

## **Professores realistas: mais eficazes e otimistas**

**Maria Adelaide Azevedo Alves Rocha Santos**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Formação e Supervisão de Professores) apresentada à  
**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, sob a orientação do**  
*Professor Doutor João Nogueira*

**Outubro de 2015**

## [DECLARAÇÕES]

Declaro que esta tese/ Dissertação /Relatório /Trabalho de Projecto é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Maria Adelaide Rocha

Lisboa, 22 de Outubro de 2015....

Declaro que esta tese/Dissertação / Relatório / Trabalho de Projecto se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Jos Nogueira

Lisboa, 22 de Outubro de 2015....



Tese de Doutoramento em Educação na área da Formação e Supervisão de Professores, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, para obtenção do grau de Doutor em Educação.

## **Agradecimentos**

Gostaria de, em primeiro lugar, endereçar uma palavra de apreço ao Professor Doutor João Nogueira, que desempenhou um papel importante na minha orientação, pela forma empática em que me concedeu o espaço, o tempo e a abertura necessária para aprofundar significativamente os conhecimentos na área em estudo. A ele os meus sinceros agradecimentos.

Igualmente, agradeço à direção da escola a abertura e apoio prestado em todo o percurso e em particular ao grupo de colegas, os participantes deste estudo, que trabalharam diretamente comigo.

Quero, também, dirigir um obrigado à minha orientadora de Mestrado, Professora Doutora Sónia Alexandre Galinha, pelo incentivo para que continuasse o meu percurso formativo.

À minha família, em particular ao meu marido, por todo o apoio e suporte que me ofereceram neste percurso.

## Resumo

A indisciplina na sala de aula prejudica o ensino e a aprendizagem sendo uma das principais causas do mal-estar dos professores, roubando-lhes energia e tempo conduzindo, muitos deles, à exaustão física e emocional e apresenta-se como um sério problema quer para professores principiantes, quer para professores experientes.

A análise do ensino na perspectiva interpessoal possibilita uma nova visão sobre o ambiente de aprendizagem, nomeadamente no que se refere à relação professor-aluno. Nesta perspectiva, o enfoque dirige-se para a análise das percepções dos alunos sobre o comportamento do professor e o impacto que o mesmo tem sobre os alunos. Além de que, ao considerar-se a turma como um sistema deve ter-se em conta que o comportamento não pode ser visto como uma característica da pessoa mas, sim, como uma característica do sistema formado por aqueles que estão envolvidos na interação comunicacional. Analisar as interações comunicacionais à luz da pragmática da comunicação e dos seus cinco axiomas apresenta-se como um poderoso quadro clarificador de muitos dos comportamentos ditos disruptivos, possibilitando aos professores um “novo olhar” sobre o seu papel enquanto gestores da sala de aula.

A formação realista de professores apresenta-se como uma estratégia com efeitos muito positivos uma vez que possibilita e ajuda-os a compreenderem o processo de circularidade característico da turma vista como um sistema. Por outro lado, permite evidenciar a impossibilidade dos professores de solucionarem os problemas disciplinares culpabilizando os alunos. Dito de outro modo, a formação realista conduz os professores a um (re) equacionar das suas práticas encorajando-os a selecionarem um comportamento interpessoal mais adequado.

No 1º e 3º período letivo, os professores participantes (N= 15) responderam ao Questionário de Interação do Professor (Q.I.P.) e ao Questionário do Otimismo Académico (Q.O.A.) composto por três subescalas: Autoeficácia, Confiança nos alunos e famílias e Ênfase académica. Paralelamente, foram gravadas em suporte vídeo quatro aulas de cada professor, referentes a duas turmas selecionadas previamente pelos mesmos. Após a observação das suas aulas refletiram por escrito aquilo que observaram. No 2º período, participaram numa ação de formação intitulada “Ecologia da sala de aula: relacionamento interpessoal professor-aluno e a criação de ambientes de aprendizagem positivos” baseada no modelo realista de formação de professores.

Desta formação resultou um conjunto de relatórios reflexivos que tiveram por objetivo desenvolver nos participantes a sua competência reflexiva, questionarem crenças tidas como inquestionáveis e otimizar a relação professor-aluno.

A partir dos resultados obtidos pode afirmar-se que: 1) verificou-se um aumento no otimismo académico e no sentimento de autoeficácia; 2) observou-se um impacto nas conceções prévias, bem como no contexto organizacional.

Palavras- chave: Relação professor-aluno; formação realista; conceções prévias; otimismo académico; autoeficácia; contexto organizacional.

## Abstract

Indiscipline in the classroom harms teaching and learning and it is one of the main causes of teacher's malaise, stealing energy and time and leading most of them, to physical and emotional exhaustion and being a serious problem to either teachers at the beginning of their careers or experienced teachers.

The analysis of teaching on an interpersonal perspective allows a new vision over the learning environment, namely in what refers the relationship teacher-pupil. On this perspective the focus moves toward pupil's perceptions about the teacher's behavior and its impact over the pupils.

Furthermore, considering a class as a system, one has to know that the behavior can not be seen as a personal characteristic, but as a system's characteristic made by those involved on the communicational interaction.

To analyse communicational interactions at the pragmatic light of the communication and its five axioms, shows a powerful clarifying picture of many called disruptive behaviors, allowing teachers a "new look" over its role as classroom managers.

A realistic teacher's training shows itself as a strategy with many positive outcomes since it allows and helps them to understand the circularity process characteristic of the class seen as a system.

On the other hand it allows the evidence of the teachers' impossibility to solve discipline problems blaming the pupils. In other words, a realistic training leads teachers to a (re)equating of their practices encouraging them to select a more adequate interpersonal behavior.

On the 1st and 3rd periodo of the school year, the participant teachers (N=15) answered the Teacher Interaction Questionnaire (Q.I.P.) and the Optimistic Academic Questionnaire (Q.O.A) compounded by three sub scales Auto-effectiveness, Trusting pupils and their families and Academic emphasis. At the same time, four class sessions from each teacher were recorded on video over two selected pupil's classes selected by the teachers themselves.

After the observation of their classes they made a written reflection about what they saw. On the 2nd school period they participated in a training course entitled "Ecology at the classroom: interpersonal relationship teacher-pupil and the creation of positive learning environment " based on the realistic teacher's training model.



From this training resulted an amount of reflective reports with the goal to develop in the participants their reflective skills. Question beliefs held as unquestionable and optimize the teacher-pupil relationship.

From the results obtained one can affirm that:

1) An increasing of the academic optimism and feeling of auto-effectiveness was verified. 2) An impact over the previous conceptions, as well as in the organizational context was observed.

Keywords: Teacher-pupil relationship; Realistic Training; Previous conceptions; academic optimism; auto-effectiveness; organizational context.

*“A chave para o sucesso é arriscarmo-nos a pensar de maneira pouco convencional. As convenções são inimigas do progresso. Quem conseguir elevar a sua perspicácia um pouco acima da inteligência da média será capaz de inventar alguma coisa”.*

*(Trevor Baylis)*

Dedicatória

“A todos os professores”

## Índice Geral

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract .....	vi
1- Introdução .....	1
2- Estrutura do trabalho .....	2
I PARTE: Enquadramento teórico .....	4
I Capítulo .....	5
1- Formação de Professores .....	6
1.1- Desenvolvimento profissional .....	6
1.2- O Professor como agente de mudança .....	8
1.3- Da racionalidade técnica à práxis reflexiva .....	9
2- Proposta de um novo praticum: o modelo realista de formação de professores.....	14
2.1- Conhecimento científico v.s. conhecimento prático .....	14
2.2- O papel das gestalts.....	17
2.3- O papel da reflexão no modelo realista.....	19
2.4- O pessoal e o profissional: uma visão holística .....	24
2.5- Um modelo holístico de reflexão .....	25
3- Contexto organizacional e prática supervisiva .....	29
3.1- Contexto organizacional .....	29
3.2- A prática supervisiva.....	32
3.3- Competências interpessoais do formador/supervisor.....	35
3.3.1- Aceitação .....	36
3.3.2- Empatia.....	36
3.3.3- Genuidade.....	37
3.3.4- Espontaneidade.....	37
3.3.5- Concretude .....	37
3.3.6- Confrontação .....	38
4- Professores reflexivos: sentimento de autoeficácia e otimismo. ....	40
4.1- A Autoeficácia .....	40
4.2- Meios de autoeficácia .....	43
5- O Otimismo .....	46

II Capítulo .....	49
1- O Ensino na Perspetiva Interpessoal .....	50
1.1- Conceito de ensino eficaz revisitado.....	50
1.2- Análise do ensino na perspetiva interpessoal.....	52
1.3- A turma como sistema .....	53
1.4- As interações professor-aluno na perspetiva de sistema.....	54
2- Análise dos comportamentos indesejáveis à luz da pragmática da comunicação e dos seus axiomas .....	55
2.1- 1º Axioma .....	55
2.2- 2º Axioma .....	56
2.3- 3º Axioma .....	58
2.4- 4º Axioma .....	59
2.5- 5º Axioma .....	60
3- A importância das perceções dos alunos e dos professores.....	64
4- Uma Linguagem para o relacionamento interpessoal.....	66
5- Objetivos do Estudo.....	70
II PARTE .....	71
I Capítulo: Metodologia.....	72
1- Participantes.....	76
2- Instrumentos .....	77
2.1- O Questionário da Interação dos Professores-QIP.....	77
3- Questionário do otimismo académico-QOA .....	83
4- Registo vídeo de aulas .....	89
5- Procedimento .....	91
6- Ação de Formação .....	93
II Capítulo: Resultados .....	98
1- Análises descritivas dos resultados estatísticos do QOA .....	99
2- Resultados nas Dimensões Influência e Proximidade .....	102
2.1- Resultados do QIP (Perceção do aluno e professor na 1ª e 2ª fase).....	117
3- Relatórios reflexivos do registo vídeo .....	173
4- Ação de formação-relatórios reflexivos .....	182
4.1- 1ª Sessão – Identidade.....	182
4.2- 2ª Sessão – Missão - Que tipo de professor pretende ser? .....	186

4.3- 3ª Sessão – Crenças: “Eu ou a minha (meu) professora. Quem encontro em mim? Qual o professor que mais o marcou positivamente no seu percurso escolar?” (Afinal quem sou?) .....	188
4.3.1- Inversamente qual o professor que mais o (a) marcou negativamente?.....	191
4.4- 4ª Sessão – Competências: Competência Comunicacional .....	195
4.4.1- Qualidades nucleares.....	197
4.4.2- Quais os fatores, no seio da comunidade escolar que fortalecem ou inibem a sua prática?.....	198
4.5- 5ª Sessão – Comportamento.....	200
4.5.1- Clima de sala de aula- incidente crítico .....	200
4.5.2- Role-Playing.....	204
4.6- 6ª Sessão – Ambiente.....	204
5- Avaliação final da formação.....	209
III Capitulo: Discussão .....	220
1.1- 1ª Questão - A intervenção teve impacto no relacionamento interpessoal professor-alunos?.....	221
1.2- 2ª Questão - A intervenção teve impacto nas gestalts dos participantes?.....	224
1.3- 3ª Questão - A intervenção teve impacto na autoeficácia dos participantes? .....	227
1.4- 4ª Questão - A intervenção teve impacto no Otimismo académico dos participantes? .....	228
1.5- 5ª Questão - A intervenção teve impacto no contexto? .....	230
2- Limitações do estudo .....	231
3- Implicações para a prática .....	232
Referências Bibliográficas .....	234
Anexos .....	252
Anexo 1 – Exemplo do QIP (Questionário).....	253
Anexo 2 – Questionário do Otimismo Académico .....	256
Anexo 3 – Aceitação formal dos participantes.....	258
Anexo 4 – Autorização da aplicação do QIP pela Direção Geral de Educação.....	260
Anexo 5 – Comissão Nacional de Proteção de Dados .....	262
.....	265
Anexo 6 – Autorização dos Encarregados de Educação .....	266
Anexo 7 – QIP (Alunos).....	268
Anexo 8 – QIP - Professor Ideal .....	271

Anexo 9 – QIP - Professor Real .....	274
Anexo 10 – Certificado da formação do Centro de Braga .....	277
Anexo 11 – Avaliação final/global da formação.....	282
Anexo 12 – Programa da formação.....	285
Anexo 13 – Características do ambiente de sala de aula de acordo com os perfis .....	292
Anexo 13 – Papagaios – Professor Ideal.....	297

## Índice de Figuras

<b>Figura 1:</b> O modelo ALACT e a descrição do processo ideal de reflexão .....	22
<b>Figura 2:</b> O modelo cebola e os seis níveis de reflexão.....	26
<b>Figura 3:</b> Respostas:Luta-fuga-paralisar versus flow .....	28
<b>Figura 4:</b> O elevador .....	39
<b>Figura 5:</b> Modelo ilustrativo do determinismo recíproco .....	41
<b>Figura 6:</b> Sistema de coordenadas de modelo de Leary .....	68
<b>Figura 7:</b> Comportamentos típicos dos 8 setores do modelo de relacionamento interpessoal.....	69

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> - Escalas e respetivos itens .....	78
<b>Quadro 2</b> - O que observo?.....	174
<b>Quadro 3</b> - Como caracteriza o clima da sua sala de aula? .....	179
<b>Quadro 4</b> - Identidade .....	183
<b>Quadro 5</b> - Missão - Que tipo de professor pretende ser? .....	187
<b>Quadro 6</b> - Crenças: “Eu ou a minha (meu) professora. Quem encontro em mim? Qual o professor que mais o marcou positivamente no seu percurso escolar?” (Afinal quem sou?) .....	189
<b>Quadro 7</b> - Inversamente qual o professor que mais o (a) marcou negativamente?.....	191
<b>Quadro 8</b> - Competências: Competência Comunicacional.....	195
<b>Quadro 9</b> - Clima de sala de aula- incidente crítico .....	201
<b>Quadro 10</b> - Ambiente: Incidente crítico.....	205
<b>Quadro 11</b> - Avaliação final da formação .....	209

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Distribuição da amostra por género.....	76
<b>Tabela 2</b> - Caracterização da amostra segundo a formação académica.....	76
<b>Tabela 3</b> - Distribuição da amostra segundo o grupo etário.....	77
<b>Tabela 4</b> - Estatísticas descritivas das subescalas do otimismo, relativas à 1ª e 2ª fase.....	99
<b>Tabela 5</b> - Análise descritiva da autoeficácia relativa à 1ª e 2ª fase.....	100
<b>Tabela 6</b> - Análise descritiva relativa à Confiança nos pais e estudantes na 1ª e 2ª fase.....	100
<b>Tabela 7</b> - Análise descritiva relativa à Ênfase Académica na 1ª e 2ª fase.....	101
<b>Tabela 8</b> - Comparação das respostas das variáveis consoante o género.....	101
<b>Tabela 9</b> - Comparação das respostas das variáveis segundo o grupo etário.....	101
<b>Tabela 10</b> - Comparação das respostas das variáveis segundo o tempo de serviço.....	101
<b>Tabela 11</b> - Otimismo do professor na 1ª e 2ª fase.....	102
<b>Tabela 12</b> - Síntese: Aspectos positivos/negativos referentes ao relacionamento interpessoal.....	194
<b>Tabela 13</b> - Síntese: Aspectos positivos/negativos referentes aos métodos de ensino.....	194
<b>Tabela 14</b> - Síntese- Fatores encorajadores v.s. inibidores das qualidades nucleares em contexto de sala de aula.....	198
<b>Tabela 15</b> - Síntese - Fatores inibidores v.s. encorajadores das práticas no contexto da comunidade.....	199

## Índice de Gráficos referentes às Dimensões (Influência e Proximidade) e ao QIP

<b>Gráfico 1</b> – Professor Um.....	103
<b>Gráfico 2</b> – Professor dois.....	104
<b>Gráfico 3</b> – Professor três.....	105
<b>Gráfico 4</b> – Professor quatro.....	106
<b>Gráfico 5</b> – Professor cinco.....	107
<b>Gráfico 6</b> – Professor seis.....	108
<b>Gráfico 7</b> – Professor sete.....	109
<b>Gráfico 8</b> – Professor oito.....	110
<b>Gráfico 9</b> – Professor nove.....	111

<b>Gráfico 10</b> – Professor dez.....	112
<b>Gráfico 11</b> – Professor onze.....	113
<b>Gráfico 12</b> – Professor doze.....	114
<b>Gráfico 13</b> – Professor treze.....	115
<b>Gráfico 14</b> – Professor catorze.....	116
<b>Gráfico 15</b> – Professor quinze.....	117
<b>Gráfico 16</b> – Professor um - Turma 6° D.....	118
<b>Gráfico 17</b> – Professor um - Turma 5° B.....	119
<b>Gráfico 18</b> – Professor um - Turma 6° D.....	120
<b>Gráfico 19</b> – Professor um - Turma 5° B.....	121
<b>Gráfico 20</b> – Professor dois - Turma 8° C.....	122
<b>Gráfico 21</b> – Professor dois - Turma 7° C.....	123
<b>Gráfico 22</b> – Professor dois - Turma 8° C.....	124
<b>Gráfico 23</b> - Professor dois - Turma 7° C.....	125
<b>Gráfico 24</b> – Professor três - Turma 5° A.....	126
<b>Gráfico 25</b> – Professor três - Turma 6° B.....	127
<b>Gráfico 26</b> – Professor três - Turma 5° A.....	128
<b>Gráfico 27</b> – Professor três - Turma 6° B.....	129
<b>Gráfico 28</b> – Professor quatro - Turma 8° B.....	130
<b>Gráfico 29</b> – Professor quatro – Turma 8° B.....	131
<b>Gráfico 30</b> – Professor cinco – Turma 8° C.....	132
<b>Gráfico 31</b> – Professor cinco – Turma 8° C.....	133
<b>Gráfico 32</b> – Professor seis – Turma 7° A.....	134
<b>Gráfico 33</b> – Professor seis – Turma 7° B.....	135
<b>Gráfico 34</b> – Professor seis – Turma 7° A.....	136
<b>Gráfico 35</b> – Professor seis – Turma 7° B.....	137
<b>Gráfico 36</b> – Professor sete – Turma 8° A.....	138
<b>Gráfico 37</b> – Professor sete – Turma 8° C.....	139
<b>Gráfico 38</b> – Professor sete – Turma 8° A.....	140
<b>Gráfico 39</b> – Professor sete – Turma 8° C.....	141
<b>Gráfico 40</b> – Professor oito - Turma 8° B.....	142
<b>Gráfico 41</b> – Professor oito – Turma 9° B.....	143
<b>Gráfico 42</b> – Professor oito – Turma 8° B.....	144



<b>Gráfico 43</b> – Professor oito – Turma 9° B.....	145
<b>Gráfico 44</b> – Professor nove – Turma 5° C.....	146
<b>Gráfico 45</b> – Professor nove – Turma 6° D.....	147
<b>Gráfico 46</b> – Professor nove – Turma 5° C.....	148
<b>Gráfico 47</b> – Professor nove – Turma 6° D.....	149
<b>Gráfico 48</b> – Professor dez – Turma 5° A.....	150
<b>Gráfico 49</b> – Professor dez – Turma 5° B.....	151
<b>Gráfico 50</b> – Professor dez – Turma 5° A.....	152
<b>Gráfico 51</b> – Professor dez – Turma 5° B.....	153
<b>Gráfico 52</b> – Professor onze – Turma 6° B.....	154
<b>Gráfico 53</b> – Professor onze – Turma 6° D.....	155
<b>Gráfico 54</b> – Professor onze – Turma 6° B.....	156
<b>Gráfico 55</b> – Professor onze – Turma 6° D.....	157
<b>Gráfico 56</b> – Professor doze – Turma 5° C.....	158
<b>Gráfico 57</b> – Professor doze – Turma 6° D.....	159
<b>Gráfico 58</b> – Professor doze – Turma 5° C.....	160
<b>Gráfico 59</b> – Professor doze – Turma 6° D.....	161
<b>Gráfico 60</b> – Professor treze – Turma 8° C.....	162
<b>Gráfico 61</b> – Professor treze – Turma 8° C.....	163
<b>Gráfico 62</b> – Professor catorze – Turma 9° A.....	164
<b>Gráfico 63</b> – Professor catorze – Turma 9° B.....	165
<b>Gráfico 64</b> – Professor catorze – Turma 9° A.....	166
<b>Gráfico 65</b> – Professor catorze – Turma 9° B.....	167
<b>Gráfico 66</b> – Professor quinze – Turma 5° B.....	168
<b>Gráfico 67</b> – Professor quinze – Turma 6° A.....	169
<b>Gráfico 68</b> – Professor quinze – Turma 5° B.....	170
<b>Gráfico 69</b> – Professor quinze – Turma 6° A.....	171

*“Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal....”*

*(Rubem Alves)*

## **1- Introdução**

A indisciplina engloba um conjunto de comportamentos que perturbam o normal funcionamento das aulas. Estes comportamentos, infelizmente, são frequentes, envolvem muitos alunos e ocorrem em muitas escolas.

Os fenómenos de indisciplina atingiram maiores proporções em consequência da democratização do ensino e do aumento da população escolar. Roubam tempo e energia aos professores sendo uma das principais causas de mal-estar dos mesmos, conduzindo, muitos deles, à exaustão física, emocional e à desmotivação. Não obstante, coloca-se uma questão intrigante: por que razão é que alguns alunos, ou turmas, se comportam como “cordeiros dóceis” com alguns professores e com outros como “lobos esfomeados”? (Campbell,1974).

Parece evidente que as competências interpessoais dos professores são cruciais para a criação e manutenção de um ambiente de trabalho positivo em sala de aula prevenindo a ocorrência de comportamentos ditos disruptivos, sem esquecer a dimensão pedagógica e didática. Ambos os aspetos do comportamento do professor, metodológico e interpessoal, estão estreitamente interligados.

Considerando a turma como um sistema formado pelo professor e alunos deve-se ter em conta o conceito de circularidade e de mudança. Isto significa que os comportamentos dos participantes se influenciam reciprocamente e quando ocorre mudança numa parte do sistema isso afeta as outras partes. Em contexto de sala de aula, o comportamento do professor influencia o do aluno e vice-versa. Deste modo, a análise das interações entre os professores e alunos- perspectiva interpessoal- e considerando a turma como um sistema permite compreender como alguns padrões de interação conduzem a comportamentos que contribuem para a ocorrência de fenómenos de indisciplina. Por esta razão, é muito importante analisar e compreender os efeitos pragmáticos resultantes da comunicação, com base nos seus cinco

axiomas, e que oferece um “outro olhar” para o problema da indisciplina/disciplina que afeta quer professores experientes quer professores em início de carreira.

Para uma melhor compreensão desta problemática a reflexão dos professores poderá orientar-se a partir de questões críticas como: “Por que é que este aluno é tão irritante nas minhas aulas?”, “Que características do meu comportamento de ensino provocam irritação neste aluno/turma?”. O processo de indagação reflexiva em torno deste questionamento permite aos professores compreenderem de que forma certos padrões comunicacionais estabelecidos com os seus alunos, ou turmas, conduzem a comportamentos de indisciplina.

Pelas razões apontadas, é muito importante proporcionar oportunidades de reflexão e de partilha aos professores e entre pares que conduzam e facilitem a tomada de consciência dos problemas, analisar as causas e consequências do seu agir, das suas crenças e teorias que foram construindo ao longo das suas carreiras e que permanecem, muitas vezes, inconscientes. Através do processo reflexivo o professor passa por um percurso de confrontação consigo mesmo a fim de encontrar respostas críticas, racionais e, também, emocionais conducentes a um crescimento transformativo e a mudanças no conhecimento, crenças e destrezas que permitem otimizar o relacionamento interpessoal do professor com os alunos com impacto positivo nos resultados académicos e socio afetivos dos mesmos.

## **2- Estrutura do trabalho**

A 1ª parte encontra-se dividida em dois capítulos: Formação de Professores e o Ensino na perspetiva interpessoal.

Na formação de professores dialoga-se com os autores sobre temas como: Desenvolvimento profissional; o Professor como agente de mudança; da racionalidade técnica à práxis reflexiva para dissertar, em seguida, sobre a proposta do modelo realista de formação de professores. Neste diálogo aborda-se o papel das gestalts, da reflexão, apresenta-se uma proposta holística que promova a práxis reflexiva, o contexto organizacional, a prática supervisiva e as competências interpessoais do supervisor/formador. Este 1º capítulo termina com uma abordagem dialogante acerca do sentimento de autoeficácia e do otimismo.

No 2º capítulo reflete-se sobre o conceito de Ensino eficaz procedendo-se à análise do ensino na perspectiva interpessoal; a turma como um sistema; as interações professor-aluno na perspectiva de sistemas; analisam-se os comportamentos indesejáveis à luz da pragmática da comunicação e dos seus cinco axiomas; a importância das percepções dos alunos sobre o comportamento interpessoal do professor e, por último, apresenta-se um modelo explicativo da linguagem para o relacionamento interpessoal.

Na 2ª parte, inicia-se com o capítulo referente à metodologia. Neste são apresentados os participantes, os instrumentos e finaliza com o procedimento. No 2º capítulo, apresentam-se os resultados sobre as análises descritivas do Questionário do Otimismo Académico, do Questionário da Interação do Professor, do perfil comunicacional de acordo com as dimensões da Influência e Proximidade; relatórios reflexivos do registo vídeo e da formação e termina com a avaliação individual da formação. No 3º capítulo discute-se os Resultados e responde-se aos objetivos do estudo para terminar com uma consideração crítica acerca das limitações do estudo e sobre as implicações para a prática. Por fim, seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

## **I PARTE: Enquadramento teórico**

## **I Capítulo**

# **1- Formação de Professores**

## **1.1- Desenvolvimento profissional**

As concepções e modelos de formação de professores têm evoluído ao longo do tempo e em consonância com as principais transformações que têm sofrido os conceitos de currículo, escola, educação e ensino (Martins, 1991; Pérez Gómez, 1992; Flores & Simão, 2009). A este propósito, Esteves (2002) refere que uma questão indissociável da abordagem dos modelos de formação de professores é a do perfil profissional que se deseja para estes profissionais. Ou seja, quando se fala do que deve ser a escola hoje, como quando se fala dos professores e da sua formação, ou dos modelos mais desejáveis para levar a cabo essa formação, existe sempre implícito um perfil dominante de professor.

Entende-se que a formação de professores deve ser conceptualizada como um continuum em que a formação inicial significa um primeiro passo de um longo e permanente processo formativo (Flores & Simão, 2009). Como refere Morgado (2007) ao nível da formação inicial os professores devem adquirir as competências necessárias às diversas tarefas educativas, mas a formação contínua deve ter como meta “... a tarefa de compaginar pensamento e ação, reformular e atualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades (...) e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho”. (p. 48) Assim, não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos” acabados, mas deve ser considerada como a 1ª fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (Marcelo, 1999).

Portanto, formação inicial e contínua assumem-se como componentes nucleares do desenvolvimento profissional e da mudança ou inovação das práticas curriculares com o objetivo, como sublinha Formosinho (2009), de promover mudanças educativas em benefício dos alunos. Como tal, a formação de professores é conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) inerentes ao desempenho docente e mobilizáveis para a ação docente contextualizada.

Mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço e formação permanente, deve-se, essencialmente, prestar atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores por ser aquele que melhor se adapta à conceção atual do professor como profissional de ensino. Por outras palavras, a noção de desenvolvimento encerra em si um sentido de evolução e de continuidade que, à partida,

ultrapassa a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores (Marcelo, 1999; 2009).

A formação contínua e o conceito de desenvolvimento profissional contínuo ganham um novo sentido passando a ser considerados como elementos de referência, quer na construção da identidade profissional dos professores, quer na conceção e operacionalização dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Fullan e Hargreaves (1991) muitas iniciativas no âmbito da formação contínua revestem a forma de algo que é feito aos professores e não juntamente com eles e/ou por eles. Dito de outro modo, as abordagens aplicadas naquele âmbito obedecem à lógica do topo para a base transmitindo uma visão passiva dos professores que é "... considerado vazio, deficiente, com poucas competências, necessitando de ser corrigido e provido com novas técnicas e estratégias ...” (p. 40).

Segundo Day (2001) o sucesso da formação dos professores, sobretudo ao nível da formação contínua, depende de encontrar respostas para os problemas com que os professores enfrentam no seu dia-a-dia. Para o autor, os projetos de formação serão mais profícuos e relevantes se responderem melhor às necessidades e interesses das escolas e permitirem que os professores se assumam como autores dos seus próprios processos de formação. Nesta linha de pensamento, Vilar (1993) sublinha que a escola é o cenário fundamental da formação e aperfeiçoamento de cada um e de todos os professores e que seria despropositado “retirar” os professores do local que lhes garante essa formação e aperfeiçoamento.

Para Day (2001) o conceito de desenvolvimento profissional inclui quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência, quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer, ainda, as mais formais oportunidades de aprendizagem acelerada. O autor sublinha que para promover e gerir o desenvolvimento profissional de uma forma eficaz é mais importante uma perspetiva centrada no aprendente do que centrada na instrução, chamando a atenção para os vários fatores que estando interligados contribuem para a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional.

Em suma, o conceito de desenvolvimento profissional possui um significado, de evolução, crescimento e continuidade. Além disso, este conceito abarca outros como: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, aprendizagem ao longo da vida ou cursos de reciclagem. Visto nesta perspetiva é um processo que exige e implica uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções que acarreta consigo aprendizagem e, necessariamente, mudança. Adotando o ponto de vista de



Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional docente deverá possuir as seguintes características: 1) basear-se numa perspectiva construtivista de aprendizagem e não em modelos transmissivos; 2) é um processo em que se aprende ao longo do tempo e, como tal, as experiências são mais eficazes (se) permitindo que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios; 3) o processo deve acontecer em contextos concretos; 4) é um processo que tende a reconstruir a cultura de escola; 5) as atividades a desenvolver devem possibilitar aos professores a construção de novas teorias e novas práticas a partir da práxis reflexiva; 6) todo o processo deve ser concebido numa perspectiva de trabalho colaborativo; 7) as escolas e os docentes devem avaliar as suas necessidades, crenças e práticas para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional mais benéfico.

## **1.2- O Professor como agente de mudança**

Perante as novas exigências e cenários educativos da era dita cognitiva, ou de informação, caracterizada pela complexidade e incerteza, torna-se imprescindível repensar o sentido e a natureza da profissão docente procurando, deste modo, formar profissionais melhor preparados e mais comprometidos com a tarefa complexa de acompanhar, estimular e orientar a aprendizagem dos alunos (Pérez Gómez, 2010). Neste sentido e como afirma Delors (1996) o papel do professor como agente de mudança é determinante. Para tal, o autor afirma que os professores só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida. Pois não podemos esquecer que, como diz Hargreaves (2002), “...of all the jobs that are or aspire to be professions, only teaching is charged with the formidable task of creating the human skills and capacities that will enable societies to survive and succeed in the age of information...”(p.19)

Parece que nos encontramos, segundo Leitão e Alarcão (2006), numa nova era em que se exige aos professores e às escolas respostas a problemas complexos de natureza diversa o que obriga a um repensar sobre o seu papel interventivo a nível pedagógico em contextos educativos caracterizados pelo aumento da complexidade, incerteza e diversidade.

Por estas razões, a educação e a formação de professores adquirem um sentido renovado e reforçado sobre o seu valor estratégico como fatores determinantes de inovação,

de progresso, de competitividade, de excelência e de bem-estar social e económico (Simão, Flores, Morgado, Forte, Almeida, 2009)

Pelo que ficou exposto, a questão da qualidade do ensino e das aprendizagens e da qualidade dos professores tem sido uma das palavras-chave nos discursos políticos e de debate que surgem em redor do tema “Educação” (O.C.D.E.,1992; Teachers Matter, 2005; European Commission, 2005). Acrescente-se que a qualidade do relacionamento interpessoal entre o professor e os alunos, em de sala de aula, também, passa pela qualidade da sua formação.

### **1.3- Da racionalidade técnica à práxis reflexiva**

O início do séc. XX, pautou-se pelo desenvolvimento do conhecimento pedagógico e psicológico. Os meios académicos desejaram proporcioná-lo aos professores com o objetivo de mudar a educação através da aplicação de conhecimentos científicos (Korthagen, 2001).

Não há dúvida de que foi sob a influência da psicologia behaviorista, triunfante nos anos 50, que se assistiu, sucessivamente, à reforma dos currículos escolares baseados em objetivos comportamentais de aprendizagem, ou também conhecida por pedagogia por objetivos e à reforma dos programas de formação de professores. Estas passaram a estar centradas na aquisição de competências que deveriam ter uma correlação positiva com a melhoria dos resultados dos alunos (Esteves, 2009; Korthagen, 2004; Cochran-Smith & Lytle, 1993). A seleção das competências a adquirir era feita de entre os comportamentos dos professores que a investigação científica de natureza experimental tivesse revelado que estavam positivamente correlacionados com a aprendizagem dos alunos (Esteves, 2009). Durante algum tempo, os estudos de investigação processo-produto dominaram os programas de formação de professores, acreditando-se que esta era a melhor forma de garantir uma maior exigência em termos de qualificação e certificação para a entrada na profissão (Esteves, 2009).

Segundo Alarcão (1996), foi Donald Schön que, ao publicar o livro “The reflective practitioner” (O Prático Reflexivo), propõe uma nova epistemologia da prática assente na reflexão. Schön (1987) criticava o paradigma da educação, a que denominou de racionalismo técnico, uma vez que a solução para os problemas práticos/concretos, de acordo com aquele paradigma, passava pela aplicação de soluções propostas pela ciência. A este propósito, Pérez Gómez (1992) sublinha que, nesta conceção epistemológica, a atividade profissional torna-se

instrumental, pois a solução dos problemas passa pela aplicação de teorias e técnicas científicas derivadas da investigação, verificando-se como sublinha Nóvoa (1991) que a redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental implica que os professores ponham em prática aquilo que foi definido de forma externa da sua intervenção.

Por outras palavras, no modelo da racionalidade técnica recorre-se a especialistas aos quais compete conceber e organizar os instrumentos necessários que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino (Zeichner, 1995) e Cochran-Smith e Litle (1993). Ou como Beijard (1990) refere, este modelo pressupõe que um ator possui o conhecimento sobre todas as alternativas da ação avaliáveis a partir das quais é feita uma escolha deliberada uma vez que "... do professor, como técnico especializado, cabe semelhantemente ao médico e ao engenheiro aplicar as regras derivadas do conhecimento científico " (Martins, 1991, p.563).

Grande parte da investigação realizada no ensino ainda se baseia neste paradigma e tem conduzido a resultados desastrosos, pois a efetividade da atuação do professor é determinada com base em medições dos resultados de aprendizagem dos alunos. (Pérez Gómez, 1992; Beijard, 1990; Biesta, 2010). Além de que, no dizer de Korthagen (2001), os professores não transpõem para as suas práticas o conhecimento adquirido. Importa referir que em muitas situações profissionais práticas não é possível aplicar soluções abstratas e prontas a usar dado que a vida quotidiana de qualquer profissional depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação (Pérez Gómez, 1992). No caso dos professores, Zeichner e Liston (1987) afirmam que estes estão sempre a teorizar à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos. De facto, o professor é chamado a intervir num sistema social complexo, o grupo turma, no qual enfrenta problemas de diversa índole, nomeadamente ao nível da aprendizagem e indisciplina, exigindo uma atuação única e singular. Face a estas situações, o professor é chamado a mobilizar os seus recursos intelectuais, conceitos, teorias, crenças, procedimentos e técnicas de forma a diagnosticar a situação, planear estratégias de intervenção e prever o curso da situação (Pérez Gómez, 1992). Este tipo de conhecimento, este saber fazer é dinâmico e é uma arte ou mestria no dizer de Schön (1987) diferente de um modelo standardizado de conhecimento profissional. Desta forma, a prática passa a desempenhar um papel determinante na produção do conhecimento profissional que "... por sua vez alimentado quer por saberes formalizados previamente apropriados e constantemente renovados, reconstruídos e ampliados..." (Roldão, 2008, p. 43).

Tendo em conta o aumento da complexidade dos problemas a tratar, o carácter incerto do contexto de trabalho, as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias e pelas novas formas de organização do trabalho, a evolução dos sistemas de valor e das aspirações dos indivíduos é determinante que qualquer profissional não se limite apenas a pôr em prática instruções que lhe são dadas. (Esteves, 2002). Torna-se pertinente desenvolver programas de formação que possibilitem aos professores enfrentarem e compreenderem a complexidade dos fenómenos educativos decorrentes da sua prática e com os quais tem de lidar no seu dia-a-dia. (Pérez Gómez, 1992). Não se pode esquecer que “...nem todas as situações de ensino são estereotipadas. Há algumas inéditas. Ou, não sendo originais, são suficientemente complexas ou ambíguas, de tal modo que não são evidentes as medidas a tomar...” (Perrenoud, 1993, p. 23).

Pelo que ficou exposto, face à ideia e imagem dos professores que se sujeitam à tutela de grupos de cientistas pedagógicos, torna-se necessário construir uma nova imagem dos professores como profissionais reflexivos (Nóvoa, 1991), pois “...reflection has come to be widely recognized as a crucial element in the professional growth of teachers...” (Calderhead & Gates, 1993, p.1). Para Zeichner e Liston (1987), o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação de professores sob o slogan da reflexão deve ser visto como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que aplicam o que os outros de fora da sala de aula determinam ser o mais correto, bem como contra os modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”. Contudo, e como sublinha Praia (1991), a conceção do ensino e prática reflexiva não pretende opor-se ao paradigma da racionalidade técnica, mas procura superar as suas limitações e dificuldades. A nova epistemologia da prática profissional baseada no conceito do professor como prático reflexivo implica no dizer de Pérez Gómez (1992) uma reconsideração diferente da função do professor como profissional e, em consequência, uma mudança significativa da conceptualização teórica da sua formação, bem como do processo do seu desenvolvimento prático-profissional. A prática reflexiva conduz os profissionais a relacionarem-se com aquilo que estão a fazer e as questões concernentes ao porquê tornam-se um eixo fundamental dado que desempenham um papel crítico e clarificador, sobretudo quando permitem explicitar as razões ou motivos desarticulados ou rotinizados subjacentes na ação. (Beijard, 1990). Para Marcelo (1999) a reflexão passa a ser na atualidade o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e diversos educadores para se referirem às novas tendências no âmbito da formação destes profissionais. O autor refere que a sua popularidade é tão grande que é difícil não encontrar em diferentes modelos de formação este conceito como elemento estruturante.

Como diz Day, Calderhead e Denicolo (1993), ser-se “prático reflexivo” tornou-se sinónimo de uma boa prática.

Importa referir que o conceito de prática e/ou ensino reflexivo não é uma questão recente. As origens desta perspetiva, no âmbito da formação de professores, remontam a Dewey (2007), Marcelo (1999), Korthagen (2001) e Richert (1995). Já em 1933, Dewey defendia que o ensino reflexivo implica uma atitude crítica e contínua de crenças, ou supostas formas de conhecimento, que cada um possui. A reflexão envolve não apenas a sequência das ideias, mas a consequência, uma ordenação consequente. De tal modo que uma determina a outra como seu próprio resultado enquanto que cada resultado, por seu lado, liga-se aos seus predecessores. A este propósito, Calderhead (1987) sublinha que para Dewey a reflexão implica uma consideração ativa, cuidadosa e persistente do comportamento, ou prática, uma vez que “... reflection is the means for meeting and responding to problems (reflection is also used interchangeably with problem-solving)...”(p.99).

Dito por outras palavras, a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se pratica, à luz dos motivos que os justificam e das consequências a que conduz. Este ato humano reflexivo é oposto ao ato humano rotineiro que é guiado pelo impulso, tradição e autoridade (Zeichner, 1995). Não obstante, convém referir, como Roldão (2008), afirma a reflexividade e o professor como prático reflexivo tem sido objeto de uma banalização no léxico da administração e das escolas. Assim, importa clarificar a diferença entre “...o sentido simplificador que muitas vezes se tem associado, no senso comum, à noção de prática reflexiva e o suporte teorizador da reflexividade no interior da epistemologia da prática” (p.44). Para a autora o vocábulo reflexão no senso comum pode ser interpretado como sinónimo de todo o ato espontâneo de comentário, descrição ou constatação de alguma coisa que ocorreu e que se liga, muitas vezes, a conversas informais entre professores sobre as suas aulas e/ou alunos. Esta visão da reflexão evidencia uma abordagem não analítica e não questionante da prática e, como tal, não produz conhecimento. (Roldão, 2008). Este pensamento é também partilhado por Korthagen (2001). Para o autor, o conceito de reflexão tem sido, muitas vezes, entendido como sinónimo de pensar, o que origina um risco do conceito ser usado de forma vaga e imprecisa. A este propósito, parece interessante referir uma observação proferida por Nóvoa (2008) e que aqui se transcreve,

... isolado, no Portugal rural dos anos trinta, o professor Dionísio das Dores Gonçalves exercia o seu ofício com grande autonomia profissional, centrando o seu trabalho nas aprendizagens, preocupando-se com o comportamento pessoal e social de cada aluno e, acima de tudo, procurando refletir de modo sistemático sobre as suas práticas

pedagógicas. [...] Será que não estamos perante “um professor reflexivo” muito antes dos professores reflexivos se terem tornado moda nos nossos discursos? E será que muitos dos professores de hoje não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material pronto-a-vestir, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que este professor dos anos trinta? (p.23).

É evidente que não existe um consenso unânime no que diz respeito à definição do termo reflexão (Korthagen, 2001). Para o autor, tal facto prende-se com as diferentes crenças acerca do que é importante em educação, bem como no âmbito da formação de professores. Para Korthagen (2001) o termo reflexão é um processo mental para tentar estruturar ou reestruturar uma experiência, um problema, ou conhecimento existente, ou percepções. Por outras palavras, o comportamento das pessoas baseia-se em estruturas mentais que não são estáticas, mas em parte, pelo menos, são criadas ou alteradas através da experiência ou em confrontação com as situações. Neste processo, a reflexão desempenha um papel preponderante. Para que a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado “... terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação...” (Roldão, 2008, p.14).

Em suma, a reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas (Zeichner, 1995). Para alcançar tal desiderato, e segundo o autor, é necessário: i) abertura de espírito, o que pressupõe ouvir mais do que uma opinião ou alternativa, admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com veemência. Os professores que evidenciam esta característica examinam continuamente as fundamentações lógicas subjacentes ao que é considerado como normal e correto e, além disso, não desistem enquanto não compreendem as causas que possam estar na origem de situações problemáticas; ii) atitude de responsabilidade, isto é, ponderar, cuidadosamente, as consequências de uma determinada ação. Os professores responsáveis questionam o porquê das suas ações de uma forma que vai para além de questões imediatas e utilitárias. (Zeichner, 1995); iii) o reconhecimento de que a teoria e a prática não são dissociáveis e que estão presentes, quer numa via predominantemente experiencial (investem-se na ação conhecimentos anteriores e resultados da reflexão sobre o vivido), quer numa via simbólica (formalizam-se saberes oriundos da experiência vivida que não acederam a uma formulação consciente, permanecendo no campo do saber tácito (Canário, 2008).

## **2- Proposta de um novo praticum: o modelo realista de formação de professores**

### **2.1- Conhecimento científico v.s. conhecimento prático**

Durante o século XX, grande parte da investigação educacional então realizada centrou-se na construção de teorias descritivas para explicação e/ou prescritivas para instruções comportamentais. O conhecimento abstrato era considerado como possuindo um valor superior em relação às capacidades concretas, ou conhecimento tácito evidenciado num determinado desempenho. Consequentemente, educadores, em diferentes áreas do saber, foram confrontados com o problema de colmatar o hiato entre a teoria e a prática, o que parece representar, no dizer de Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf e Wubbels (2001), uma tarefa difícil. A este propósito, Korthagen (2011) sublinha que “...What has become clear is that the idea of simply transmitting important pedagogical knowledge to teachers, hoping that they will apply this knowledge in their practice, does not really work...”(p.32).

Para o autor, existem vários fatores que explicam este hiato: 1) o conhecimento prévio dos professores desempenha um papel determinante que resiste fortemente à mudança; 2) para que os professores compreendam a utilidade da teoria é necessário que se defrontem com necessidades e/ou problemas concretos; 3) aquilo que o professor faz em contexto de sala de aula é influenciado pela interação entre o currículo, o contexto e como os alunos respondem às metodologias adotadas. O que o professor, portanto, precisa é de um julgamento holístico acerca do quê, quando e como deve ensinar numa turma em particular. Ora, como se pode concluir, segundo Korthagen (2011), esta tarefa é muito difícil quando se pretende ensinar os professores e não é possível fazê-lo recorrendo ao conhecimento abstrato-científico; 4) o ensino é uma profissão em que os sentimentos e emoções desempenham um papel muito importante. O problema da mudança profissional prende-se acima de tudo com a questão de lidar com as reações emocionais dos seres humanos face à ameaça de perderem a certeza, a previsibilidade e a estabilidade. Esta dimensão afetiva tem sido negligenciada na abordagem técnica-racional o que tem contribuído para acentuar o hiato entre a teoria e a prática (Korthagen, 2007).

De facto, a dimensão emocional exerce uma forte influência na prática diária dos professores uma vez que “... emotions are at the heart of teaching “(Hargreaves,1998, p, 835). O autor sublinha que as emoções são partes dinâmicas de todos nós e, sejam negativas ou

positivas, todas as organizações, incluindo as escolas, estão repletas de emoções. Na prática de ensino, continua o autor, o professor expressa os seus sentimentos e afeta aqueles com quem interage (alunos e colegas), não podendo o ensino, desta forma, ser reduzido a uma competência técnica uma vez que é uma prática emocional. (Hargreaves, 1998). Por último, um outro fator que pode contribuir para explicar o hiato entre a teoria e a prática prende-se, segundo Korthagen (2007), com o tipo de conhecimento que os professores necessitam quando enfrentam na sua prática diária as mais diversas e complexas situações e que exigem respostas imediatas. Não se pode esquecer que os professores, no dizer de Fullan e Hargreaves (1991), estão continuamente envolvidos na tomada de muitas e complexas decisões práticas e existem poucas, ou nenhuma, regras básicas para estas decisões que não estão listadas nem podem ser transpostas de uma situação para outra. Tendo em conta a azáfama complexa do espaço educativo,

... é a aplicação da experiência acumulada, da sabedoria e do conhecimento especializado às circunstâncias específicas e variáveis da prática educativa que define grande parte do profissionalismo dos professores, isto é, a capacidade destes fazerem juízos discricionários informados no ambiente em constante mudança da sala de aula. (Fullan & Hargreaves, 1991, p. 43).

Ainda a este propósito, Korthagen (2001) refere que a forma clássica de definir e entender a teoria é que esta é empiricamente baseada em generalizações abstratas (teoria com T maiúsculo) que parecem ajudar pouco os professores. O que estes necessitam, no entender do autor, é de um tipo de conhecimento particular e situacional (teoria com t minúsculo) como se irá evidenciar.

Para Korthagen et al. (2001) e Korthagen (2001) e Korthagen, Loughran e Russel (2006) muitas situações que os professores enfrentam na sua prática diária podem ser explicadas recorrendo ao conhecimento científico ou proposicional ou *Wissenschaft* (Ciência) no dizer de Eraut (1994). Este tipo de conhecimento é formado por um conjunto de asserções que podem ser explicadas, investigadas, transmitidas e aplicadas em diferentes situações e problemas, são formuladas em termos abstratos e, além disso, são proposições puramente cognitivas e não são afetadas por emoções ou desejos. Este tipo de conhecimento é designado pelos autores por *epísteme*. Contudo, existem muitas outras situações que não são possíveis de serem explicadas pela *epísteme*. Por esta razão Korthagen et al. (2001) colocam a seguinte questão: como são transformadas as asserções científicas, num processo de aprendizagem para os professores, de modo a permitirem a solução de um problema? Para



os autores é muito mais importante conhecer e compreender os detalhes concretos de uma situação. Por esta razão defendem que o conhecimento perceptual constitui um corpo de conhecimentos-base necessários para proceder a um julgamento acurado da situação e para seleccionar o comportamento apropriado. Tal como Eraut (1994), sublinha “...the instant recognition of a person or rapid reading of a situation involves digesting more information than could possibly be described in any brief, propositional form...”(p.15).

Por conseguinte, a este conhecimento perceptual, ou sabedoria prática Korthagen (2007) designa de *phronesis* e que caracteriza como sendo um conhecimento mais perceptual que conceptual, muitas vezes inconsciente, em que a atenção das pessoas se foca na situação ou em certas características da mesma. Ou seja “... episteme aims most of all at helping us to know more about many situations, while the emphasis of phronesis is on perceiving more in a particular situation and find a helpful course of action on the basis of strengthened awareness...” (p.306).

Também a este propósito, Shulman (1986) refere-se à experiência prática como proposições que resultam do conhecimento acumulado na prática. O autor sublinha que em todos os campos práticos existem ideias que nunca foram confirmadas pela investigação e que, em princípio, são difíceis de serem demonstradas. A estas ideias Shulman (1986) designa por máximas que representam um acumular de sabedoria prática e que, em muitos casos, são tão importantes como guias orientadores da prática como a teoria, ou princípios empíricos. Um exemplo destas máximas apresentadas por Shulman é a seguinte: “Don’t smile until Christmas” (não sorrias antes do Natal e que é muito divulgada na área da educação).

Para desenvolver este tipo de conhecimento é determinante que se proporcione aos professores situações concretas que possibilitem um processo cujo objetivo é o de perceber, avaliar e seleccionar o curso da ação e confrontar-se, ao mesmo tempo, com as consequências. Este processo origina um conjunto de percepções que são totalmente diferentes do conhecimento científico.

Em jeito de conclusão, entende-se e partilhando do pensamento de Korthagen (2001), que para haver aprendizagem e desenvolvimento profissional, os professores necessitam de uma pedagogia que tenha como referente uma visão diferente daquilo que é importante se o objetivo for torná-los detentores de uma sabedoria prática. Não se deve esquecer, tal como o autor afirma, que um dos grandes problemas no âmbito da formação de professores é que os formadores têm adotado uma conceção do conhecimento como *epísteme* e, como tal, tiveram como um dado adquirido a perspetiva tradicional epistémica sobre a relação entre a teoria e a

prática. Esta visão dificulta a compreensão do verdadeiro impacto de uma mudança para a *phronesis*.

## **2.2- O papel das gestalts**

Numa visão mais construtivista, o desenvolvimento profissional é, cada vez mais, conceptualizado como um processo contínuo de experimentação de situações de ensino práticas refletindo nelas sob a orientação do formador ou colega mais experiente desenvolvendo, deste modo, as suas perceções relativas ao ensino através da interação entre a reflexão pessoal sobre as práticas e a reflexão sobre as noções teóricas apresentadas no programa de formação, se for o caso. (Korthagen, 2001). Nesta perspetiva, o processo de aprendizagem acerca do ensino significa que os professores são vistos como sujeitos que constroem e elaboram ativamente as suas compreensões a partir da experiência, usando para tal os seus quadros de referência existentes. Neste processo, é muito importante considerar as conceções prévias que os professores têm sobre a educação e o ensino e como as modificam em situações práticas (Korthagen et al., 2001). Como refere Hamond e Bransford (2005), os professores possuem conhecimentos, atitudes e crenças que estão profundamente enraizadas nos anos de experiência que tiveram como alunos, aquilo a que Lortie designa por “*apprenticeship of observation*” (aprendizagem por observação). Também exemplos estereotipados sobre o ensino são visionados em filmes e programas televisivos que podem contribuir para a formação de conceções prévias sobre o ensino e aprendizagem e que, muitas vezes, não estão em consonância com a teoria (Wubbels & Levy, 1993) e são muito resistentes à mudança. Segundo Korthagen et al. (2001) na literatura na área da formação de professores, as descrições sobre o papel das conceções prévias que orientam a ação dos professores tendem a focar-se sobretudo num processo de informação humana que pode ser descrito como racional ou lógico. Contudo, deve-se, também, ter em conta um outro lado do ser humano: o lado emocional. A este propósito, Damásio (1994, 2000, 2003) defende que pensamos com o corpo e com as emoções porque o processo de raciocínio passa pelo corpo através de estados somáticos que, ligados a uma sucessiva aprendizagem experienciada em diferentes situações, formam um conjunto de perceções que são detidas na memória. Se, por exemplo, alguém quiser retomar uma relação com um ex. amigo profissionalmente bem colocado, é a análise fria que racionaliza as vantagens e inconvenientes que leva à decisão de

se relacionar com essa pessoa, mas é a representação mental de uma zanga, por exemplo, através de estados do corpo negativos, que constitui a base emocional para a tomada de decisão de não querer mais nada com essa pessoa. Pelo exemplo apresentado conclui-se que, na nossa vida diária, não agimos, muitas vezes, a partir de análises lógicas e racionais. Os professores, por exemplo, enfrentam situações que originam sentimentos complexos, como o receio, conflitos de valores e preocupações que não são lógicas, cognitivas ou conscientes. São as gestalts (Korthagen et al., 2001) definidas pelos autores não apenas como conhecimento tácito, mas como um conglomerado pessoal formado por necessidades, preocupações, valores, significações, preferências, sentimentos e tendências comportamentais que funcionam de forma interrelacionada e que podem alterar e influenciar o comportamento do ser humano inconscientemente, ou parcialmente de forma consciente (Wubbels et al., 2001 e Tigchelaar & Korthagen, 2004).

Nas diferentes situações diárias, as gestalts são desencadeadas e permitem “encontrar o nosso lugar no aqui e agora” (Tigchelaar & Korthagen, 2004). Sempre que a pessoa sentir uma necessidade, ou preocupação, são desencadeadas essas gestalts pessoais que possibilitam realizar a sua satisfação. Quando enfrentamos situações novas, as gestalts são, geralmente, suficientes para que possamos fazer uso de experiências passadas e que nos permitem lidar com as novas situações (Korthagen et al., 2001). Por vezes, pode acontecer que um determinado problema, ou até por simples curiosidade, as pessoas podem sentir necessidade de reconhecer, descrever ou nomear algumas características das suas gestalts (Tigchelaar e Korthagen, 2004). Esta necessidade pode ser utilitária, como por exemplo um professor que pensa num modo de motivar um aluno desinteressado a realizar uma tarefa, ou pode acontecer, ainda, que o professor deseje explicar o que está a fazer e porquê, ou confrontar o seu ponto de vista com o dos outros. A este processo Tigchelaar e Korthagen, (2004) designam por esquematização. O esquema resultante descreve a gestalt de forma detalhada e de modo mais generalizado. Durante o processo de esquematização, a pessoa desenvolve um quadro mental de conceitos e relações entre estes, o que implica que o esquema resultante seja mais de natureza cognitiva que a gestalt, uma vez que algumas das suas características passaram para o nível da consciência (Tigchelaar & Korthagen, 2004). Por último, pode surgir a necessidade de explicar a estrutura do esquema que se construiu e estabelecer a sua lógica tornando-a explícita. O passo entre conhecer as características de certas situações e proceder a uma explicação lógica para tais características, bem como as conexões entre as mesmas, conduz ao nível da teoria (Tigchelaar & Korthagen, 2004). Deste modo “...if a teacher does reach the theory level knowledge at this level first has to become part of a

personal practical theory if it is to start influencing behavior, or, even better, it has to be integrated into a gestalt in order to become part of the teachers routine...” (Korthagen, 2011, p.37).

É por esta razão que a reflexão a partir de situações diárias concretas desempenha um papel determinante uma vez que permite a tomada de consciência das gestalts pessoais e como estas podem estar a interferir de forma negativa no comportamento diário dos professores. Não se deve esquecer que, como estas estão diretamente ligadas a situações específicas e são desencadeadas automaticamente em situações similares, funcionam num nível inconsciente o que explica a importância do processo reflexivo (Tigchelaar & Korthagen, 2004). É evidente que os três níveis diferem substancialmente uns dos outros. O nível da gestalt está fortemente ligado à percepção sensorial numa situação concreta em que ocorre uma experiência particular. Por outras palavras, neste nível possui-se um conhecimento situado, porque está ligado a essas situações concretas e ao contexto em que ocorrem. Lida-se com representações holísticas, indiferenciadas e inexplicáveis da situação. Ao nível do esquema, experiências e situações já não são percebidas como um todo. Pelo contrário, o foco da atenção dirige-se para os elementos individuais, propriedades e relações que ocorrem numa determinada situação. Por último, ao nível da teoria, as relações do esquema tornam-se os elementos de uma cadeia de relações lógicas. Expressões como: “se”, “isto” e “aquilo” são usadas para clarificar as experiências ou situações. (Tigchelaar & Korthagen, 2004). Assim, o conhecimento prático acaba por consolidar-se em conhecimento tácito quando usado e aplicado com frequência possibilitando que o comportamento (do professor) se torne rotineiro. Isto significa que o comportamento é novamente guiado por gestalts baseadas em conhecimentos que, anteriormente, eram inconscientes e agora se tornaram explícitas (Tigchelaar & Korthagen, 2004).

### **2.3- O papel da reflexão no modelo realista**

Quando os professores iniciam um programa de formação possuem anos de experiência de vida incluindo centenas de horas despendidas no ensino enquanto alunos. Como consequência, algumas gestalts são desencadeadas em diferentes situações de ensino que enfrentam na sua prática quotidiana. São estas gestalts que se formaram no decorrer deste

longo continuum que num programa de formação “filtram” tudo o que aí é tratado. Por exemplo, se possuem uma visão de ensino como sendo um processo de transmissão de conhecimentos, então as teorias que forem apresentadas nessa formação apenas são parcialmente incorporadas nas gestalts e, como tal, pouca influência exercem no comportamento do professor em sala de aula. É por esta razão que Tigchelaar e Korthagen, (2004) sublinham que aprender sobre ensinar é um processo de desenvolvimento das gestalts adequadas e não uma questão de aprender a aplicar teorias a partir de textos académicos. É pois muito importante que os professores analisem as suas gestalts tornando, deste modo, o implícito em explícito. Só desta forma estarão aptos a perceberem as fragilidades contidas nas suas conceções prévias. Quando iniciam um processo de mudança das suas gestalts, os professores começam, concomitantemente a experimentarem um novo comportamento e a mudar-se a si mesmos enquanto pessoas (Korthagen (2001).

O modelo realista de formação de professores enfatiza que aprender a ensinar não é apenas um processo cognitivo, mas é, também, um processo influenciado por sentimentos e necessidades pessoais e que pode originar um estado de angústia. Korthagen (2010) refere, a este propósito, que grande parte do comportamento dos professores não se orienta tanto por funções analíticas, racionais e verbais, características do hemisfério esquerdo do cérebro, mas sim por formas de processamento de informação tácitas, holísticas e irracionais características do hemisfério direito, pois “...uma boa parte dos atos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controlo da razão e da escolha deliberada...” (Perrenoud, 1993, p.21).

Face ao exposto, entende-se que em qualquer programa de formação o que é fundamental é organizar situações e experiências suficientemente adequadas e que estejam em consonância com as necessidades e preocupações dos professores e, ao mesmo tempo, possibilitar a iniciação num processo de esquematização das gestalts, bem como oportunidades de reflexão sobre essas experiências (Korthagen, 2010).

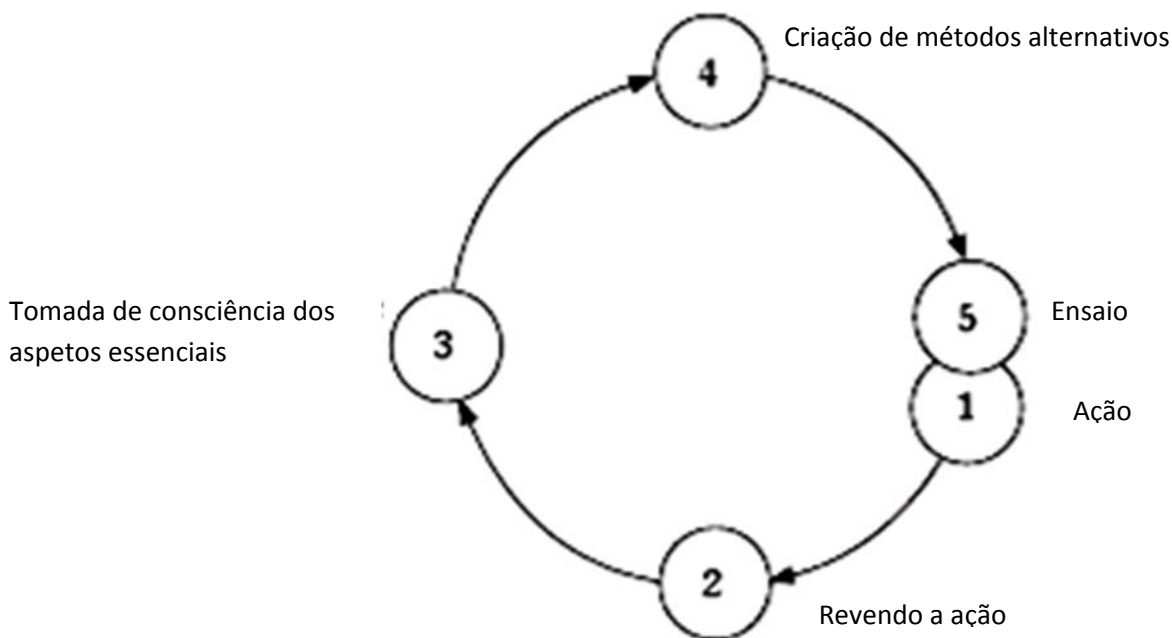
O termo “adequadas” significa que existe uma forte possibilidade de que durante as experiências, necessidades e gestalts relacionadas com essas necessidades que são desencadeadas, possam, posteriormente, ser elaboradas num modo mais próximo daquilo que o formador pretenda. Este processo implica sempre algum grau de incerteza uma vez que não pode prever aquilo que a experiência traz para o formando. (Tigchelaar & Korthagen, 2004). Isto significa que o formador não pode planificar o programa com rigidez logo no início.

Contudo, a sua experiência possibilitará que providencie situações que conduzam a resultados mais previsíveis e controláveis. Por adequadas pretende-se referir, ainda, que as experiências devem ser suficientemente desafiantes que possibilitem a oportunidade do professor se confrontar com as gestalts que o formador pretende alterar. Os formadores de professores que adotem o modelo realista de formação necessitam ter a capacidade de “saltar por cima” da teoria, por momentos, e criarem experiências de aprendizagem adequadas e promover a reflexão sobre essas experiências. Esta tarefa não é assim tão fácil devido à prática tradicional em muitas escolas e programas de formação. Além disso, as experiências devem ser os mais reais possíveis e não podem ser sentidas pelos formandos como constrangedoras, caso contrário o processo de esquematização a partir das gestalts pode ficar bloqueado. Num programa de formação de professores, estes devem ser estimulados a refletirem sobre cada uma das dimensões: sentimento, pensamento, desejo, ação e as inter-relações entre estas (Tigchelaar & Korthagen, 2004 e Korthagen, 2010). Ou seja, esta perspectiva conduz a uma ampliação de um conceito de conhecimento tácito, ou implícito, para um conceito como emoções implícitas e atitudes implícitas.

Neste modelo realista, o papel da reflexão passa de uma atenção exclusiva no pensamento analítico sobre as teorias para um enfoque mais consciente em relação às fontes não racionais do comportamento de ensino (Flores & Simão, 2009). Além disso, promove segundo Korthagen et al. (2001), a possibilidade de ocorrer um desenvolvimento profissional em espiral. Os autores descrevem o processo ideal de aprendizagem como uma alternância entre a ação e a reflexão. Se o papel da reflexão, de acordo com o modelo realista, se altera passando de um enfoque centrado exclusivamente no pensamento analítico sobre as teorias que temos consciência, enquanto professores, para uma maior consciência das origens irracionais do comportamento educativo, isto também conduz a uma alteração da ênfase na *episteme* para uma maior atenção na *phronesis* (Korthagen, 2010). Portanto, neste modelo, pressupõe-se que ocorra um processo indutivo que é desencadeado a partir das percepções, pensamentos e sentimentos acerca de ensino em que os professores estão ativamente envolvidos, bem como das suas necessidades e preocupações em vez de partir de teorias objetivas de ensino e de aprendizagem veiculadas pela investigação (Korthagen et al., 2001). Isto não significa que a teoria (com T maiúsculo, ou *episteme*) não desempenhe um papel importante. As experiências concretas são, deste modo, utilizadas no processo de reflexão com o objetivo de compreender as gestalts que os professores foram desenvolvendo ao longo das suas carreiras profissionais procurando, assim, conduzi-los num processo de tomada de consciência das mesmas. Como consequência, conflitos internos e preocupações ligadas à

prática de ensino podem começar a vir” à superfície” e representam um ponto de partida muito mais produtivo em termos de aprendizagem e crescimento profissional do que as teorias produzidas por outros (Korthagen et al., 2001). Por esta razão, este modelo de formação não pode ser implementado numa perspetiva de “cima para baixo” (Korthagen, 2001).

Como suporte para a prática reflexiva, Korthagen (2001, 2010) apresenta um modelo designado de ALACT (cf.fig.1). O nome advém das 1<sup>as</sup> letras das cinco fases, a saber: Action (Ação); Looking back on action (revendo a ação); Awareness of essentials aspects (tomada de consciência sobre os aspetos essenciais); Creating alternative methods (criação de métodos alternativos); Trial (ensaio).



**Figura 1:** O modelo ALACT e a descrição do processo ideal de reflexão

**Fonte:** Figura adaptada de Korthagen, 2001

O ciclo inicia-se por uma ação concreta, uma experiência (fase1). Ligado à ação existe sempre uma ou várias metas que nem sempre são claras. Por outras palavras, as pessoas procuram estruturar e reestruturar as suas representações para desenvolverem planos de ação (Korthagen, 2001). Na fase 2 (rever a ação), os professores refletem sobre o seu pensamento, sentimento, desejo e ação, bem como o pensamento, sentimento, desejo e ação dos seus

alunos. O passo mais importante é analisar o processo circular que ocorre entre o professor e os alunos, podendo ser colocadas as seguintes questões: “De que forma os sentimentos do professor influenciam as suas ações no decorrer da aula?” “De que forma é que estas ações influenciam aquilo que os alunos sentem e desejam?” “De que modo é que isso influencia o comportamento dos alunos?” “Qual o efeito desse comportamento nos sentimentos do professor?” O objetivo nesta fase é tornarem-se conscientes de como se guiam por certos indícios, no decorrer das atividades curriculares, que ocorrem a nível intrapessoal, como por exemplo sentimentos de irritação, ou de precipitação (Korthagen, 2010).

A transição da fase 2 para a fase 3 (tomada de consciência de aspetos essenciais) corresponde a uma etapa muito importante no processo de reflexão. Segundo Korthagen (2010), muitos dos problemas no ensino são causados por discrepâncias entre o pensamento, o sentimento, o desejo e a ação de uma pessoa e/ou por discrepâncias entre estes aspetos e os mesmos nos alunos. Como tal, o autor sublinha que é muito importante que sejam exploradas essas ditas discrepâncias. Por exemplo, um dos tipos de discrepância que ocorre, com frequência, é a que resulta entre as crenças de uma pessoa e o seu comportamento. Com frequência, os professores agem contrariamente àquilo que acham que é o correto e quando começam a ter consciência dessa situação, a partir da reflexão sobre situações particulares, compreendem, com mais facilidade, a influência dos aspetos emocionais e volitivos subjacentes às suas ações. Não obstante, é importante sublinhar que, quando os professores começam a concentrar-se nas origens irracionais do (s) seu (s) comportamento (s), podem sentir um certo mal-estar e incómodo. Como refere Korthagen (2010), é muito mais seguro cingirmo-nos aos aspetos mais racionais do nosso funcionamento e dos quais já temos consciência. Na fase três, certos aspetos passam a adquirir um significado especial. É importante sublinhar que a essência desta fase não reside tanto na aprendizagem de novos conceitos, mas no desenvolvimento de uma melhor e mais detalhada perceção da situação. O objetivo final é desenvolver a tomada de consciência dos aspetos menos racionais. Na fase quatro (criação de métodos alternativos), os professores podem selecionar uma abordagem diferente para a meta estabelecida. Nesta fase, o foco da atenção dirige-se para uma ação futura (Korthagen, 2001). Por último, a fase cinco representa a fase um do ciclo seguinte e é dirigida para a ação.

O modelo de reflexão apresentado pelo autor possui um sentido mais amplo, isto é, “força”, mais ou menos, as pessoas a ultrapassarem os limites atuais da sua “zona de bem-estar” que corresponde a uma zona com a qual se está familiarizado e na qual nos sentimos seguros. (Korthagen, 2010).



Pode-se, então, resumir a importância da reflexão no modelo de formação realista, enunciado por Korthagen (2001), Flores e Simão (2009), da seguinte forma. É benéfica se: estimular os professores a refletirem sobre as suas próprias experiências pessoais de ensino e tendo por referência as suas preocupações; englobar uma reflexão sobre as origens irracionais do comportamento; a reflexão seguir uma estrutura sistemática e que as dimensões cognitivas, emocionais, volitivas e comportamentais se tornem explícitas; as situações que forem objeto de reflexão sistemática não forem todas apresentadas em simultâneo; estimular a capacidade meta reflexiva e tomar-se consciência de tendências ineficazes (como permanecer demasiado tempo na fase dois ou saltar para a fase quatro- fase das soluções); estimular a aprendizagem reflexiva entre pares uma vez que o apoio destes contribui para o crescimento profissional.

#### **2.4- O pessoal e o profissional: uma visão holística**

Durante muito tempo acreditou-se que a melhor forma das pessoas revelarem o seu potencial seria confrontá-las com aquilo que não estava correto e ajudá-las a aperfeiçoarem-se (Korthagen, Kim & Greene, 2013). A este modo de pensar o autor designa por “modelo de deficiência”. Este procura reparar aquilo que mostrou ser ineficaz e/ou incorreto. Este modelo marcou (e continua a marcar) a área da educação. Por esta razão, grande parte da investigação realizada naquela área tem-se focado nas condições externas e mensuráveis da aprendizagem e apresentado, em consequência, propostas de melhoria das práticas educativas e novas estratégias instrucionais (Korthagen, Kim & Greene, 2013). Segundo os autores, menos atenção tem sido dada às qualidades naturais e internas que os seres humanos encerram em si e que “trazem consigo” para o contexto de ensino e aprendizagem. Numa visão crítica Seligman e Csikszentmihalyi (2000) e Pajares (2001) afirmam que o modelo de deficiência não tem sido muito eficaz na melhoria do bem-estar das pessoas. Os autores sublinham que durante muito tempo a psicologia se tem focado na (s) patologia (s), na (s), fragilidades (s) e no (s) danos causados sobre as pessoas e, como tal, não se tem reconhecido e valorizado o potencial humano. Por estas razões, defendem uma outra visão, na área da psicologia, que ficou conhecida por psicologia positiva e que procura, acima de tudo, reforçar os pontos fortes nos seres humanos, isto é, o seu capital psicológico.

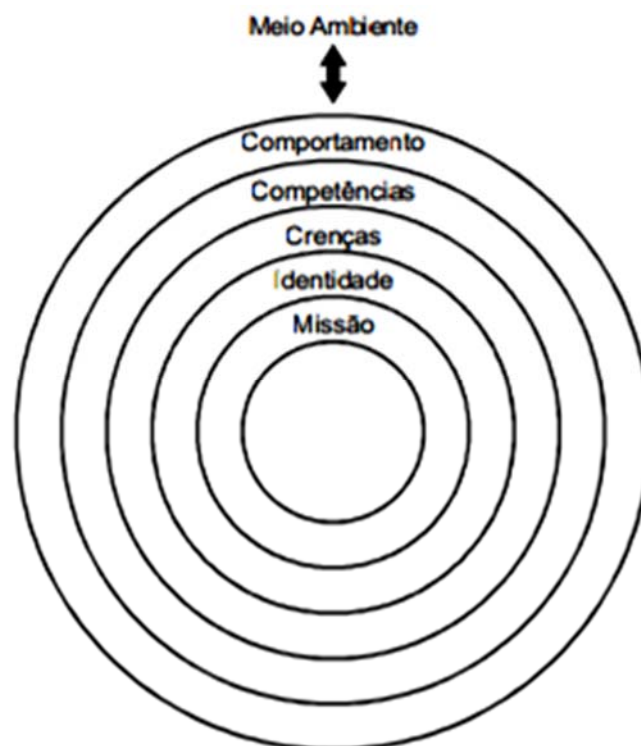
O campo da psicologia positiva aborda o valor de experiências subjetivas como: o bem-estar, satisfação, esperança e otimismo em relação ao futuro, o estado de flow e felicidade no presente. O flow é definido por Csikszentmihalyi (1990) como um estado de experiência ótima em que as pessoas estão envolvidas no desempenho de uma tarefa de modo a que deixam de ter consciência de si como estando separadas da ação.

Ao nível individual, debruça-se sobre traços positivos como seja a capacidade para amar, vocação, coragem, competência interpessoal, sensibilidade estética, perseverança, capacidade de perdoar, originalidade, espiritualidade, elevado talento e sabedoria. Ao nível do grupo, debruça-se sobre as virtudes cívicas e as instituições que conduzem os indivíduos a uma melhor cidadania, como seja responsabilidade, altruísmo, moderação, tolerância e trabalho ético (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Em suma: o objetivo da psicologia positiva é o de iniciar uma mudança no foco da psicologia até então centrada apenas na preocupação de reparar as piores coisas da vida para um enfoque na construção de qualidades positivas. A psicologia positiva apresenta e defende, ainda, uma nova visão da pessoa, sublinhando que o tratamento não é apenas fixar o que está quebrado, mas reforçar o que existe de melhor em todos nós. Por esta razão, a psicologia positiva concede uma grande importância aos traços positivos dos seres humanos a que designam forças de carácter como por exemplo: criatividade, empatia, resiliência, coragem, bondade (etc). Além disso, procura que estes traços positivos conduzam as pessoas a enfrentarem a vida de forma mais positiva, resiliente e equilibrada. Como refere Korthagen, Kim e Greene (2013), as características atrás enunciadas raramente constam na listagem de competências necessárias aos professores ou em critérios de avaliação, dado que o enfoque se dirige para as competências técnicas e não para as qualidades pessoais. Contudo, como sublinham os autores, quando nos lembramos do professor que mais nos marcou no nosso percurso enquanto alunos, a nossa atenção foca-se nessas qualidades pessoais. A estas a psicologia positiva designa por forças de carácter, e que são designadas por Korthagen (2001) por qualidades nucleares.

## **2.5- Um modelo holístico de reflexão**

Os autores Korthagen, Kim e Greene (2013), Korthagen e Vasalos (2005), Korthagen (2001), Korthagen (2004), Korthagen, 2010) e Noordewier, Korthagen e Zwart, (2009) apresentam um modelo de reflexão designado por “cebola” e que, segundo os autores,

permite integrar as múltiplas dimensões do ser humano: pensamentos, sentimentos, desejos e ideais. A reflexão nuclear a partir deste modelo procura ajudar as pessoas (neste caso particular os professores) a crescerem a partir daquilo que são e a fazerem um uso ótimo das qualidades e talentos que encerram em si -o que torna possível uma aprendizagem profunda e conduz, no dizer dos autores, a um comportamento eficaz. Esta proposta de reflexão apresenta-se como um recurso adicional ao modelo ALACT. Seguidamente, será explicitado o referido modelo (cf. fig.2) e as suas dimensões/ níveis:



**Figura 2:** O modelo cebola e os seis níveis de reflexão

**Fonte:** Figura adaptada de Korthagen, Kim & Greene, 2013.

- 1- Ambiente: refere-se a tudo aquilo que é exterior à pessoa (um aluno, uma turma e seu respetivo ambiente de aprendizagem, a cultura de escola com as suas normas implícitas/explicitas, etc);
- 2- Comportamento: refere-se àquilo que a pessoa faz e como enfrenta os desafios colocados pelo ambiente.  
Apenas estas duas dimensões (ambiente e comportamento) podem ser diretamente observadas pelos outros;

- 3- Competências: prende-se com aquilo em que a pessoa se sente competente e exerce uma grande influência ao nível do comportamento, por exemplo: uma turma difícil-nível do ambiente- pode desencadear diferentes reações no professor, desenvolvendo nele um comportamento que acaba por se repetir, consolidando, assim, uma competência, que pode não ser a mais adequada e que aplica em outras situações similares. O comportamento de um professor também tem impacto no ambiente, por exemplo: quando um professor elogia um aluno origina neste um maior envolvimento na tarefa;
- 4- Crenças: refere-se àquilo em que a pessoa acredita numa dada situação. Com o conceito de “crenças”, Korthagen, Kim e Greene (2013) refere-se às suposições sobre o mundo exterior e das quais as pessoas não estão, muitas vezes, conscientes. As crenças dos professores determinam as suas competências, por exemplo: se um professor possuir a crença de que prestar atenção aos sentimentos de um aluno não é importante não irá, provavelmente, desenvolver a competência para revelar compreensão empática. (Noordewier, Korthagen & Zwart, 2009);
- 5- Identidade: refere-se à avaliação que as pessoas fazem de si mesmas, o seu auto conceito. Nesta dimensão, colocam-se questões como: “ Quem sou?”, “Que tipo de professor pretendo ser?”, “Como vejo o meu papel enquanto professor?”. Korthagen (2004) refere que a identidade (profissional) se apresenta como uma gestalt que influencia o nível das crenças, das competências e do comportamento;
- 6- Missão: prende-se com aquilo que inspira uma pessoa, o que dá sentido ao trabalho e à sua vida. Enquanto que a dimensão referente à identidade se prende com aquilo que cada um experiencia e com o auto conceito, a dimensão referente à missão prende-se com os ideais. Nesta dimensão, são colocadas questões como: “Qual o objetivo que pretendo alcançar enquanto professor?”, “Qual é a minha missão no mundo enquanto professor?”.

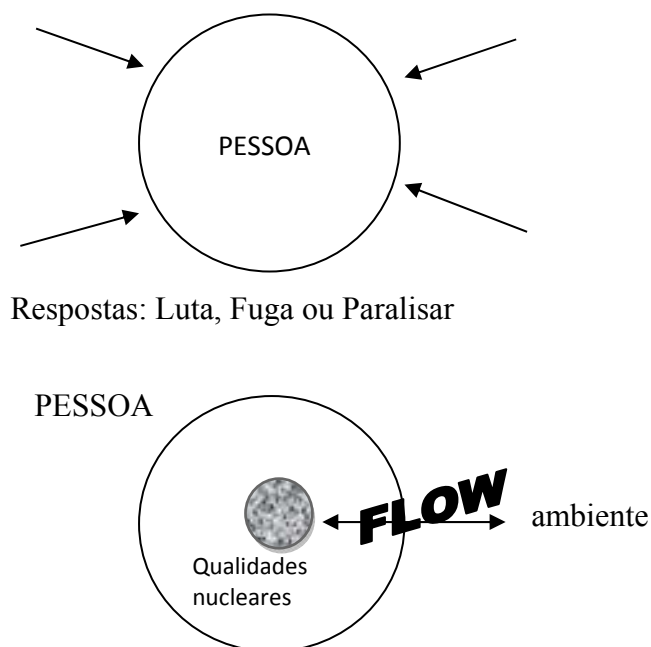
No núcleo do modelo apresentado (níveis mais profundos), encontram-se as qualidades nucleares pessoais como por exemplo: confiança, coragem, sensibilidade, espontaneidade, flexibilidade (etc).

No decorrer das práticas de ensino diárias, a interação que o professor estabelece com o grupo turma exercerá um profundo impacto se norteadas por estas qualidades nucleares. Se um professor possuir como qualidade nuclear o entusiasmo pela disciplina curricular que leciona, pode observar-se que expressa nas suas práticas esse entusiasmo e, ao mesmo tempo,

desperta essa qualidade nuclear nos seus alunos (Korthagen, Kim & Greene, 2013; Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009; Korthagen, 2004; Noordewier S. Korthagen & Zwart, 2009).

Portanto, o modelo “cebola” possibilita a tomada de consciência da existência de possíveis discrepâncias entre as diferentes dimensões (níveis) que podem criar estados de tensão nos professores. O ideal é que haja um alinhamento entre todas as dimensões o que significa que “...the behaviour represents a harmonious connection between the “inside” (the inner layers) and the “outside” (the environment). This implies that the behaviour is both an effective response to the demands of the situation and personally fulfilling...” (Meijer, Korthagen e Vasalos, 2009, p.9).

Para Korthagen (2004), quando as qualidades nucleares pessoais que se localizam no centro do modelo “cebola”, influenciam as dimensões exteriores, isto é, quando se verifica uma “radiação” do interior para o exterior, a pessoa experiencia um estado de flow. Para o autor, todos os bons professores se apercebem quando ocorre o flow em contexto de sala de aula. Nesses momentos a aprendizagem ocorre de forma natural e é diferente daquela que resulta de uma pressão exercida a partir do exterior muito comum no contexto educativo. Na perspectiva do autor, as pressões externas conduzem a respostas comportamentais de sobrevivência que pouco ou nada contribuem para uma aprendizagem significativa (cf. fig. 3).



**Figura 3:** Respostas:Luta-fuga-paralisar versus flow

**Fonte:** Figura adaptada de Korthagen, Kim & Greene, 2013.

### **3- Contexto organizacional e prática supervisiva**

#### **3.1- Contexto organizacional**

Segundo Feiman-Nemser (2001) as escolas não estão organizadas para que os professores trabalhem conjuntamente sobre problemas ligados às suas práticas de forma crítica e persistente. A este propósito, Perrenoud (2002) afirma que “... pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores ...” (p. 96).

Deste modo, a cultura de ensino e a organização das escolas constituem obstáculos para um efetivo desenvolvimento profissional dos professores existindo, segundo Feiman-Nemser (2001), uma forte pressão para manter o status quo. A este propósito, Korthagen e Vassalos (2005) evidenciam que os professores são influenciados pela cultura da escola que encoraja a obtenção de soluções rápidas face a problemas. Os autores sublinham que enquanto isto pode ser uma medida efetiva, a curto prazo, numa situação nova e complexa existe o perigo, eventualmente, de que o desenvolvimento profissional dos professores possa estagnar.

Uma cultura assente na cortesia e no consenso torna difícil o confronto de diferenças sobre práticas de ensino (Feiman-Nemser, 2001). Para a autora, é suposto que os professores trabalhem com os alunos e qualquer coisa que os afaste dessa responsabilidade é considerado um problema em vez de ser percecionado como uma oportunidade para o seu desenvolvimento profissional. A este propósito, Niza e Formosinho (2009) sublinham que o modo isolado como os professores trabalham entre si não lhe permite a reconstrução de competências profissionais compartilhadas.

Contudo, Feiman-Nemser (2001) afirma que está a emergir nesta área um novo paradigma que exige aos professores um estudo e análise contínua de práticas e de resolução de problemas entre os professores promovendo aprendizagens mais profundas e, ao mesmo tempo, transformar as escolas. Nesta mesma linha de pensamento, Niza e Formosinho (2009) defendem a criação de espaços e de momentos que contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes num espírito de intercolegialidade.

As oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, até aqui, assentavam, numa visão em que os professores “recebem” o conhecimento oferecido por peritos exteriores e que, supostamente, deveriam aplicar nas suas práticas assistindo a sessões

planificadas para um dia, ou parte do dia. Os professores tinham pouco a dizer acerca do conteúdo das sessões e, no final, regressavam a suas casas com uma ideia nova. Não obstante, este modelo torna pouco provável que ocorra uma mudança significativa nas práticas de ensino. Face ao exposto, Feiman-Nemser (2001) propõe que, no lugar de sessões superficiais e episódicas, os professores necessitam de oportunidades de aprendizagem sustentadas que ocorram nos seus contextos de trabalho e ligadas às suas preocupações. Embora os professores necessitem, afirma a autora, de ter acesso aos meios de conhecimento exteriores nos seus contextos de trabalho a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional deverá, também, ter em conta a opinião e a sabedoria coletiva que os professores geram em resultado do seu trabalho conjunto. Desta forma, contrariamente às abordagens convencionais de aprendizagem e desenvolvimento profissional, na qual os “peritos externos” falam e os professores escutam, propõe-se uma nova visão dos professores: falam, refletem e aprendem.

A troca e partilha de ideias entre os professores desempenham um papel determinante. Através de diálogos críticos e profundos, desenvolvem e aperfeiçoam formas de analisarem as suas práticas de ensino, consideram interpretações alternativas, questionam questões complexas acerca de si próprios e dos outros, criam novos entendimentos e constroem uma nova cultura profissional. Pois como refere Hamond e Bransford (2005),

... a major part of the vision for future teachers must involve efforts to help them see that being a professional involves not simply “knowing the answers” but also having the skills and will to work with others in evaluating their own performances and searching for new answers when needed, both at the classroom level and the school level. Helping teachers learn to work in teams where they learn from one another is therefore extremely important ... (p.365).

Deste modo, é possível clarificarem as suas crenças e objetivos ao mesmo tempo que adquirem um novo conhecimento e aprendem a partir de ideias e experiências dos outros superando o seu isolamento e construindo comunidades de práticas “... que mobilizam estruturas cooperativas de trabalho para a socialização, construção e desenvolvimento de uma cultura profissional.” (Niza & Formosinho, 2009. p. 345). Portanto, quanto mais cooperativos forem os contextos de trabalho, maiores e melhores serão os efeitos produzidos e o resultado último será uma verdadeira comunidade de aprendizagem (Niza & Formosinho, 2009).

Pelo que ficou exposto, defende-se na senda do pensamento de Fullan e Hargreaves (1991) que é necessário experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto

que mobilizem o poder do grupo, bem como o desenvolvimento individual. Para alcançar tal desiderato é preciso usar a colegialidade a fim de unir a força e criatividade.

Para Hargreaves (1998) a colaboração e a colegialidade entre os professores são estratégias determinantes de fomento do desenvolvimento uma vez que conduzem este desenvolvimento para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, possibilitando que os professores aprendam uns com os outros partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências. Neste sentido a colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento dos professores e das escolas. Nesta linha de pensamento Palmer (2007) afirma que,

... though we teach in front of students, we almost always teach solo, out of collegial sight as contrasted with surgeons or trial lawyers, who work in the presence of others who know their craft well. Lawyers argue cases in front of other lawyers, where gaps in their skill and knowledge are clear for all to see. Surgeons operate under de gaze of specialists who notice if a hand trembles, making malpractice less likely. But teachers can lose sponges or amputate the wrong limb with no witnesses except the victims ... (p. 146)

Não obstante, Hargreaves (1998) adverte que as culturas de colaboração podem ser de natureza limitada ou restrita podendo os professores centrarem-se em atividades muito seguras sem refletirem no valor, no propósito e nas consequências daquilo que fazem e, desta forma, não desafiam as respetivas práticas, perspetivas e pressupostos. Neste caso, as culturas de colaboração podem degenerar em culturas confortáveis e complacentes e a colegialidade é reduzida a congenialidade (Hargreaves, 1998).

Ainda a este propósito, num estudo realizado por Lima (1999) no contexto educativo português, refere que as escolas por ele estudadas, se caracterizam por culturas profissionais nas quais as oportunidades de comunicação colegial e de partilha são bastantes restritas. Esta evidência corrobora o conceito de balcanização de Hargreaves (1998) acerca das culturas profissionais. Também Pinto e Sanches (1998) num estudo financiado pelo instituto de inovação educacional integrado no projeto 29/98 “Escola e contexto local: Processo de construção de autonomia” e tendo como referente teórico a sociologia das organizações, evidenciou que os padrões de funcionamento dos grupos disciplinares são caracterizados por um certo ritualismo, predomínio do formalismo, atomização e rigidez de funcionamento. Por outro lado, verificou, ainda, um certo isolamento dos grupos e um pendor para manifestações de individualismo profissional. Os autores concluíram com este estudo que o formalismo e as práticas conjuntas de trabalho pontuais, ritualizadas e em conformidade com a legislação não



eram incentivadores e facilitadoras de formas de colegialidade profissional. A este propósito Perrenoud (1993) sublinha que,

... se a organização escolar arranjasse mais lugar e espaço para um trabalho em comum, ou facilitasse a discussão entre professores, é provável que se incentivasse uma nova leitura da experiência. Mas isso não é suficiente: os professores estão ainda bastante reticentes quanto à discussão das suas práticas com outros colegas ... (p. 44).

Como sublinha Tschannen-Moran (2001) ensinar não é uma tarefa fácil. As necessidades de mudança da sociedade de expectativas para com a escola e o conjunto de necessidades trazidas diariamente pelos alunos para aquele espaço educativo tornam o ensino uma tarefa exigente. Por estas razões Tschannen-Moran (2001) argumenta que a produtividade e a adaptabilidade das escolas podem ser melhoradas através da criação de estruturas que facilitem a colaboração entre os professores. Para a autora estes têm poucas oportunidades de se envolverem em diálogos permanentes, ou de partilharem informação com os seus pares.

### **3.2- A prática supervisiva**

Segundo Harris (2002), as práticas de supervisão nas escolas estão inevitavelmente ligadas ou fazem parte de uma, ou mais, estruturas organizativas. Por outro lado, as questões relacionadas com os papéis, relações, posições, competências, tarefas e funções permanecem, ainda, sem um consenso completo. No que se refere à nomenclatura das posições, os títulos de diretor, supervisor, coordenador, consultor, líder de equipa e facilitador encontram-se entre as centenas de variações dos títulos de supervisão. Harris (2002) sublinha que esses títulos não possuem um significado claro e poderão não estar relacionados com a supervisão em nenhum sentido de liderança do processo de ensino que o termo possa ter. Além disso, estes podem implicar tarefas com uma fraca relação com a supervisão como uma função. Pelas razões apontadas, o autor sublinha que é muito importante identificar as pessoas em posições de supervisão a fim de compreender os papéis, as relações e práticas no âmbito da prática supervisiva.

No nosso contexto educativo atual, as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (os coordenadores dos diretores de turma, os coordenadores dos

departamentos curriculares e os coordenadores de ciclo) têm prescrito na lei (decreto lei nº 137/2012 de 02 de Julho) toda a responsabilidade supervisiva. O mesmo se passa com os órgãos de gestão, nomeadamente o diretor, o que evidencia, segundo Harris (2002), a superioridade hierárquica das pessoas colocadas nesta posição. No artigo 42 do referido decreto-lei, são definidas as funções das estruturas de coordenação e supervisão, a saber; assegurar a coordenação; supervisão e acompanhamento das atividades escolares; promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

No que concerne às funções de coordenação, supervisão, acompanhamento das atividades escolares e promoção do trabalho colaborativo, defende-se que o supervisor deve atuar, no dizer de Formosinho (2002) como um ecologista social. Nesta perspetiva, o supervisor reconhece que o contexto escolar influencia a aprendizagem do adulto, devendo este incentivar uma cultura de trabalho reflexiva e colaborativa baseada no questionamento de práticas (Formosinho, 2002). Portanto, as abordagens à supervisão colaborativa facilitadoras da praxis reflexiva deverão conduzir os docentes a novos padrões de pensamento e a perspetivas alternativas que lhes possibilite um novo olhar face aos desafios com que se deparam no seu dia-a-dia, bem como originar a construção de teorias pessoais a partir da reflexão sobre a prática (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002).

No que se refere à avaliação de desempenho do pessoal docente e cujo processo é remetido para os coordenadores, parece importante tecer a este propósito uma breve consideração. Segundo Vieira e Moreira (2011) a avaliação de desempenho do pessoal docente obedece a uma lógica de prestação de contas com efeitos na carreira, o que pode reduzir significativamente o papel e o potencial formativo da prática supervisiva, se esta for percecionada como uma ação de verificação e controlo da ação docente exercida por um sujeito avaliador sobre um sujeito avaliado. Dito por outras palavras, no quadro de um sistema de avaliação focado na prestação de contas origina-se, inevitavelmente, um conflito entre os objetivos formativos de desenvolvimento profissional e os objetivos sumativos de seleção e progressão na carreira (Vieira & Moreira, 2011). Para os autores, isto acontece porque as reformas educacionais e os problemas da educação estão com frequência predicados no princípio de que os problemas das escolas medíocres residem nos professores e, como tal, devem ser controlados e monitorizados. Não obstante, a avaliação é uma tarefa inerente à prática supervisiva uma vez que encerra em si uma função reguladora. Contudo, o conflito entre a função de ajuda/apoio e a função avaliativa deve ser explicitada a fim de criar uma imagem construtiva da avaliação como um instrumento e como processo a favor da ação

profissional dos docentes, como reconhece o decreto regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho que explicita no seu artigo 3º, capítulo II, secção I “... a avaliação do desempenho do pessoal docente visa [...] a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica”.

Face ao exposto, a prática supervisiva deve ser vista como um processo que se desenvolve e reconstrói continuamente com um papel de apoio, e não de inspeção e controlo, de colaboração ativa e de experimentação reflexiva através da ação, a fim de encontrar respostas face aos problemas identificados (Formosinho, 2002, 2009).

Visto nesta perspetiva, o cargo de supervisor e que de acordo com a lei em vigor e consagrado no estatuto da carreira docente é atribuído aos coordenadores deve ser um aprendiz e um formador, que para ser eficaz precisa de ser formado continuamente numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. (Formosinho, 2002, 2009). Dito por outras palavras, a prática supervisiva, conceptualizada nos moldes enunciados, implica uma postura pessoal e profissional de questionamento e de aprendizagem permanente. Só desta forma e tendo em conta as múltiplas exigências que hoje se colocam às escolas e aos professores se poderá garantir a melhoria das práticas educativas e das aprendizagens dos alunos. Numa perspetiva formativa e de suporte ao crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, o supervisor desempenha, ele próprio, o papel de formador (doravante o termo supervisor e formador será usado de forma alternada).

Tendo por base o modelo realista, para que ocorram mudanças é necessário que se tenha como ponto de partida as necessidades e experiências do professor. Este processo pode ser encorajado pelo formador/supervisor que deverá possuir um reportório de competências interpessoais que são determinantes. Pode verificar-se uma certa resistência à mudança no decorrer deste processo o que obriga o supervisor a ter em consideração os sentimentos e emoções envolvidas. Segundo Korthagen (2001), o formador deverá ajudar o professor a tomar consciência das suas necessidades de aprendizagem e, além disso, proporcionar experiências úteis para essa aprendizagem. Por outras palavras, numa abordagem realista de formação e de apoio aos professores, o formador deve trabalhar com exemplos reais vivenciados pelos docentes baseados nas suas práticas diárias e, ao mesmo tempo, conduzi-los num processo de aprofundamento dessas experiências procurando ligá-las à teoria (com T maiúsculo ou *episteme*) e, desta forma, facilitar o uso e aplicação da Teoria, ou conhecimento conceptual, posteriormente, nas suas práticas (Tigheelaar & Korthagen, 2004). Contudo, existe o perigo de o supervisor “puxar” o professor de forma muito rápida. O lema é:

“apressa-te devagar”. O formador desempenha o papel de facilitador da mudança, mas é o professor que tem essa responsabilidade. A confiança e o equilíbrio entre segurança e desafio são fatores que devem ser tidos em consideração. Por outras palavras, as situações de aprendizagem devem criar uma distância ideal entre aquilo que o professor já é capaz de fazer de forma autónoma e aquilo que é necessário aprender. O supervisor deverá desempenhar o papel de “scaffolding” (andaime). Numa perspetiva construtivista de aprendizagem, o supervisor deverá trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (Z.D.P.) do professor, definida como,

... a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotsky, 2007, p. 97).

Korthagen (2001) sublinha que, se a distância for demasiado acentuada, o processo de mudança é sentido como uma ameaça e a aprendizagem fica inibida. O objetivo final da promoção da reflexão é possibilitar que os professores percorram todas as etapas do modelo ALACT de forma autónoma. Nos programas de formação, ou numa prática supervisiva não basta colocar os professores a refletirem. O mais importante é que aprendam a fazê-lo de modo independente (Korthagen, 2001), mas não de forma individualizada, isto é, os professores, “aprendentes independentes”, devem ser capazes de dirigirem e monitorizarem o seu próprio desenvolvimento e fazê-lo em e com a colaboração dos outros. Devem, também, ser capazes de solicitarem ajuda no processo de tomada de consciência das suas necessidades de aprendizagem, bem como das fases que completaram com sucesso e dos momentos em que necessitam de suporte e de feedback.

### **3.3- Competências interpessoais do formador/supervisor**

Para haver aprendizagem é fundamental existir um clima de segurança, confiança e de equilíbrio nas oportunidades oferecidas aos professores no decorrer do programa de formação, se for o caso. Outro aspeto muito importante a ter em conta na criação de um ambiente positivo de aprendizagem é que o formador/supervisor deverá reforçar sempre os aspetos positivos do desempenho o que permite que os professores se sintam capazes de

enfrentarem as suas fraquezas e investirem a sua energia em arriscarem em novas ações (Korthagen et al., 2001). Além disso, o formador deverá possuir um repertório de capacidades interpessoais como sejam: aceitação, empatia, genuidade, espontaneidade, congruência, concretude e de confrontação que se interseccionam no decorrer de todo o processo.

### **3.3.1- Aceitação**

Os formandos/professores têm necessidade de se sentirem aceites como pessoas. Isto significa que o formador/supervisor, deverá aceitar as suas necessidades sem qualquer julgamento. Sobre a aceitação, Rogers (1977) sublinha que este princípio, (competência) significa que se deve aceitar tanto as expressões positivas como negativas do(s) outro(s) com o qual interagimos. A aceitação, diz o autor, implica que se considere/veja o(s) outro(s) como uma pessoa independente "... permitindo-lhe experimentar os seus próprios sentimentos e descobrir o que a sua experiência significa ..." (p. 256). O autor conclui que uma aprendizagem significativa ocorre quando existe um clima de segurança e de consideração positiva incondicional (aceitação).

### **3.3.2- Empatia**

Korthagen (2001) sublinha que é muito difícil colocar os nossos pensamentos e sentimentos de lado durante um tempo e pensarmos de acordo com o quadro de referência do outro. Contudo, diz o autor, a experiência é a melhor prova de que esta forma de ajuda exerce uma poderosa influência estimulante. A propósito da competência empática, Rogers (1977) sublinha que isso significa a capacidade de captar o mundo particular do outro como se fosse o nosso próprio mundo. No entanto, o autor adverte que é importante "... nunca esquecer esse carácter de 'como se' ..." (p. 256). Para Pink (2006), a empatia consiste na capacidade de escutar de modo a perceber os pensamentos, os sentimentos e as intenções do (s) outro (s) fornecendo, adequadamente, a compreensão da situação expressa e o encorajamento para situações futuras semelhantes. A empatia é, em última instância, um espantoso acto de arrojo imaginativo, a realidade virtual por excelência: apoderar-se da mente do outro para vivenciar o mundo na nossa perspectiva (Pink, 2006). A este propósito, Goleman (1997, 2011) e Chabot

(2000) referem que ao “penetrarmos” no mundo do outro conectamo-nos emocionalmente, entrando num estado de sintonia ou sincronização emocional. Ao “entrarmos no mundo emocional do outro”, torna-se possível meta comunicar e, desta forma, compreender as mensagens verbais e não-verbais. Muitas vezes, os formandos não expressam verbalmente as suas inquietações, anseios ou dúvidas por se sentirem inibidos ou com receio de serem mal interpretados. Por esta razão é muito importante estar-se atento àquilo que é expresso de forma não-verbal.

### **3.3.3- Genuidade**

O formador/supervisor não deverá pretender aceitar ou compreender quando isso não corresponde à realidade, isto é, não deve esconder-se sob uma fachada, dita profissional, mas mostrar-se uma pessoa real com sentimentos. A este propósito, Rogers (1977) sublinha que, numa relação de ajuda, o formador/supervisor deve ser “... exatamente aquilo que é – não uma fachada, um papel ou uma ficção ...” (p. 255).

O conceito de congruência enunciado por Rogers (1977), funde-se no conceito de genuidade enunciado por Korthagen. Para Rogers (1977), quanto menos congruência existir, menos possibilidades se verificam em ocorrer uma aprendizagem significativa. Ainda a propósito deste princípio, continua o autor a sublinhar que todos nós reconhecemos esta qualidade de um modo intuitivo e natural nas nossas interações diárias e que todos nós temos a tendência para nos sentirmos bem e confiantes numa relação baseada no princípio enunciado, isto é, na congruência ou genuidade.

### **3.3.4- Espontaneidade**

Esta competência é um aspeto importante da genuidade. Aquilo que o formador/supervisor diz ou faz deverá corresponder ao que pensa e sente.

### **3.3.5- Concretude**

O formador/supervisor deverá estimular o professor (formando) a considerar, de forma cuidadosa, sentimentos, pensamentos, necessidades e ações concretas e evitar que o

mesmo se possa perder em generalidades ou formulações vagas. O objetivo da concretude é que o professor seja estimulado a tornar as coisas concretas, fazer aquilo que Korthagen (2001) designa por zoom no seu comportamento, nos pensamentos acerca da situação, bem como nos sentimentos e necessidades coexistentes. Contudo, o autor sublinha que o formador/supervisor deverá perceber que a tendência para falar de forma abstrata e usando frases vagas pode indicar resistências à aprendizagem por parte do(s) professor(es). Por esta razão, o autor afirma que o formador/supervisor deverá garantir uma atmosfera de confiança antes do(s) professor(es) ser(em) estimulado(s) a explicitar os seus problemas de forma concreta.

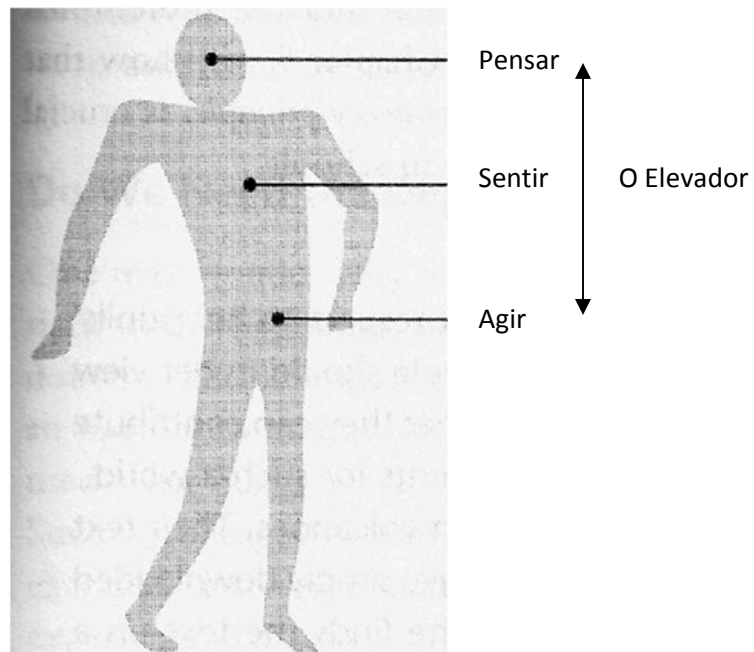
### **3.3.6- Confrontação**

O formador/supervisor pode confrontar o professor com discrepâncias entre o self ideal e o self real; expressão verbal e não-verbal; aquilo que diz e aquilo que faz. A capacidade de confrontação está diretamente ligada com a prática do feedback e que deve obedecer aos seguintes critérios: dirigida para os comportamentos observados e não para a personalidade do professor; uma descrição e não uma interpretação, ou um julgamento de um comportamento; específica e não vaga, dirigida para comportamentos específicos, concretos e claramente descritíveis; mais efetiva quando o tempo mediado entre o comportamento e o feedback é o mais curto possível; possibilitar ao outro a oportunidade de fazer qualquer coisa com a informação obtida; limitar-se apenas a ser informativa e não dar conselhos ao outro sobre o que fazer, ou como fazer com a informação dada. O outro deve ter a liberdade para corrigir o seu comportamento; formulada de modo a que o outro se sinta convidado a responder.

Portanto, a prática de feedback deve ser construtiva e formativa e não crítica, isto é, não deverá ser valorativa assente em juízos de valor precipitados, mas sim objetiva e descritiva salientando sempre os aspetos mais positivos da ação do formando (Gonçalves & Gonçalves, 2002). Korthagen (2001) sublinha que o professor/formando, acima de tudo, deve sentir-se seguro, caso contrário a confrontação tem pouco efeito e só contribui para reforçar a resistência à aprendizagem, comprometendo o processo de mudança.

Acrescente-se que o formador, no seu papel de suporte no processo de reflexão dos formandos, deverá procurar conduzir esse processo para que se alcance o estado de flow. Num estado de flow, as dimensões pensar, sentir e querer encontram-se presentes e

conduzem a um comportamento eficaz. Por esta razão, o formador deverá promover a tomada de consciência dessas dimensões e facilitar o princípio de elevador (cf. Fig. 4), isto é, será benéfico, no decorrer do processo reflexivo, conduzir os formandos à tomada de consciência do seu pensar, sentir e querer-sentimentos/capacidades sempre presentes em todos nós, mas que permanecem, muitas vezes, de forma inconsciente.



**Figura 4:** *O elevador*

**Fonte:** Figura adaptada de Korthagen, Kim & Greene, 2013.

Dito por outras palavras, o essencial é o reconhecimento da inter-relação dos aspetos cognitivos, emocionais e motivacionais. Por exemplo, um professor que acredite que não consegue, ou que nunca vai conseguir, gerir esta ou aquela turma necessita de tomar consciência, para além do meramente cognitivo, do impacto constrangedor desta crença sobre a sua ação. Neste caso, o professor necessita de realmente sentir que, devido a esta crença, a sua ação se torna frágil e vulnerável. Desta forma, poderá desenvolver o desejo de se (re) ligar aos seus pontos fortes (ao nível da dimensão da identidade e missão do modelo - cebola) e, assim, desconstruir aquela crença. Para Korthagen (2001), esta parece ser uma forma efetiva de promover um avanço em direção ao alinhamento entre os diferentes níveis/dimensões do referido modelo e (re) criar o estado de flow. Acima de tudo os supervisores/formadores de professores devem ter presente, de forma bem explícita, que as



iniciativas de desenvolvimento profissional não devem separar o pessoal do profissional (Annemarieke & F Korthagen, 2013).

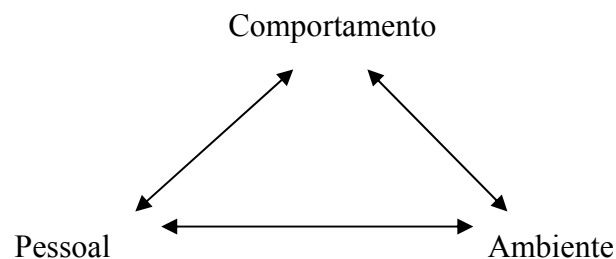
#### **4- Professores reflexivos: sentimento de autoeficácia e otimismo.**

Korthagen et al. (2001) referem que o modelo realista de formação de professores é relativamente recente e que estudos sobre o mesmo são muito escassos. Contudo, os autores evidenciaram um estudo realizado, em 1991, na universidade de Utrecht, a alunos, futuros professores, que 86% dos respondentes consideraram a sua preparação como relevante e/ou altamente relevante para a sua prática. Os autores afirmam que existem interessantes indicações, baseadas em factos empíricos, que a abordagem realista, no âmbito da formação de professores, contribui para reduzir o hiato entre a teoria e a prática. Outra questão que Korthagen et al. (2001) colocam prende-se com o - saber como - operacionalizar o processo de reflexão e - medir - aquilo que se passa na mente do professor. Não obstante, os autores evidenciam que os professores reflexivos apresentam um conjunto de atributos, a saber: i) são capazes de estruturarem, de forma consciente, situações problemáticas e consideram importante fazê-lo; ii) quando estruturam as suas experiências baseiam-se em perspetivas (“*o que aconteceu*”, “*o que fiz de errado?*”, “*o que poderia ter feito de modo diferente?*”); iii) respondem facilmente às questões sobre as quais pretendem aprender; iv) conseguem descrever e analisar o seu funcionamento no âmbito das relações interpessoais; v) desenvolvem melhores relações interpessoais com os alunos e estimulam, também, a reflexão nos alunos; vi) desenvolvem um elevado grau de satisfação no trabalho; vii) consideram importante que os seus alunos aprendam pela investigação e estruturam as situações de forma autónoma; viii) têm um forte sentimento de segurança pessoal e de autoeficácia.

##### **4.1- A Autoeficácia**

Segundo Pajares (2002), com a publicação da obra intitulada “Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive theory” (Fundamentos Sociais do pensamento e da ação: teoria social cognitiva), Bandura apresenta uma visão do funcionamento humano em

que este é visto como um produto de uma ação recíproca de influências pessoais, comportamentais e ambientais (Knobloch, 2006). Nesta perspectiva, as pessoas são vistas como auto organizadoras, proactivas, auto reflexivas e auto reguladoras e não como organismos reativos definidos e modelados pelas forças ambientais, ou conduzidas por impulsos internos ocultos (Pajares,2002; Bandura, 2006). Por exemplo, o modo como as pessoas interpretam os resultados dos seus comportamentos informa e altera os seus ambientes e os fatores pessoais que, por sua vez, informa e altera o comportamento subsequente. Esta conceção é designada por Bandura de determinismo recíproco, isto é, os fatores pessoais (cognição, afeto e acontecimentos biológicos), o comportamento e influências ambientais originam interações que funcionam numa reciprocidade triádica (cf. Fig.5).



**Figura 5:** Modelo ilustrativo do determinismo recíproco

**Fonte:** Figura adaptada de Pajares, 2002

Knobloch (2006), Henson, (2001), Bandura (2006) e Pajares (2002) sublinham que a cognição desempenha um papel crítico nas capacidades das pessoas no processo de construção da realidade, nos processos autorregulatórios, de codificação de informação, bem como no prosseguimento de um determinado comportamento. Dito por outras palavras, a teoria social cognitiva enunciada por Bandura apresenta uma visão de agência humana em que os indivíduos são vistos como agentes proactivamente envolvidos no seu desenvolvimento e podem fazer as coisas acontecerem como resultado das suas ações. Ser um agente significa ter a capacidade de influenciar o nosso funcionamento pessoal, bem como as nossas circunstâncias de vida (Bandura, 2006). Um elemento chave para este sentido de agência é o facto de que, entre outros fatores pessoais, os indivíduos possuem crenças pessoais que lhes possibilita exercerem controlo sobre os seus pensamentos, sentimentos e ações, isto é, aquilo que as pessoas acreditam e sentem afetam o modo como se comportam.

Portanto, as crenças pessoais representam elementos críticos no exercício de controle e de agência humana (Pajares, 2002). Deste modo, os indivíduos são vistos tanto como produtos como produtores dos seus ambientes e dos seus sistemas sociais.

De entre os mecanismos de agência humana que mais afeta o funcionamento humano e que se encontra no cerne da teoria social cognitiva é a crença de autoeficácia, isto é, as avaliações que as pessoas fazem sobre as suas capacidades para organizarem e executarem os cursos de ação necessários para alcançarem determinados fins (Bandura, 1993, 2006). O modo como as pessoas se comportam pode ser previsto de forma mais acurada através das crenças que as pessoas possuem acerca das mesmas mais do que aquilo que são capazes de realizar no próprio momento. Por esta razão, as percepções de autoeficácia permitem determinar aquilo que os indivíduos fazem com o conhecimento e competências que possuem, pois "...it is not simply a matter of how capable one is, but of how capable one believes oneself to be." (Pajares, 2002, p. 12). Isto permite explicar porque é que o comportamento das pessoas está, muitas vezes, dissociado das suas capacidades. Por exemplo, muitas pessoas talentosas sofrem, com frequência, de crises de dúvidas enquanto que outros indivíduos confiam que conseguem alcançar um determinado resultado apesar de possuírem um repertório modesto de competências (Pajares, 2002).

As crenças de autoeficácia influenciam as escolhas que as pessoas fazem e o curso de ação que seguem. Deste modo, os indivíduos tendem a selecionar as atividades nas quais se sentem competentes e confiantes e a evitar aquelas em que não se sentem competentes ou confiantes. Por outro lado, as crenças de autoeficácia, também, permitem determinar a quantidade de esforço que irão despende, durante quanto tempo irão manter a perseverança face a obstáculos e o grau de resiliência perante situações adversas (Bandura, 1993, 2006). Desta forma, quanto mais elevado for o sentimento de autoeficácia maior será o esforço, a persistência e a resiliência.

Os indivíduos com um elevado sentimento de competência percebem as tarefas difíceis como desafios a serem dominados, e, portanto, ultrapassados e não como ameaças que devem ser evitadas (Bandura, 1993, 2006). Possuem um elevado interesse intrínseco e envolvem-se profundamente nas atividades. Além disso, colocam a si mesmos objetivos desafiantes e mantêm-se perseverantes na sua prossecução. Face ao fracasso recuperam, mais rapidamente, o seu sentimento de eficácia e atribuem esse fracasso a um esforço insuficiente, ou a competências e conhecimentos deficitários, mas que são passíveis de adquirir (Bandura, 1993, 2006). As crenças de autoeficácia, também, influenciam os padrões de pensamento individual, bem como as reações emocionais, isto é, os indivíduos com um elevado

sentimento de eficácia pessoal, face a atividades exigentes, conseguem experienciar sentimentos de serenidade e bem-estar. Inversamente, as pessoas com um fraco sentimento de autoeficácia acreditam que as coisas são mais difíceis do que aquilo que na realidade são, acabando, deste modo, por experienciarem estados emocionais de desânimo, ansiedade e de stress, Bandura (1993, 2006). O estado de stress é afetado pela perceção de eficácia pessoal, bem como a eficácia para controlar pensamentos perturbadores. O exercício de controlo sobre a consciência pessoal pode resumir-se no seguinte provérbio: “you cannot prevent the birds of worry and care from flying over your head. But you can stop them from building a nest in your head” (Bandura, 1993, p. 133). Desta forma, as crenças de autoeficácia originam um tipo de profecia auto realizável, que significa que a pessoa realiza aquilo que acredita que pode realizar. Dito de outro modo, a perseverança associada a um forte sentimento de autoeficácia permite melhorar o desempenho dos indivíduos o que, por sua vez, reforça o sentimento de eficácia pessoal. Contrariamente, os indivíduos que desistem face a obstáculos e/ou situações mais exigentes associado a um fraco sentimento de autoeficácia possibilita assegurar o verdadeiro fracasso que, posteriormente, mina a confiança e a moral (Bandura, 1993, 2006). É interessante referir a este propósito aquilo a que Bennis e Nanus (1994), referido por Aubert et al. (1994) designam por “efeito Wallenda”, isto é, as pessoas com uma forte crença de autoeficácia, investem toda a sua energia numa tarefa sem pensarem em insucessos, tal como Wallenda, um equilibrista famoso, que quando, ao fim de muitos anos de uma carreira de sucesso, começou a pensar sobre a possibilidade de cair teve uma queda mortal. Dito de outro modo, o efeito Wallenda desfaz-se quando a pessoa começa a colocar em dúvida as suas capacidades.

#### **4.2- Meios de autoeficácia**

As crenças das pessoas acerca da sua eficácia podem ser desenvolvidas através de quatro grandes meios de influência. O meio efetivo para criar um forte sentido de autoeficácia é através de experiências de mestria. O sucesso constrói uma crença robusta na nossa eficácia pessoal. O fracasso prejudica, sobretudo se o falhanço ocorre antes de estar estabelecido um forte sentido de eficácia. Se as pessoas experienciarem apenas sucessos fáceis passam a esperar resultados imediatos e são facilmente desencorajadas pelo falhanço. Um sentido resiliente de eficácia exige experiência em vencer e ultrapassar obstáculos através

de esforço e perseverança. Quando as pessoas estão convencidas que possuem o que é necessário para terem sucesso, mantêm a perseverança face à adversidade e rapidamente recuperam face a contratempos, tornando-se mais fortes (Bandura, 1993, 1994).

A segunda forma para criar e fortalecer as crenças de autoeficácia é através das experiências vicariantes oferecidas por modelos sociais. Observando as pessoas semelhantes a nós mesmos a terem sucesso em determinadas tarefas através de esforços continuados permite que o observador acredite que, também, possui as capacidades necessárias para o desempenho da tarefa com sucesso (Pajares, 2002; Bandura, 1993, 1994). Por outro lado, se observam o falhanço de outros, apesar de elevados esforços, os seus julgamentos de autoeficácia são postos em causa e isso limita, de forma negativa, os seus esforços. O impacto da modelação nas crenças de autoeficácia do observador é maior se este encontrar similaridades com o modelo. Quanto maior o grau de similaridade mais persuasivos são os sucessos dos modelos. Se as pessoas percecionarem os modelos como pessoas muito diferentes de si na sua perceção de autoeficácia não são muito influenciados pelo comportamento dos modelos.

A persuasão social é a terceira forma de reforço das crenças das pessoas de que possuem o que é necessário para terem sucesso. As pessoas que são verbalmente persuadidas de que possuem as capacidades para desempenharem, com sucesso, determinadas tarefas mobilizam mais esforços. A mobilização e manutenção de esforços não se observa se duvidarem das suas capacidades e persistirem em reforçarem os seus pontos-fracos, quando os problemas surgem (Bandura, 1993, 1994; Stajkovic & Luthans, 1998). É muito difícil instilar elevadas crenças de eficácia pessoal apenas através da persuasão social. O reforço irreal da eficácia é rapidamente desconfirmado através de resultados desastrosos dos nossos esforços. As pessoas que tenham sido persuadidas que têm falta de aptidão tendem a evitar atividades desafiadoras e desistem, rapidamente, face às dificuldades. Por outro lado, deve-se também ter em conta que os estados de espírito, somáticos e emocionais interferem e afetam o julgamento que as pessoas fazem da sua eficácia pessoal e contribuem para aumentar, ou diminuir, a perceção da autoeficácia.

A quarta forma de modificação das crenças de autoeficácia é reduzir as reações de stress das pessoas e alterar a sua inclinação emocional negativa, possibilitando uma reinterpretção dos seus estados físicos e emocionais uma vez que "... this source of efficacy information is important because people tend to perceive psychological and / or emotional activations as signs of vulnerability and dysfunction" (Stajkovic & Luthans, 1998, p. 72). As pessoas que têm um forte sentimento de autoeficácia percecionam os seus estados de espírito

como fonte de energia facilitadora do desempenho. Enquanto que aqueles que são assaltados por dúvidas percebem esse mesmo estado de espírito como um fator debilitador do desempenho, acabando por comprometer a sua concretização (Bandura, 1993, 1994; Pajares, 2002).

É facto assente que os professores enfrentam uma complexidade de tarefas e exigências características da sala de aula que pressupõem um conhecimento especializado e determinadas competências. Tal como Doyle (1979), sublinha "... teaching in classrooms (...) evolves more than ability in subject matter and method ..." (p. 140). Uma das exigências que os professores têm de enfrentar é a criação de um relacionamento interpessoal positivo com o grupo turma de modo a criar e manter um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo. Para atingir tal desiderato, o sentimento de eficácia pessoal dos professores representa um poderoso mecanismo uma vez que "... self efficacy beliefs can powerfully influence the level of accomplishment that one ultimately achieves." (Pajares, 2002, p. 8).

A este propósito, Bandura (1993) afirma que a tarefa de criar ambientes conducentes à aprendizagem está correlacionada com o sentimento de autoeficácia dos professores sendo a atmosfera da sala de aula determinada pelas suas crenças pessoais na sua eficácia instrucional. Desta forma, os professores que acreditam fortemente na sua eficácia instrucional criam experiências de mestria para os seus alunos. Contrariamente, os professores que duvidam da sua eficácia pessoal instrucional, colocando em dúvida as suas capacidades, criam ambientes de aprendizagem que minam o sentido de eficácia dos alunos, bem como o seu desenvolvimento cognitivo.

Woolfolk e Hoy (1990) evidenciam que os professores que acreditam fortemente na sua eficácia instrucional promovem o interesse intrínseco dos alunos, bem como a auto regulação das suas aprendizagens académicas, evidenciam uma elevada capacidade de organização e planificação de atividades desafiantes, a serem desenvolvidas em contexto de sala de aula, são mais recetivos a novas ideias e revelam maior predisposição para experimentarem novas metodologias que respondam melhor às necessidades dos alunos. (Schunk, 1989; Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Face a situações adversas, persistem mais e evidenciam, também, uma maior capacidade de resiliência. São menos propensos a tecerem críticas aos alunos quando erram, a desistirem daqueles que evidenciam dificuldades de aprendizagem ou que estejam desmotivados. São mais entusiasmados com a tarefa de ensino e envolvem-se mais. (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

Inversamente, os professores com um baixo sentimento de eficácia duvidam das suas capacidades instrucionais recorrendo a estímulos extrínsecos e sanções negativas com o

objetivo de conseguirem o envolvimento acadêmico dos alunos (Woolfolk & Hoy, 1990). Para Schunk (1989) estes professores duvidam da sua capacidade para influenciarem as aprendizagens dos alunos. Deste modo, evitam planificar atividades que entendem que estão para além das suas capacidades, não persistem em ajudarem os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem e não despendem tempo extra na seleção de materiais que permitam uma melhor compreensão dos conteúdos de ensino.

Uma das características que torna o julgamento de eficácia dos professores com um efeito poderoso é a natureza cíclica do processo. Dito por outras palavras, um elevado sentimento de eficácia conduz a elevados esforços e persistência na tarefa que, por sua vez, conduz a um melhor desempenho (uma nova experiência de mestria) e contribui, em última instância, para elevar a crença pessoal de eficácia. O reverso também é verdadeiro. Um sentimento baixo conduz a um dispêndio de menos esforço na tarefa e a uma maior probabilidade de desistência que, por seu turno, conduz a resultados pobres que enfraquecem aquele sentimento (Hoy, 2003).

## **5- O Otimismo**

Para Goleman (1997), o otimismo significa ter uma forte expectativa de que, de forma global, tudo na vida irá correr bem, apesar das adversidades que possam surgir e das frustrações que nos possam assolar. É uma atitude que protege os seres humanos de caírem em estados de apatia, de desespero ou em depressão. Para Seligman (2006, 2008), o otimismo define-se pela forma como as pessoas explicam a si mesmas os seus êxitos e fracassos, isto é, a partir de um estilo explicativo. Assim, os otimistas encaram o fracasso como consequência de qualquer coisa que podem mudar de forma a obterem êxito no futuro. Tendem a interpretar as suas perturbações como transitórias controláveis e específicas de uma situação. Contrariamente, os pessimistas aceitam a culpa do fracasso atribuindo-o a qualquer característica inata que não podem alterar. Acreditam que as suas perturbações duram eternamente, desvalorizando tudo o que fazem e são mais descontrolados. Segundo Seligman (2006, 2008), os pessimistas têm até oito vezes mais probabilidades de ficarem deprimidos face a situações desagradáveis; piores resultados académicos, atividades desportivas e nos empregos; uma saúde física de pior qualidade, vidas mais curtas e relações interpessoais mais

instáveis. Scheier e Carver (1992), argumentam que as pessoas otimistas gerem os acontecimentos difíceis e stressantes com menos angústia e, portanto, com menor impacto negativo no seu bem-estar físico. Esta vantagem otimista, como assim designam, parece dever-se à diferença entre pessimistas e otimistas na forma como lidam com o stress. Os otimistas tendem a aceitar e a enfrentar de forma mais ativa e construtiva os problemas que vão surgindo no decorrer da vida. Inversamente, os pessimistas, face aos mesmos problemas, refugiam-se em comportamentos e mecanismos de fuga e são mais suscetíveis de desistirem de lutar pelos seus objetivos (Scheiner & Carver, 1992). Os autores referem que os otimistas envolvem-se de forma plena nas suas vidas dando o seu melhor. Os pessimistas experienciam a vida de forma mais difícil e angustiante.

Pelas razões apontadas, Goleman (1997) afirma que o estilo explicativo otimista v.s. pessimista tem profundas implicações na forma como as pessoas respondem aos acontecimentos da vida. Também no contexto educativo e de acordo com o autor, o otimismo permite predizer o êxito académico. A este propósito, Seligman (2006) afirma que o estilo explicativo das crianças e jovens afeta o seu resultado académico, desempenhando este um papel modulador muito importante nesta área. Para o autor, o sucesso não é somente alcançável pelos mais talentosos, mas também pelos otimistas. Por esta razão, refere que, quando uma criança evidencia um fraco desempenho académico, é muito fácil os professores concluírem, de forma errada, que a criança não possui talento. Contudo, pode acontecer que esta esteja deprimida e que tal estado emocional a impeça de persistir e de arriscar. Mais grave ainda é que incorpore esta perceção acerca de si mesma e, em consequência, o seu estilo explicativo detiora-se e o seu fraco desempenho académico tornar-se-á habitual.

Um estudo levado a cabo por Medlin e Faulk (2011) evidencia que, no contexto educativo, o envolvimento influencia positivamente o otimismo de forma significativa o que, por sua vez, influencia a perceção dos alunos sobre o seu desempenho.

Um outro estudo de Yates (2002) evidenciou que os alunos com uma perspetiva pessimista mais geral alcançavam resultados de aprendizagem na matemática mais baixos ao longo do tempo. Este estudo mostrou de forma clara que o estilo explicativo que os alunos desenvolveram, com base nos acontecimentos diários que ocorriam nas suas vidas, se relacionava significativamente com a sua aprendizagem naquele domínio.

A hipótese de que o pessimismo estaria associado não apenas a uma mais baixa aprendizagem a matemática, mas também à aprendizagem subsequente a três anos, foi evidenciada neste estudo. Os alunos que foram identificados como pessimistas no ensino primário mantiveram resultados baixos à medida que cresciam e transitavam para o ciclo de



ensino seguinte. Os resultados do estudo de Yates mostram que as crenças dos alunos podem emanar das atribuições negativas acerca das causas dos acontecimentos na vida em geral e não apenas resultantes de atribuições específicas acerca do sucesso ou fracasso na matemática. Ao nível das organizações, o estudo de Ashraf, Jaffri, Sharif e Khan (2012), evidenciou que o comportamento otimista no espaço de trabalho desempenha um papel muito importante no aumento do envolvimento organizacional dos trabalhadores. Apenas estes e os indivíduos otimistas, segundo os autores, é que podem desempenhar todas as tarefas com os melhores resultados em qualquer circunstância.

Um estudo levado a cabo por Seligman (2006, 2008), com um grupo de vendedores da empresa seguradora Metlife, demonstrou que os que possuíam um estilo explicativo otimista vendiam 37% mais seguros face aos que tinham um estilo explicativo pessimista e que estes desistiam duas vezes mais durante o primeiro ano. O estudo de Pajares (2001) mostrou que o otimismo se relaciona com a aprendizagem e a motivação académica. Os alunos que valorizavam a escola, percecionavam a mesma como um fim em si mesmo, acreditavam que o propósito da aprendizagem era o de dominar ideias e procurar desafios pessoais, encaravam estes objetivos com confiança, e acreditavam nas suas práticas auto reguladoras envolvem-se na vida com otimismo e consideram as suas realizações como merecidas. Este tipo de alunos são mais propensos a evidenciarem consideração por si mesmos e também pelos outros. Por estas razões, Pajares (2001) sublinha que tais atitudes e disposições devem ser cultivadas na escola. Além disso, estas são as características que a psicologia educacional deveria/poderia desenvolver.

Desta forma e pelas razões evidenciadas, os professores otimistas podem fazer toda a diferença conduzindo os seus alunos a alcançarem resultados académicos positivos (Kurz, Hoy & Hoy, 2007). Para o autor, como as disposições influenciam os comportamentos, os professores otimistas criam ambientes de aprendizagem nos quais é esperado que todos os alunos aprendam, estabelecendo objetivos para si próprios e para os seus alunos, antecipando, assim, resultados positivos. De uma forma geral, este tipo de professores possui crenças positivas acerca de si mesmo, dos alunos e das famílias (Hoy, 2012).

## **II Capítulo**

## **1- O Ensino na Perspetiva Interpessoal**

### **1.1- Conceito de ensino eficaz revisitado**

Durante mais de um século, a investigação realizada na área da educação procurou encontrar e definir as características de um professor eficaz (Wubbels, Levy & Brekelmans, 1997; Wubbels, Brekelmans, Tartwijk & Admiraal, 1999).

Em 1880, o professor eficaz era geralmente considerado como uma boa pessoa, um cidadão honrado, bem-educado e trabalhador. Possuía uma moral elevada e era respeitado pelo seu conhecimento, amizade e dedicação. Não eram consideradas necessárias competências especiais, exceto ser bem organizado, autoritário e dedicado às crianças (Wubbels & Levy, 1993).

Nos anos 60-70, do século XX, a investigação processo-produto, então realizada, possibilitou identificar as estratégias de ensino que contribuíam para melhorar o desempenho dos alunos. Foram, assim, definidas as competências e estratégias usadas pelos professores a nível molar (extensos períodos de tempo) e a nível molecular (curtos períodos de tempo) que contribuíam para a aprendizagem dos alunos (Wubbels & Levy, 1993). Estes estudos analisam o ensino a partir das perspetivas metodológica ou pedagógica e de gestão usadas pelos professores que se notabilizavam pela forma como colocavam as questões aos alunos e como monitorizavam os seus progressos, organizavam e geriam a sala de aula e planificavam de forma apropriada (Wubbels, Levy & Brekelmans, 1997; Wubbels et al., 1999; Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher & Fraser, 1998)

Por volta dos anos 90, uma grande quantidade de estudos procurou definir os traços da personalidade especiais, ou atitudes, que permitissem predizer que este ou aquele professor corresponderia a um perfil de professor eficaz. Defendeu-se, então, que os professores eficazes se interessavam pela arte e cultura, que adoravam interagir com as crianças, eram flexíveis, independentes e não agressivos (Wubbels, et al., 1999). Contudo, a investigação produzida não conduziu a resultados satisfatórios. Segundo Wubbels, Levy e Brekelmans (1997), atualmente muitos educadores defendem a visão de que o ensino eficaz pode ser definido a partir de uma pletora de estratégias e de técnicas como a seleção, organização e apresentação de materiais de ensino e avaliação, bem como de estratégias motivacionais. Na análise do ensino sob a perspetiva do conteúdo curricular que está a ser ensinado podem, segundo Wubbels (2006), colocar-se as seguintes questões: “Será que o conteúdo está

correto?"; "Qual foi o conteúdo selecionado?"; "Quais os conceitos usados?"; "Que tipos de aprendizagem são implementados?". Mas o ensino também pode, segundo os autores, ser analisado numa perspetiva moral, cujo enfoque se dirige para a análise dos valores que são comunicados aos alunos pelos professores.

De acordo com os autores (Wubbels, Levy & Brekelmans, 1997; Wubbels et al., 1999) o ensino eficaz pode ser estudado a partir de uma perspetiva diferente embora complementar. Não descurando, de forma alguma, o valor das metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores, o ensino excecional pode ser, também, descrito e analisado em termos do relacionamento entre os professores e os alunos, isto é, na perspetiva interpessoal (Wubbels & Levy, 1993; Brekelmans, Brok, Tartwik & Wubbels, 2005; Flores & Simão, 2009; Korthagen, 2010; Wubbels, 2006).

A perspetiva interpessoal do ensino refere-se ao modo como os alunos e professores percecionam o relacionamento mútuo. Segundo Brekelmans et al., 2005, Brok et al., (2006), existem várias razões para se dirigir o enfoque no comportamento interpessoal do professor:

- 1) Este tipo de comportamento desempenha um papel muito importante na gestão da sala de aula e muitos experienciam sérios problemas neste domínio, quer professores experientes, quer em início de carreira;
- 2) A investigação evidencia que o comportamento interpessoal do professor está fortemente relacionado com as aprendizagens dos alunos e com a sua motivação em todas as áreas curriculares;
- 3) Um relacionamento interpessoal saudável entre professores e alunos é um pré-requisito para o envolvimento destes nas atividades de aprendizagem.

No dizer de Khine e Atputhasamy (2005), os professores eficazes possuem um conhecimento de base que orienta as suas ações em sala de aula, nomeadamente no que se refere à liderança do grupo/turma. Contudo é muito importante que não detenham a sua atenção num controlo excessivo, à custa de comprometer a corresponsabilização dos alunos pela sua aprendizagem, bem como a criatividade e espontaneidade do seu comportamento. Por esta razão, os autores sublinham que o comportamento do professor e do relacionamento que estabelece com os alunos representa uma indicação da qualidade de liderança do professor em sala de aula.

É importante sublinhar que a perspectiva interpessoal aplicada ao ensino não se prende com o estudo da personalidade do professor (Wubbels & Levy, 1993). É possível, segundo os autores, afirmar que um professor é amigável, carinhoso e com sentido de humor ou que é autoritário, agressivo e melancólico. Estas expressões são utilizadas para descrever comportamentos dos professores e não se referem a traços imutáveis. Portanto, o comportamento interpessoal do professor, ou estilo comunicacional, descreve o seu modo de interagir e é influenciado pelos seus parceiros comunicacionais. Deste modo, a forma como se comporta varia consoante os diferentes relacionamentos e depende do estilo interpessoal daqueles que estão envolvidos.

## **1.2- Análise do ensino na perspectiva interpessoal**

Ao estudar o comportamento do professor, na perspectiva interpessoal, o enfoque dirige-se para a análise das perceções dos alunos sobre o mesmo e o impacto no relacionamento mútuo. (Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher & Fraser, 1998) Segundo Brekelmans et al. (2005), o comportamento que o professor estabelece com os alunos através de um relacionamento é considerado uma forma de comunicação, pois todo o ensino é, no dizer de Wubbels e Brekelmans (2005) uma forma de comunicação. A perspectiva de sistemas aplicada à comunicação, e que é utilizada no estudo do comportamento interpessoal do professor, foi originalmente desenvolvida por Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) no contexto da terapia familiar. Nesta perspectiva, o comportamento de um indivíduo não é visto como uma característica da pessoa, mas sim como característica do sistema de comunicação formado pelos indivíduos envolvidos. Dito de outro modo, quando os indivíduos comunicam os seus comportamentos influenciam-se reciprocamente.

Segundo Wubbels, Levy e Brekelmans (1997); Wubbels et al. (1999), as competências interpessoais dos professores são cruciais para a criação e manutenção de um ambiente de trabalho positivo em sala de aula. Essencialmente, professores eficazes têm que ser (devem ser) excelentes comunicadores – Wubbels e Brekelmans (2005), sem esquecer as dimensões pedagógica / didática e de gestão da sala de aula. É evidente que ambos os aspetos do comportamento do professor (metodológico e interpessoal) estão estreitamente interligados. O aspeto metodológico torna-se evidente na análise da apresentação do conteúdo

a ser ensinado, enquanto que o aspeto interpessoal se evidencia na relação afetiva em sala de aula (Wubbels & Levy, 1993).

Como referem Wubbels e Levy (1993), quando um professor expõe um conteúdo curricular durante uma hora isso tem importantes consequências para a efetividade do ambiente de trabalho. Similarmente, quando uma turma se pauta pela desordem, os aspetos metodológicos perdem a sua relevância uma vez que o programa de ação definido por Doyle (1986) como "... the common classroom activities of recitation, seatwork, multiple-group arrangements and transitions..." (p.403) foi posto em causa, comprometendo o trabalho académico.

### **1.3- A turma como sistema**

Para se compreender a comunicação interpessoal é importante examinar o sistema ecológico, ou contextual, no qual ocorre (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993). Em termos educacionais, o contexto imediato para os professores é a sala de aula e os seus parceiros comunicacionais são os alunos. Este pressuposto conduz, segundo os autores, a adotar a perspetiva geral dos sistemas na análise da comunicação em sala de aula. Deste modo, o enfoque dirige-se para o estudo e análise dos efeitos das ações de uma pessoa sobre outra. São os designados efeitos pragmáticos (Wubbels et al., 2006).

Considerar a turma como um sistema de comunicação, implica ter em conta dois importantes conceitos: circularidade e mudança. (Wubbels, Créton & Holvast, 1988; Wubbels & Levy (1993)

O conceito de circularidade refere-se ao carácter de interdependência entre todos os aspetos de um sistema. O conceito de mudança significa que, quando ocorre mudança num aspeto do sistema, isso irá afetar todos os outros, isto é "... changes in one will not only affect others, but will then return like ripples of water moving between river banquetts." (Créton, Wubbels & Hoomayers, 1993, p.1).

O processo de comunicação circular significa que os comportamentos dos participantes se influenciam reciprocamente e que se mantêm no decorrer do ato comunicacional. As pessoas envolvidas em comunicação trocam continuamente mensagens em resposta a outras anteriores, mesmo que tenha havido uma interrupção de minutos, horas ou dias (Créton, Wubbels & Hoomayers, 1993). Os autores referem, ainda, que, se as pessoas

não se virem durante um período de tempo, a comunicação é retomada a partir do ponto em que ficaram. Este princípio torna impossível atribuir um começo no processo de comunicação a não ser que se considere a história integral. Tal como Watzlawick, Weakland e Fish (1974) afirmam “...since we believe that circular, not linear and unidirectional, causality is evolved in human interaction [...] there is no need to get embroiled in chicken – or- egg questions about what comes first here...” (p.40).

Em contexto de sala de aula, isto significa que o comportamento de um (o professor) influencia o comportamento do outro (o aluno) e vice-versa. Ou seja, o comportamento do professor é tanto causa como consequência do dos alunos. (Wubbels, Créton & Holvast, 1988; Wubbels, et al., 1999; Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993; Koul & Fisher, 2006); Tartwijk et al., 1998).

#### **1.4- As interações professor-aluno na perspetiva de sistema.**

Wubbels, Créton e Holvast (1988) afirmam que um dos maiores problemas que se coloca aos professores é a criação de um ambiente de sala de aula favorável e positivo. Por esta razão, os autores sublinham a importância de se analisarem as situações indesejáveis que ocorrem naquele espaço, nomeadamente o comportamento do professor.

Segundo Doyle, (1986) muitos trabalhos de investigação realizados no âmbito de situações indesejáveis em sala de aula consideram os problemas comportamentais como resultantes das características dos alunos ou como consequência do uso e aplicação de técnicas de gestão pobres empregues pelos professores. Créton, Wubbels, Hooymayers (1993) sublinham que, em caso da existência de situações problemáticas entre os professores e os alunos, ou com um aluno em particular, na perspetiva de sistemas aplicada à comunicação, esses problemas não são considerados como uma consequência das características psicológicas dos alunos, mas sim como característica da sala de aula considerada como sistema, como já referido, formado por professores e alunos.

Os autores afirmam que uma particularidade única e singular da teoria de sistemas aplicada à comunicação é a recusa em procurar motivos individuais em situações problemáticas. A noção de circularidade e comunicação contínua torna difícil identificar o princípio e o fim de uma interação. Pode-se definir quem começou o quê, mas a informação

obtida é inútil para a solução, ou seja, não vale a pena procurar determinar o motivo. Causa e efeito não se distinguem (Wubbels, Créton & Holvast, 1988).

Em contexto de sala de aula, o comportamento do professor é uma consequência da interação estabelecida com os alunos e vice-versa. Os autores, apresentam, como exemplo do que se expôs, o seguinte: quando um aluno problema está ausente por doença, ou porque foi expulso, ou suspenso, o professor sente um certo alívio. Contudo, verifica-se, muitas vezes, que outro assume o mesmo papel. Este fenómeno mostra que o comportamento perturbador não é tanto uma característica de nenhum aluno em particular, mas resulta da situação em si que origina que alguns alunos assumam o papel de perturbadores. Assim, em caso de ocorrência de situações problemáticas indesejáveis em contexto de sala de aula, o enfoque deve dirigir-se para o comportamento do professor e não para os alunos uma vez que, também, é mais fácil mudar um do que 20/30. (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993).

Deve-se ter em conta que, na perspectiva de sistemas, o importante é perceber como alguns padrões de interação conduzem a um comportamento funcional, ou disfuncional, por parte dos participantes na comunicação. Por esta razão, é muito importante compreender no contexto educativo, os efeitos pragmáticos resultantes da comunicação. Nesta perspectiva, o comportamento do professor é considerado um veículo para aperfeiçoar as situações indesejáveis (Créton, Wubbels & Holvast, 1993).

## **2- Análise dos comportamentos indesejáveis à luz da pragmática da comunicação e dos seus axiomas**

### **2.1- 1º Axioma**

Segundo Wubbels et al. (2006), quando se analisa as contribuições dos professores para o relacionamento que estabelece com os alunos, o seu comportamento pode ser considerado uma forma de comunicação. Contudo, importa sublinhar, ainda segundo os autores, que o comportamento só pode ser considerado comunicação se o emissor e recetor obtiverem o mesmo entendimento ou quando o emissor, de forma consciente e intencional, pretende influenciar alguém.

Existe uma outra definição de comportamento mais lata e que considera como comunicação todo o comportamento que uma pessoa evidencia na presença de alguém, pois,



tal como Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) sublinham, é impossível não comunicar por mais que alguém se esforce. O comportamento não tem oposto, isto é, não existe não comportamento. Este é o 1º axioma da pragmática da comunicação (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967). Atividade, inatividade, palavras ou silêncio, tudo possui um valor de mensagem que influenciam os outros e estes, por sua vez, não podem não responder a essas comunicações, como tal, também estão comunicando (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967). Qualquer que seja a intenção presente num ato comunicacional, as pessoas envolvidas inferem um significado a partir do comportamento observado.

Em contexto de sala de aula, Wubbels e Brekelmans (2005); Créton, Wubbels, Hooymayers (1993) referem que, se o professor ignorar uma pergunta de um aluno, talvez por não ter ouvido, este pode inferir que o professor está muito ocupado ou, pior, pensar que ele não tem capacidade para compreender, ou que a pergunta era impertinente. A mensagem que o aluno obtém da negação do professor pode ser diferente das intenções deste e isso acontece porque ambos não partilham um mesmo sistema idiossincrático.

Este axioma da pragmática da comunicação explica a importância da percepção dos alunos do comportamento interpessoal do professor. Representa, ainda, um meio poderoso para uma compreensão detalhada dos fatores que contribuem para otimizar o ambiente de aprendizagem e, ao mesmo tempo, fornece feedback aos professores sobre os fatores que afetam o processo de aprendizagem dos alunos (Brekelmans, Brok, Tartwijk & Wubbels, 2005).

## **2.2- 2º Axioma**

O segundo axioma refere que toda a comunicação possui um aspeto de conteúdo e um aspeto relacional (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967; Wubbels & Brekelmans, 2005). Segundo Jarrosson (1991), qualquer comunicação determina dois níveis de percepção: uma comunicação sobre o conteúdo e uma meta comunicação sobre a relação. A meta comunicação não pode ser negligenciada. A aptidão para meta comunicar, isto é, consciencializar as perdas e ganhos em comunicação e comunicar sobre a relação pode mesmo ser considerada como uma condição sine qua non de uma boa comunicação. Esta consciencialização permite, com efeito, dominar melhor a relação e evitar a incoerência entre o conteúdo e relação.

Em contexto de sala de aula isto significa que os professores e alunos desenvolvem um relacionamento que não se prende somente com o assunto que está a ser ensinado. A este propósito, Créton, Wubbels e Hooymayers (1993) referem que, se um professor ensinar de um modo entusiástico e souber como captar a atenção da turma ou se, por outro lado, atribuir aos alunos muitas avaliações negativas, o relacionamento entre o professor e os alunos é afetado. Similarmente, os alunos podem tornar-se mais curiosos em relação ao assunto que está a ser estudado se os professores evidenciarem boa vontade para lhes prestar auxílio e os encorajar. A forma como o professor lida com os alunos influencia a sua motivação e interesse (Heather, 2001; Wubbels & Levy 1993).

A mensagem ao nível do conteúdo pode implicar muitas mensagens diferentes ao nível do relacionamento (Wubbels, Créton & Holvast, 1988; Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993) O aspeto relacional mostra como os professores e alunos se percebem uns em relação aos outros, bem como aquilo que é permitido no seio desse relacionamento: quem manda, que tipo de comportamento é esperado dos alunos e como é captada a informação dada pelos professores. Por outro lado, deve-se ter em conta que, além do significado das palavras empregues, o relacionamento manifesta-se a si mesmo, sobretudo na atitude, expressão facial, tom de voz, pronúncia e no contexto em que ocorre a comunicação (Wubbels & Levy, 1993). Quando um professor não está consciente da mensagem ao nível do relacionamento, os alunos reagem, por vezes, de um modo diferente daquele que o professor esperava (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993).

Wubbels, Créton e Holvast (1988) referem que as situações de desordem ocorrem em consequência da comunicação entre professor e alunos ao nível do relacionamento e não do conteúdo-isto corresponde ao ponto de vista defendido por Watzlawick, Beavin e Jackson (1967). Estes argumentam que quanto mais saudável for uma situação menos importante é o aspeto relacional na comunicação. As situações problemáticas exigem um grande esforço ao nível do relacionamento, assumindo o aspeto do conteúdo menos importância. (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993); Wubbels & Levy, 1993).

O aspeto relacional que acompanha uma mensagem transmite informações acerca de como as pessoas envolvidas em comunicação se percebem a si mesmas e as outras, por exemplo, quando a sala de aula é organizada de um modo em que os alunos têm sempre de pedir ajuda, quando não conseguem realizar a tarefa sozinhos, estes podem escutar uma mensagem acerca das suas competências académicas que afirma “Tu não tens capacidades”. Por esta razão, Wubbels, Créton e Holvast (1988) afirmam que a dimensão relacional contribui para a formação e desenvolvimento de auto percepções concernentes às capacidades.

### 2.3- 3º Axioma

Num processo de comunicação, os participantes trocam continuamente mensagens. É um processo que se caracteriza por uma sequência ininterrupta de permutas e em que as pessoas envolvidas pontuam as sequências comunicacionais. Este é o 3º axioma. Figurativamente colocam pontos finais (princípios e fins) e vírgulas (pausas) nas suas interações e imaginam uma pontuação similar em relação às mensagens dos seus parceiros comunicacionais (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993) o que pode originar problemas de pontuação. Isto ocorre porque as marcas de pontuação podem ser colocadas em espaços inteiramente diferentes por aqueles que estão envolvidos numa comunicação. A discordância na pontuação surge quando aqueles que estão envolvidos em interação não possuem a mesma informação ou quando representam as coisas de forma sensivelmente diferente, pois cada pessoa tem o seu próprio sistema de percepção. Como refere Jarrosson (1991), recebemos cerca de dez mil impressões sensoriais por segundo. Este facto por si só explica que na origem dos problemas de pontuação encontra-se a convicção ingénuo que existe uma só e mesma realidade comum a todos.

Em contexto do grupo-turma, isto significa que os professores e os alunos têm opiniões diferentes no que se refere a saber qual o comportamento que é causa e qual o comportamento é consequência (Wubbels, Créton & Holvast 1988). Consideremos o seguinte caso: um professor cuja sala de aula seja caracterizada por uma atmosfera agressiva e atribua muitas notas baixas a muitos alunos. O professor justifica o seu comportamento do seguinte modo: "uma vez que os alunos causam perturbação, é lógico que não aprendam nada e tenham notas baixas". Contudo, os alunos pensam: "Como o professor não consegue explicar corretamente a informação, nós não estamos atentos". Como se pode ver, tanto os professores como os alunos percebem o comportamento do outro como causa de e justificação para o seu próprio comportamento (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993).

Segundo Wubbels, Créton e Holvast (1988), em quase todas as aulas onde se verifica um ambiente de desordem pode-se afirmar que tanto o comportamento do professor como o dos alunos é insensato. Nos problemas referentes à pontuação, não existe muita diferença de opinião entre o professor e os alunos no que diz respeito a saber se e como certos acontecimentos ocorrem. O desacordo reside na resposta à questão: qual o comportamento é causa e qual é o comportamento resultante. Uma outra questão que se coloca é saber quem é o culpado. Como a comunicação consiste numa série de mensagens consecutivas o comportamento do professor é causado pelo dos alunos e vice-versa. Consequentemente, as

suas interações revestem um caráter de escalada e ambos os lados revelam pouca compreensão em relação ao comportamento do outro. A solução para o problema não pode ser encontrada na procura em saber quem está certo ou errado. Para Watzlawick, Beavin e Jakson (1967), apenas alterando o nosso comportamento podemos alterar o do outro e, deste modo, quebrar a espiral destrutiva. O problema da pontuação também permite compreender o fenômeno de profecia auto realizada (Wubbels, Créton & Holvast, 1988). Um professor que tem como crença que os alunos têm pouco sentido da responsabilidade assume, portanto, esta face ao que acontece, deixando muito pouco espaço para que os alunos desenvolvam o sentido desta. O professor suscita nos alunos o comportamento que espera, o que, por sua vez, possibilita explicar o seu. Se, por outro lado, o professor esperar que os alunos sejam responsáveis, estes comportar-se-ão desta forma. O exemplo referente ao sentido de responsabilidade poderia ser extensível a outros comportamentos como a agressividade.

#### **2.4- 4º Axioma**

O quarto axioma anunciado por Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) refere que todas as trocas comunicacionais são simétricas ou complementares consoante se baseiam na igualdade ou na diferença. Numa comunicação simétrica, o comportamento de um é seguido pelo mesmo tipo de comportamento por parte do outro. No caso de uma comunicação complementar, as partes envolvidas em interação evidenciam comportamentos opostos.

No que se refere ao poder, o relacionamento professor-alunos é estruturalmente complementar. (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993). O professor é o perito, o adulto, aquele que é o líder; o aluno é a criança que tem ainda muito para aprender. O professor ensina, avalia e castiga; o aluno é ensinado, avaliado e castigado. Os comportamentos complementares podem intensificar-se, tornando-se as diferenças entre o professor e os alunos cada vez mais acentuadas.

Quer a comunicação simétrica quer a comunicação complementar podem conduzir a patologias. No caso da comunicação simétrica, regista-se a intensificação de comportamentos em escalada. No caso da comunicação complementar, regista-se um comportamento de rigidez (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993).

Segundo Wubbels, Créton e Holvast (1988), os professores em início de carreira são, normalmente, incapazes de conseguir estabelecer um relacionamento complementar com os alunos. Para os autores, é mais provável estabelecerem uma outra forma de comunicação

indesejável. Esta prende-se com o comportamento simétrico numa situação de desordem, podendo conduzir à desordem agressiva. Em tais situações, o comportamento desordeiro dos alunos é seguido de uma ação admoestadora por parte do professor, o que por sua vez conduz a maior distúrbio por parte dos alunos e a uma ação admoestadora mais intensa por parte do professor. Como consequência, cria-se uma espiral agressiva na qual quer o professor quer os alunos reforçam os seus comportamentos reciprocamente. Ambas as partes revelam o mesmo padrão de comportamento. Estamos perante um relacionamento simétrico em escalada. Podemos ver este tipo de comportamento, por exemplo, numa situação em que o professor tira o livro ao aluno porque este esteve quase toda a aula a fazer desenhos no mesmo. O aluno reage puxando o livro, porque é propriedade sua e o professor não tem o direito de lho retirar (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993). Ambas as partes dizem não neste tipo de comunicação. Quer o professor, quer os alunos são prisioneiros do padrão de comunicação que se estabeleceu. Um não é mais culpado que o outro. O professor reforça o comportamento do aluno e vice-versa.

Numa comunicação complementar de rigidez as posições de ambas as partes (professores e alunos) podem intensificar-se. Créton, Wubbels e Hooymayers (1993), referem o seguinte exemplo: se o professor agir de forma dominante, os alunos irão reagir evidenciando passividade e dependência. O professor pode não gostar desse comportamento por parte dos alunos, tornando-se, conseqüentemente, mais dominante o que, por sua vez, origina maior passividade nos alunos. Deste modo, tal como sublinham os autores, encontrar um equilíbrio aceitável depende da flexibilidade do professor como líder e como elemento motivador da sala de aula. Caso o professor não seja suficientemente flexível, a situação pode evoluir para a rigidez.

## **2.5- 5º Axioma**

A comunicação inconsistente é o 5º axioma. Esta forma de comunicar origina confusão e, geralmente, tem um efeito negativo na pessoa a quem é dirigida. Entre as manifestações deste tipo de comunicação em sala de aula temos: as injunções paradoxais e as mensagens enviadas a partir de um canal de comunicação que estão em contradição. As injunções paradoxais são variações do paradoxo clássico que ordena a alguém que seja espontâneo. Tal ordem não pode ser satisfeita, porque foi exigido a alguém um

comportamento que deveria ser demonstrado de forma espontânea. (Watzlawick, Weakland & Fisher, 1974; Watzlawick, 1978; Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993).

O desempenho do comportamento após a exigência (injunção) significa docilidade e não espontaneidade. Segundo Watzlawick, Beavin e Jackson (1967), as injunções paradoxais têm um efeito especialmente negativo num relacionamento complementar, como é o caso entre o professor e alunos e em que estes, como têm menos poder, recebem a injunção. As injunções paradoxais têm um efeito paralisante na pessoa a quem foi dirigida, uma vez que não é possível obedecer-lhe, nem conseguir sair da situação criada pela mesma, pois, como Watzlawick (1983) sublinha, "...we act spontaneously [...] at our own discretion, or we comply with a command and therefore do not act spontaneously. From a purely logical point of view we cannot do both at the same time..." (p.88).

Em sala de aula, pode observar-se a seguinte situação que ilustra o que se expôs: o professor culpa os alunos por não gostarem de um determinado assunto, ou mostrarem uma atitude negativa face ao mesmo. Quanto mais o professor exigir que os alunos apreciem o dito assunto, maior é a impossibilidade dos mesmos satisfazerem essa exigência de forma espontânea. Por outro lado, se os alunos tentarem sair desta situação informando o professor que investigaram ou leram algo ligado àquele assunto, existe uma forte probabilidade de o professor não acreditar nos alunos devido ao que aconteceu previamente. (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993).

Um outro exemplo de injunção paradoxal pode ser verificado em situações de grande desordem e cujo decurso dos acontecimentos é sobretudo determinado pelos alunos. Nestes casos, estes podem exigir que o professor se torne mais severo em resposta a esses comportamentos. Contudo, se o professor começar a agir desse modo, permite-se a si mesmo ser influenciado pelos alunos, colocando-se numa posição de dependência, enquanto os alunos passam a ocupar uma posição dominante. Em consequência, os alunos podem causar ainda mais desordem, mas um comportamento menos severo poderia conduzir ao mesmo resultado. (Wubbels, Créton & Holvast, 1988; Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993).

As mensagens contraditórias enviadas sucessivamente a partir de um canal de comunicação são a 2ª forma de comunicação inconsistente. Um exemplo deste tipo de comunicação pode ser o seguinte: um professor com voz estridente e rosto ruborizado diz a um aluno num tom de voz de indignação: "Não quero saber se prestas atenção ou não. Irás magoar-te a ti mesmo". Neste exemplo, o conteúdo é quase permissivo enquanto a mensagem não-verbal é fortemente proibitiva.

Importa, por último, referir o designado comportamento sintomático. Um comportamento desta natureza tem que satisfazer dois critérios: 1) o comportamento influencia profundamente o dos outros; 2) a pessoa envolvida acredita que dificilmente exerce influência nesse comportamento. A cegueira é uma forma de comportamento sintomático. (Wubbels, Créton & Holvast, 1988).

Em situações de sala de aula de grande desordem verifica-se este tipo de comportamento quando o professor, inconscientemente, adota uma postura de “olho cego” face à situação. Parece, referem Wubbels, Créton & Holvast (1988), que o que ali acontece “passa completamente ao lado” do professor, pois este procura isolar-se agindo como se fosse cego e surdo. Quando está a prestar apoio a um aluno em particular e quanto maior for a desordem mais alto fala com esse aluno e mais tempo permanece junto dele. Parece não ter consciência do que acontece em seu redor, mantendo-se de costas voltadas para os restantes alunos. O comportamento de cegueira encerra em si um carácter de escalada. Quanto mais o professor ignora a situação, maior é a desordem e, em consequência, maior é a cegueira do professor. (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993). Os autores sublinham que, em situações extremas, o professor não tem consciência que é o único que está ocupado com o assunto que está a ser ensinado, que grita mais alto e que permanece cego face a tudo o que acontece. Além disso, o professor julga que dificilmente tem qualquer influência na situação. Referem, ainda, os autores que as pessoas envolvidas em comportamentos sintomáticos de cegueira retiram benefício dessa situação. Quanto mais alto falam, menos ouvem o caos e, mantendo o seu enfoque visual no quadro negro, por exemplo, isolam-se desse. Deste modo, evitam a confrontação com os alunos, o sentimento de desamparo causado por esta, bem como o sentimento de medo que a mesma poderia originar. (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993). Às vezes, verifica-se uma situação de equilíbrio em que ambas as partes permitem que cada uma faça o seu próprio caminho: o professor mantém-se ocupado com o assunto/conteúdo curricular e a maioria dos alunos está ocupada a fazer outra coisa qualquer, mas não provoca o professor. A cegueira num professor pode representar uma grande ameaça se ocorrer com frequência. A cegueira frequente pode ser perigosa, uma vez que um dos requisitos fundamentais para a aprendizagem é a manutenção da ordem/disciplina na sala de aula.

Tal como Brekelmans, Brok, Tartwijk e Wubbels (2005) sublinham, o relacionamento professor-aluno é um dos fatores mais importante no ensino uma vez que está diretamente relacionado com o problema da disciplina/indisciplina em sala de aula. Ainda segundo os autores, este é um dos problemas mais comuns na área da educação, tanto para professores experientes como para professores em início de carreira. Para Créton, Wubbels &

Hooymayers (1993), a falha do professor para comunicar acerca do relacionamento com os alunos pode ser interpretado por estes como uma falta de interesse por eles ou uma falta de habilidade para dialogar com os mesmos. Não obstante, Doyle (1986) sublinha que as intervenções do professor dirigidas para os problemas disciplinares são inerentemente um risco porque chamam a atenção para o potencial comportamento disruptivo. Para Wubbels Créton e Holvast (1988), o risco é a possibilidade de comunicar ao nível do relacionamento o seguinte: Se pretendes obter atenção deverás comportar-te mal. Não quer isto dizer que se deva ignorar o comportamento indesejável. A não intervenção é também um risco porque isso transmite uma mensagem aos alunos ao nível do relacionamento. Consequentemente, os professores enfrentam um dilema. Segundo Doyle (1986), os bons gestores criam a ordem através do estabelecimento de atividades, antecipando o eventual comportamento perturbador, e procuram apanhar esse tipo de comportamentos logo que se inicie.

Em jeito de conclusão.

A análise da comunicação a partir da perspectiva de sistemas permite ajudar os professores, sobretudo aqueles que revelam mais dificuldades em estabelecerem um ambiente de sala de aula positivo e produtivo, uma vez que, nesta perspectiva, o professor deverá reequacionar o seu comportamento, colocando a si mesmo questões como: “Porque é que este aluno é tão irritante nas minhas aulas?”; “Que características do meu comportamento de ensino provocam a irritação neste aluno nas minhas aulas?”

A reflexão do professor orientada em torno destas questões permite perceber de que forma certos padrões comunicacionais estabelecidos entre professores e alunos provocam estes comportamentos provocadores ou irritantes. A partir destas reformulações, as situações indesejáveis e problemáticas passam a ser centradas no professor e menos no aluno. Por exemplo, num relacionamento simétrico de escalada (desordem agressiva), os professores tendem a evidenciar um comportamento cada vez mais agressivo. Contudo, Watzlawick, Weakland e Fish (1974) recomendam que, nessas situações, a solução pode ser encontrada numa direção oposta: não num comportamento agressivo ou corretivo, mas num comportamento amigável e prestável.

Por tudo o que ficou exposto, Créton, Wubbels e Hooymayers (1993) referem que um relacionamento saudável deve reunir as seguintes características: 1) as mensagens devem ser consistentes ao nível do conteúdo e ao nível da relação; 2) as comunicações deverão ocorrer mais ao nível do conteúdo do que ao nível do relacionamento; 3) as partes envolvidas em



comunicação devem ser flexíveis, isto é, estarem abertas a alterarem os seus modelos comunicacionais e a comportarem-se de acordo com aquilo que a situação exige em vez de forçarem uma mudança do contexto; 4) as partes envolvidas em comunicação não evidenciam extremos patológicos, pois são moderadas no seu estilo comunicacional e concordam com os seus parceiros no que se refere às pontuações (início, fim e pausas); 5) as pessoas envolvidas compreendem como estão a ser percebidas pelos seus parceiros e são capazes de alterarem o seu estilo comunicacional.

### **3- A importância das percepções dos alunos e dos professores**

Os professores têm uma influência direta e indireta sobre os alunos e contribuem de forma significativa para a criação e manutenção do seu ambiente de aprendizagem (Petegem, Creemers, Rossel & Aelterman, 2005).

Tendo em conta que os professores comunicam de maneiras diferentes, naturalmente desenvolvem diferentes tipos de relacionamentos com os alunos. Alguns são metódicos e outros mais brandos. Alguns são distantes e outros amigáveis. (Wubbels, Levy & Brekelmans, 1997).

A este propósito, Wubbels e Levy (1993) afirmam que até mesmo o tipo de relacionamento que os professores estabelecem com os alunos varia entre os mesmos. Jackson (1990) sublinha que,

....As every student knows, some teachers are lively and others are dull, some class sessions are exciting and others boring. Moreover, the difference often does not seem to reside in the content of the lesson itself or in the material being used but rather in the manner in which the class is conducted. Some teachers seem to be able to make even the dullest subject exciting and others somehow manage to make even the most exciting subject dull... (p.108)

Por estas razões, torna-se importante perceber e conhecer o efeito que as ações dos professores exercem sobre os alunos, uma vez que estes reagem face ao que observam e interpretam do comportamento dos seus professores. (Brekelmans et al., 2005)

Segundo Brok, Fisher, Rickards e Bull (2006), as percepções dos alunos sobre o comportamento dos seus professores funcionam como um importante mediador entre o comportamento real dos professores e o desempenho dos alunos nas atividades de

aprendizagem. Esta ideia é também partilhada por Levy, Wubbels, Brekelmans e Morganfield (1997) que afirmam que as percepções dos alunos têm sido consideradas como válidas por vários investigadores, porque revelam uma estreita concordância com aquelas que são efetuadas por observadores experientes.

Até ao final dos anos 60, do século XX, a investigação realizada sobre a sala de aula foi marcada por uma forte tradição em codificar os comportamentos dos professores e alunos, recorrendo a observadores treinados para tal fim. Nesta linha, todos os instrumentos de análise e investigação sobre os processos de ensino, sempre que possível, deveriam trabalhar com características objetivas sobre os acontecimentos que ocorriam em sala de aula. (Koul & Fisher, 2006; Fraser, 1986). Esta abordagem, que os autores designam por “baixa inferência” consistente com os princípios behavioristas, então dominantes nessa época, foi substituída por outra designada de “alta inferência”. Neste tipo de abordagem, são utilizados os dados perceptuais obtidos a partir dos professores e dos alunos. Para Koul e Fisher (2006); Wubbels e Levy (1993) e (Fraser (1986), esta última abordagem encerra em si várias vantagens: 1) alunos e professores estão imersos numa atmosfera de trabalho por extensos períodos de tempo, o que possibilita formar opiniões baseadas em experiências de longo prazo, estando em nítido contraste com as observações feitas por observadores externos realizados em curtos períodos de tempo (Fraser & Walberg, 1981); 2) sob o ponto de vista metodológico, os habitantes do meio social (professores e alunos) possuem mais dados resultantes da formação de julgamentos a longo prazo; 3) as percepções dos alunos sobre o ambiente de aprendizagem permitem explicar uma considerável variação nos seus resultados de aprendizagem, mais do que as variáveis que são diretamente observáveis; 4) a utilização da percepção dos participantes apresenta-se como um método de avaliação económico, prático e não intrusivo (Fraser & Walberg, 2005).

A este propósito, Jackson (1990) refere que os alunos, no final do ensino básico, dispõem de 7.000 horas na escola. Este facto por si só explica a vantagem de se usar os dados resultantes da percepção dos alunos, quando se pretende caracterizar o ambiente de aprendizagem em sala de aula. Para Fraser (1986), os alunos, muitas vezes, ignoram a ocorrência de determinados estímulos em sala de aula e agem à luz de como esperam que o professor se comporte além de que captam dados perceptuais que podem ser considerados irrelevantes aos olhos de um observador externo. Acrescente-se, como refere Brok et al. (2006), tendo em conta que existe uma forte ligação entre as percepções dos alunos e os seus resultados académicos, estas têm mais implicações práticas do que as percepções pessoais dos

professores ou de observadores externos. Por outro lado, o conhecimento dos professores das percepções dos alunos permite que estes autoavaliem o efeito dos seus comportamentos sobre os discentes e, portanto, sobre o ambiente de aprendizagem em sala de aula, a fim de estimularem e otimizarem a aprendizagem do grupo-turma. (Brok et al., 2006).

#### **4- Uma Linguagem para o relacionamento interpessoal.**

Wubbels, Brekelmans, Tartwijk e Admiraal (1999) afirmam que, quando os professores enfrentam os alunos pela 1ª vez, estes estão recetivos a qualquer impressão que o professor possa causar. Após a 1ª aula, os alunos elaboram expectativas acerca dos padrões de relacionamento que irão estabelecer com o professor baseadas nessas primeiras experiências. O comportamento do professor foi, possivelmente, interpretado pelos alunos da seguinte forma: “ Parece ser difícil mas justo”; “ Que pessoa terrível”; “ Parece ser inseguro”. Na 2ª aula, o professor pode comportar-se de modo diferente e os alunos, conseqüentemente, ajustam as suas ideias. Após algumas aulas as ideias sobre o professor estabilizam-se e os alunos não estão mais recetivos a ajustarem as suas percepções. O mesmo processo ocorre com o professor. O 1º dia ou as poucas 1ªs aulas definem o rumo para o resto do ano. Uma vez estabelecido o padrão de relacionamento é difícil alterar. (Brekelmans, Brok, Tartwijk & Wubbels, 2005). Sobre a importância do 1º dia de aulas Brooks (1985) sublinha que,

.....the first day of school is not just another day of school. The behaviors of both the teacher and the students have the potential for contributing to a first impression that can affect subsequent perceptions. The impression that one student makes on the teacher may have little consequence for the class, but the impression one teacher makes on the class have a dramatic effect. There is only one first day of school. (p.69)

Segundo Wubbels (2006), de acordo com a perspectiva de sistema aplicada à comunicação, podem-se distinguir três níveis. O nível mais baixo consiste numa simples unidade de comportamento. Este é o nível de mensagem que possui um aspeto de conteúdo e um aspeto relacional. Por exemplo, a frase “Eu quero ajudar-te a aprender” pode ser combinada com um sorriso ou um “ar carrancudo”. Aqui o aspeto interpessoal desta comunicação pode ser percebido “Penso que não és capaz de aprender”. O 2º nível de comunicação designa-se por interação e é caracterizado por uma série de trocas de mensagens

interpessoais que, após algum tempo, se tornam cíclicas e quando a ação/reação, ou causa e efeito, se torna difícil distinguir podem, então, ser identificados padrões recorrentes na troca de mensagens. Este é o terceiro nível e é o mais extenso da comunicação designado por nível padrão.

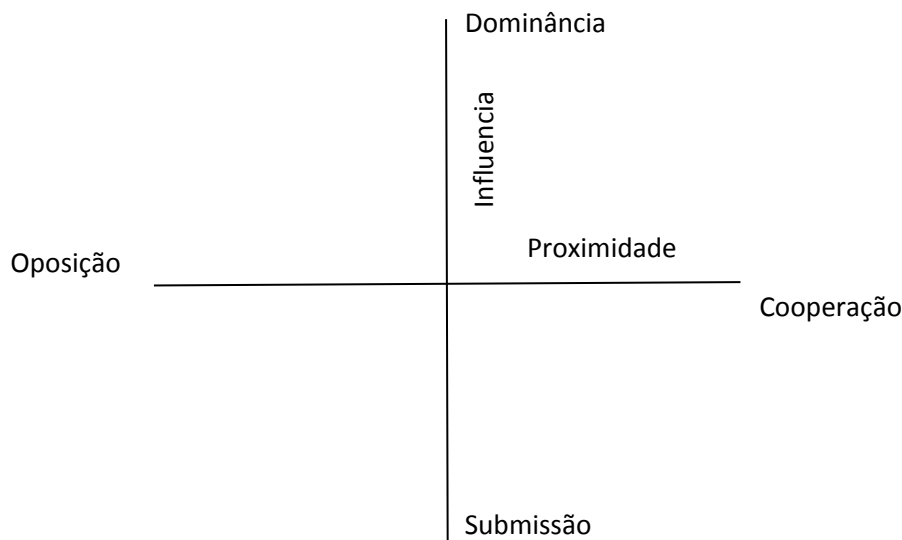
Segundo Brekelmans et al. (2005) é neste nível que se pode determinar o ambiente de trabalho em sala de aula devido à estabilidade do relacionamento entre o professor e os alunos. Além de que, é neste nível que as percepções mútuas são confirmadas e formam uma base estável que permite prever as reações de ambas as partes. (Wubbels & Brekelmans, 2005). Contudo, convém referir que os professores procuram alcançar a estabilidade tão necessária para conduzir as atividades de aprendizagem e que, no dizer de Créton, Wubbels e Hooymayers (1993), permite proteger a turma de interrupções, aumentar a previsibilidade e reduzir a ambiguidade, mas pode ser, também, prejudicial porque uma vez estabelecida, negativa ou positiva, tanto os alunos como os professores podem hesitar em mudar.

Para descrever de forma clara os diferentes estilos relacionais que os professores estabelecem com os alunos, foi adotado o modelo de comunicação desenvolvido por Timothy Leary que coloca a personalidade no centro do comportamento interpessoal. (Wubbels, Créton, Levy & Hooymayers, 1993). Segundo os autores, Leary acreditava que a forma como as pessoas comunicam indicava a sua personalidade e afirmava que as forças mais importantes que conduziam o comportamento humano eram a redução do medo e a correspondente manutenção da autoestima. Quando as pessoas comunicam, de forma consciente ou inconsciente, escolhem comportamentos que evitem a ansiedade o que lhes permite sentirem-se bem consigo mesmas. Contudo, isto difere de pessoa para pessoa e depende da personalidade do parceiro envolvido no ato comunicacional. Um indivíduo pode escolher um estilo autoritário, enquanto outro pode preferir a dependência para alcançar o mesmo fim. (Wubbels et al., 1993).

Se as pessoas conseguirem evitar a ansiedade com sucesso, irão desempenhar comportamentos similares para prolongarem o efeito e, como tal, desenvolvem certos padrões de comunicação. Para Leary, mesmo as pessoas com um repertório comportamental pobre têm um elevado controlo na comunicação.

Leary e colegas analisaram centenas de diálogos entre terapeutas e pacientes, bem como discussões de grupo no meio clínico e em outras situações. Seguidamente, dividiram o discurso em pequenas afirmações representativas de diferentes tipos de comportamento

interpessoal que foram depois codificadas e agrupadas em 16 categorias, as quais, ao longo do tempo, foram reduzidas a 8 e que são representadas num plano bidimensional (cf. Fig.6)



**Figura 6:** Sistema de coordenadas de modelo de Leary

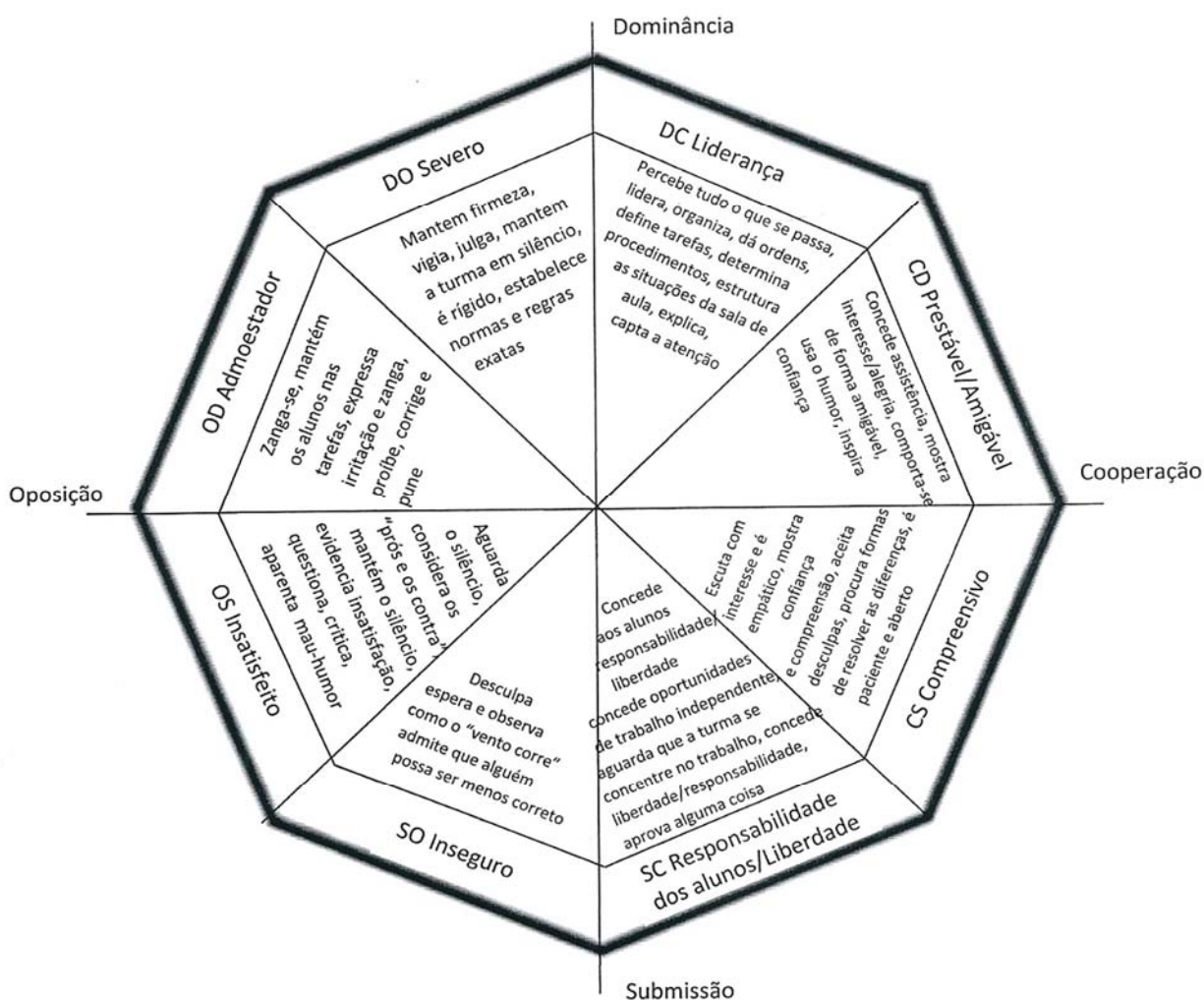
**Fonte:** Figura adaptada de Wubbels & Levy, 1993.

As duas dimensões designam-se por Proximidade (Cooperação-Oposição) e Influência (Dominância- Submissão). (Wubbels & Brekelmans, 2005; Brekelmans et al. 2005)

A dimensão da proximidade refere-se ao grau de cooperação ou proximidade entre aqueles que estão a comunicar. Leary designou este continuum por eixo de “afeição-hostilidade”. A dimensão da influência indica quem está a dirigir ou controlar a comunicação e o “quanto” o faz.

O modelo de Leary tem sido aceite como um descritor universal das interações humanas e, segundo Wubbels e Brekelmans, 2005; Brekelmans et al., 2005, tem provado ser eficaz na generalização em diferentes culturas. (Wubbels, Brekelmans, Tartwifk, & Admiraal, 1999; Brekelmans et al. 2005).

As secções do modelo descrevem oito comportamentos diferentes: Liderança (D.C), Amigável-Prestável (C.D), Compreensivo (C.S.), Que concede responsabilidade e liberdade aos alunos (S.C.), Inseguro (S.O.), Insatisfeito (O.S.), Admoestador (O.D.) e Severo (D.O.). (Waxman & Walberg, 1999; Wubbels & Brekelmans, 2005; Brekelmans et al., 2005). (cf. fig.7).



**Figura 7:** Comportamentos típicos dos 8 setores do modelo de relacionamento interpessoal

**Fonte:** Figura adaptada de Brekelmans et al. 2005.

O modelo de Leary permite explicar a relação entre o comportamento molecular (curto período de tempo) do professor e o estilo comunicacional de longo prazo. Os comportamentos moleculares são isolados e duram apenas alguns segundos ou minutos, como por exemplo: explicar um termo, chamar um aluno para responder, etc. Portanto, os estilos comunicacionais ou relacionais emergem após a ocorrência de uma grande variedade de comportamentos terem sido observados. (Wubbels, Levy & Brekelmans, 1997).

Os professores podem evidenciar comportamentos aceitáveis em cada um dos setores. No decorrer do dia ou semana, muitos professores vão deparar-se com situações em sala de

aula nas quais será apropriado mostrar-se insatisfeito, admoestador, inseguro etc.. Por outro lado, devemos ter presente que um princípio subjacente a este modelo afirma que os comportamentos comunicacionais se alteram continuamente de acordo com a situação ou com a personalidade daqueles que estão envolvidos. É importante que os professores compreendam que um ambiente de aprendizagem favorável se caracteriza, no dizer de Brok et al. (2006), por comportamentos amigáveis-prestáveis e compreensivos enquadráveis na dimensão da proximidade do referido modelo e que se deve evitar o predomínio de comportamentos de insatisfação e de punição, a fim de potenciar a motivação dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

## **5- Objetivos do Estudo**

Chegados a este ponto e depois deste breve diálogo com os autores, propõe-se com o presente estudo implementar uma intervenção, no âmbito da formação de professores, baseada nos princípios da formação realista que se traduza numa melhoria do seu relacionamento interpessoal com os alunos.

Com esta intervenção procura-se induzir os participantes num processo de indagação reflexiva das suas gestalts, desenvolvendo e aprofundando a sua sabedoria prática.

As questões desta intervenção são as seguintes:

- 1-Terá impacto no relacionamento interpessoal professor-aluno?
- 2-Terá impacto nas suas gestalts?
- 3-Terá impacto na sua autoeficácia?
- 4-Terá impacto no seu otimismo académico?
- 5-Terá impacto no contexto?

## **II PARTE**



## **I Capítulo: Metodología**

*“O ímpeto que há em nós para escolher e para nos transformarmos não é algo que precise de ser imposto externamente; é antes um processo de ajudar os outros a ver as possibilidades e ajudá-los a libertarem-se para irem mais além deste estado atual de existência embutida ... Deveremos continuar a ter esperança.”*

*(James B. Macdonald)*

Os fenómenos educativos revestem na sua essência uma natureza eminentemente prática. Por outro lado, a vida nas escolas caracteriza-se por uma crescente complexidade, dinamismo e uma profunda interação. Deste modo é importante que as práticas de investigação utilizem metodologias abertas e flexíveis que possibilitem compreender melhor as situações observadas.

Pelas razões apresentadas, optou-se pela metodologia de investigação designada por *Design Based Research* por se entender que responde de forma apropriada aos propósitos de investigação. A *design-based* é uma metodologia desenvolvida para conduzir investigação educacional com o propósito de avaliar uma intervenção, por exemplo, em contexto educativo (Anderson, 2005). Segundo o autor, a intervenção implementada (ou variável independente) em contexto naturalístico altera-se e aperfeiçoa-se em uso subsequente e pode adaptar-se a diferentes contextos revestindo um caráter eminentemente pragmático conducente ao aperfeiçoamento da prática (Anderson & Shattuck, 2012).

Para Matta, Silva e Boaventura (2014) a *design-based* é uma metodologia de pesquisa inovadora que reúne as vantagens das metodologias qualitativas e quantitativas, focalizando-se no desenvolvimento de aplicações que possam ser realizadas e integradas nas práticas sociais comunitárias tendo sempre em conta as suas características específicas. Ainda segundo os autores, tem por objetivo superar a dicotomia sobre a pesquisa quantitativa versus qualitativa, desenvolvendo investigação a fim de construir aplicações e buscar soluções práticas e inovadoras no domínio da educação.

Para Barab e Squire (2004) a *design-based* implica uma série de abordagens que têm por objetivo produzir novas teorias, artefatos e práticas que possam ter um impacto positivo no ensino e na aprendizagem em espaços naturalísticos.

Anderson e Shattuck (2012) definem a *design-based* como uma metodologia de investigação com as seguintes características: 1) situa-se num contexto naturalístico o que lhe concede sentido de validade e permite assegurar que os resultados podem ser efetivamente usados para avaliar, informar e melhorar a prática (pelo menos no contexto em que foi implementada); 2) o desenho define-se partindo-se de uma avaliação acurada do contexto/problema e é informada por teoria relevante. Como referem os autores as teorias são ponto de partida, de chegada e de investigação na *design-based*. Um dos sentidos mais importantes desta metodologia de investigação é que utiliza uma proposta teórica como fundamento para a construção do desenho da intervenção proposta; 3) uso de métodos qualitativos e quantitativos para recolha de dados; 4) refinamento iterativo e evolução contínua do desenho. O ajustamento e aperfeiçoamento das intervenções pode, segundo Anderson e Shattuck (2012), ser caracterizado pela seguinte expressão “Investigação através do erro”. Como sublinham os autores Matta, Silva e Boaventura (2014) a *design-based* é uma metodologia voltada para a construção de soluções práticas, não é feita para terminar. Cada desenvolvimento é o resultado de uma etapa, de um processo de construção, representando o princípio do próximo momento de aperfeiçoamento e melhoria. A interação talvez seja a sua característica mais marcante dando-lhe um carácter formativo. Além disso utiliza teorias, descobertas empíricas, sabedoria, conhecimento colaborativo e experiências como fontes para criar intervenções e soluções de problemas concretos. Dito por outras palavras, as intervenções baseadas no modelo de investigação proposto raramente, ou nunca, são elaboradas e/ou implementadas num modo perfeito, isto é, existe sempre a possibilidade de se ir aperfeiçoando o desenho inicial; 5) implica uma relação de colaboração entre o investigador e os praticantes. Anderson e Shattuck (2012) sublinham que as intervenções baseadas neste modelo de investigação podem não produzir os mesmos efeitos quando aplicadas a outros contextos.

Anderson (2005) especifica as fases a que obedece a *design-based*, a saber: 1ª) corresponde a uma fase de exploração informada e, segundo o autor, foca-se na procura daquilo a que Dew designa por “ideal” e que tem por função conceder uma visão e funcionar como um guia orientador e motivador conducente à formulação de questões de investigação que serão fundamentadas e testadas na ação em contexto real; 2ª) recolha de dados e tem por finalidade documentar a tomada de decisões, o processo e os constrangimentos; 3ª) uso de

métodos quantitativos e qualitativos para se avaliar os diferentes impactos resultantes da intervenção no contexto. Os instrumentos são criados para descrever, monitorizar e avaliar as consequências previsíveis e imprevisíveis da intervenção. O objetivo último, nesta fase, é obter dados mais objetivos e mais interpretativos relacionados com o sentido da intervenção nas vidas dos participantes; 4<sup>a</sup>) procede-se a generalizações mais amplas sobre os efeitos da intervenção, bem como se procura conhecer as formas e meios pelos quais determinadas características específicas de cada contexto interferem na eficácia da intervenção. Segundo os autores Matta, Silva e Boaventura (2014) o termo generalização, deverá ser substituído pelo termo replicação o que implica reconhecer que a transferência de uma solução, ou parte, de uma complexidade da práxis e ação para outra situação complexa exige uma cuidadosa consideração quanto à viabilidade e validação.

Segundo Design-Based Research Collective (2003) sublinha que se o sucesso de uma investigação feita com base neste modelo significar que é possível afirmar que uma intervenção pode ser eficaz em qualquer contexto, dever-se-á estudar os seus efeitos em vários contextos a fim de se fazer generalizações. Além disso, sublinham, ainda, que uma investigação baseada neste modelo coloca algumas questões para as quais não se podem/devem fazer inferências absolutas, nomeadamente afirmar que uma aprendizagem observada, por exemplo, resultou da interação entre o contexto e a intervenção. Por esta razão, os autores entendem as intervenções em contexto educativo de forma holística, isto é, a intervenção vai sendo aperfeiçoada pela interação entre os materiais, os professores e os aprendentes e, deste modo, é possível inferir relações entre as diversas variáveis que entram em ação nos contextos em que a intervenção é implementada permitindo aperfeiçoar elementos-chave da mesma. Referem, também, que a *design-based* permite identificar fatores contextuais relevantes que possibilitam obter informações sobre mecanismos, não apenas relações, que contribuam para uma compreensão mais acurada sobre a natureza da intervenção. Deste modo, quer o contexto, quer a intervenção são problematizados.

Para tornar a *design-based* uma metodologia com robustez científica é imperativo que garanta a fiabilidade, validade e objetividade. Por esta razão, os autores Matta, Silva e Boaventura (2014) afirmam que os investigadores que utilizem este método de investigação encontram-se, frequentemente, a desempenhar o papel de advogados e de críticos.

Para garantir a validade e fiabilidade, são usados vários meios para proceder à triangulação de dados a fim de se estabelecer garantias de como determinados resultados ocorreram.

## 1- Participantes

Os participantes deste estudo pertencem ao quadro de Agrupamento de Escolas Vale Aveiras, pertencente ao Centro de Associação de Escolas da Lezíria e Médio Tejo. É uma escola que se enquadra num meio semi rural que serve uma população distribuída por várias freguesias do concelho de Azambuja. A amostra é constituída por 15 sujeitos, dos quais 73,3% (n=11) eram do género feminino e 26,7% (n=4) eram do género masculino (Tabela 1).

**Tabela 1 - Distribuição da amostra por género.**

<b>GÉNERO</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	4	26,7
Feminino	11	73,3
Total	15	100,0

Quanto à formação académica, observou-se que a maioria dos sujeitos (93,3%; n= 14) possuía o grau académico de licenciado (Tabela 2).

**Tabela 2 - Caracterização da amostra segundo a formação académica.**

<b>Formação Académica</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Licenciatura	14	93,3
Licenciatura e Mestrado	1	6,7
Total	15	100,0

Relativamente à idade, a média da idade dos inquiridos foi de  $44,33 \pm 5,45$  anos, observando-se uma idade mínima de 34 anos e uma idade máxima de 53 anos, existindo um predomínio de sujeitos no grupo etário dos 46 aos 50 anos (33,3%; n=5) (Tabela 3).

**Tabela 3 - Distribuição da amostra segundo o grupo etário.**

<b>Idade</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Mínima</b>	<b>Máxima</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
31 - 35 Anos	1	6,7				
36 - 40 Anos	4	26,7				
41 - 45 Anos	3	20,0	34	53	44,33	5,45
46 - 50 Anos	5	33,3				
51 - 55 Anos	2	13,3				
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>				

## **2- Instrumentos**

### **2.1- O Questionário da Interação dos Professores-QIP**

O Questionário de Interação dos Professores (QIP) permite medir as perceções dos alunos e professores quanto ao seu comportamento interpessoal e, segundo Wubbels et al. (1993), possibilita a obtenção de dados fiáveis sobre essa variável.

O QIP evoluiu no início de 1980 a partir da Interpersonal Adjective Checklist (I.C.L.) desenvolvida por Leary e foi elaborado de acordo com o seu modelo bidimensional. (Brekelmans et al., 2005; Wubbels, Levy & Brekelmans, 1997). O QIP é constituído por 8 escalas em conformidade com os 8 sectores do referido modelo. Cada item numa escala mede o mesmo aspeto do comportamento em todos os professores. As escalas que mais contribuem para a dimensão da Influência (eixo da Dominância-Submissão) são as seguintes: severo, líder, inseguro e que concede liberdade e responsabilidade aos alunos. Similarmente, as escalas que mais contribuem para a dimensão da proximidade (eixo da Cooperação-Oposição) são as seguintes: amigável-prestável, compreensivo, insatisfeito e admoestador. (Wubbels, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006; Wubbels & Brekelmans, 2005).

Waxman e Walberg (1999) apresentam o seguinte exemplo que ilustra, de algum modo, o que se acabou de expor. Quando um professor explica numa turma as leis de Newton (relação entre massa, força e aceleração) ocupa um comportamento de dominância uma vez que está a controlar a comunicação. Se a exposição for feita de um modo paciente o seu comportamento será, também, altamente cooperativo. Assim, o professor exibirá um comportamento Dominante-Cooperativo. Contudo, se o aluno cometeu vários erros na resolução de um problema o professor pode ficar zangado. Neste caso a sua comunicação seria ainda dominante, mas também oposicional.

O QIP foi concebido para ser aplicado ao nível do ensino secundário e serviu de base para novas versões, a saber: ensino básico, para supervisores, gestores escolares e ensino superior. (Wubbels, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006; Brekelmans et al., 2005; Wubbels, Levy & Brekelmans, 1997). Existe nas seguintes línguas: inglês, holandês, sueco, francês, espanhol, alemão, indonésio, norueguês, chinês mandarim e chinês Singapura. (Wubbels, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006; Waxman & Walberg, 1999).

Na versão holandesa e americana os itens são respondidos numa escala de likert de 5 pontos em que o zero (0) significa nunca e o cinco (5) sempre. Na versão desenvolvida para o ensino básico da autoria de Goh e Fraser (2000) os itens são respondidos numa escala de likert de 3 pontos e em que o um (1) significa raramente e o três (3) a maioria das vezes (Anexo 1). Os itens estão organizados numa ordem cíclica, isto é, o 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º item em cada grupo de 6 itens avalia respetivamente o comportamento de Liderança (DC), Amigável/Prestável (CD), Compreensivo (CS), Que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (SC), Inseguro (SO), Insatisfeito (OS), Admoestador (OD) e Severo (DO). No presente estudo foi usada esta versão traduzida por Nogueira, J. (2013) constituído por 48 itens (cf. Quadro 1).

**Quadro 1** - Escalas e respetivos itens

	“Todos estamos atentos ao que este professor diz”
	“Aprendemos muito com este professor”
	“Este professor prende a nossa atenção”
Liderança	“Este professor apercebe-se de tudo o que se passa na aula”
	“Este professor explica bem as coisas”
	“Este professor tem a certeza do que quer fazer na sala de aula”

Amigável/Prestável	“Este professor é amigável”
	“Este professor gosta de rir”
	“As aulas deste professor são amigáveis”
	“Nós gostamos deste professor”
	“Este professor ajuda-nos no nosso trabalho”
	“Este professor preocupa-se connosco”
Compreensivo	“Este professor confia em nós”
	“Este professor sabe ver quando nós não compreendemos”
	“Este professor está disposto a explicar novamente se não compreendermos”
	“Este professor dá atenção ao que dizemos”
	“Este professor sabe como nos sentimos”
	“Este professor ouve-nos”
Que concede Liberdade e Responsabilidade aos alunos	“Este professor permite-nos trabalhar em temas que nós gostamos”
	“Podemos decidir algumas coisas na aula deste professor”
	“Este professor dá-nos liberdade nas aulas”
	“Este professor permite-nos escolher com quem trabalhamos”
	“Este professor deixa-nos à vontade nas aulas”
	“Este professor permite-nos escolher aquilo em que queremos trabalhar”
Inseguro	“Este professor parece indeciso”
	“Este professor parece inseguro”
	“Este professor é tímido”
	“Este professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal”
	“Este professor deixa-nos mandar nele”
	“Este professor age como se não soubesse o que fazer”
Insatisfeito	“Este professor é infeliz”
	“Este professor é mal-humorado”
	“Este professor pensa que nós não conseguimos fazer as coisas bem”
	“Este professor pensa que nós copiamos”
	“Este professor pensa que nós não sabemos nada”
	“Este professor diz que nos castiga”



---

	“Este professor irrita-se facilmente”
	“Este professor é impaciente”
Admoestador	“Este professor faz troça de nós”
	“Este professor grita connosco”
	“É fácil irritar este professor”
	“Este professor tem mau feitio”

---

	“Este professor faz-nos trabalhar muito”
	“Temos de estar em silêncio nas aulas deste professor”
Severo	“Os testes deste professor são difíceis”
	“Este professor é rigoroso a corrigir o nosso trabalho”
	“Temos medo deste professor”
	“Este professor é severo”

---

Quando o QIP é administrado aos alunos, os resultados obtidos são agregados numa média da turma (Wubbels et al., 1993). As respostas de todos os alunos numa turma são consideradas como uma medida repetida da mesma variável que neste caso é o comportamento interpessoal do professor. (Wubbels Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006). Usando tais julgamentos compósitos possui a vantagem de limitar a influência de crenças pessoais ou características da personalidade do observador e, além disso, revelam elevada fiabilidade. Por outro lado, segundo os autores, a investigação revela que as perceções dos alunos são, normalmente, mais próximas daquelas que são feitas pelos observadores do que daquelas que são feitas pelos próprios professores.

Para aplicar o QIP é necessário aguardar um tempo após o início do ano letivo a fim de garantir que alunos e professores se conheçam relativamente bem. Para se obter um feedback de maior amplitude os professores selecionam duas turmas diferentes em termos de idade, nível de ensino, características académicas ou outras. (Wubbels Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006; Waxman & Walberg, 1999; Wubbels, Levy & Brekelmans, 1997).

Cada aluno responde ao questionário em termos de como percebe o comportamento interpessoal do seu professor. O professor também responde ao questionário para avaliar o seu comportamento real, mas, também, o como gostaria de ser (professor ideal) (Brekelmans et al., 2005). Ironicamente, os resultados obtidos pela aplicação do QIP em

turmas diferentes de um mesmo professor não variam muito o que permite verificar a relativa estabilidade do seu comportamento interpessoal. (Wubbels, Levy & Brekelmans, 1997).

A variância das classificações dos alunos, ao nível da turma, é muito maior do que aquela que se verifica na maioria dos outros questionários sobre o ambiente de aprendizagem o que revela que o QIP permite obter uma boa discriminação entre as turmas. (Wubbels Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006).

Recolhidas as duas perspetivas (professor e alunos) é possível comparar os resultados e, deste modo, avaliar a qualidade do ambiente de trabalho em sala de aula e como é que os professores estão a comunicar com os alunos. (Wubbels, Levy & Brekelmans, 1997). Cada questionário completo providencia um conjunto de resultados referentes às 8 escalas e que são combinadas num perfil que representa o estilo comunicacional do professor tal como é percebido pelos alunos. (Wubbels et al., 1993).

Ao descrever os padrões de relacionamento interpessoal, em sala de aula, usando análises de *clusters* das classificações dos alunos oito tipos diferentes de perfis podem ser distinguidos quer nas turmas na Holanda, quer nas turmas nos Estados Unidos da América. Estes perfis são designados por: Diretivo, Tolerante-Autoritário, Tolerante, Inseguro-Tolerante, Inseguro-Agressivo, Esforçado e Repressivo. Contudo, como refere Wubbels, Brekelmans, Brok e Tartwijk (2006) a caracterização destes perfis é feita em termos do estilo do professor e representam as suas descrições numa turma particular. As características do ambiente de aprendizagem referentes a cada perfil encontram-se em anexo (ANEXO 13). Os autores sublinham que as turmas de professores experientes apresentam, normalmente, o mesmo tipo de padrão de relacionamento interpessoal. No que se refere a professores principiantes a variação entre turmas pode ser considerável.

Segundo Brekelmans et al. (2005) os estudos sobre o ambiente de aprendizagem em sala de aula que incluíram a perspetiva interpessoal de ensino normalmente evidenciam uma relação forte e positiva entre as perceções dos alunos quanto ao comportamento interpessoal do professor na dimensão da Influência e Proximidade e suas subescalas e os resultados cognitivos e afetivos dos alunos. Os professores diretivos, autoritários e tolerantes obtêm resultados cognitivos dos alunos relativamente elevados. Associações fortes e positivas foram também encontradas entre os resultados afetivos dos alunos e as escalas de liderança e prestável-amigável. Enquanto nas escalas de admoestador, insatisfeito e, em muitos casos, severo essa associação foi negativa. Os alunos de professores inseguros, agressivos,

repressivos e esforçados obtêm os piores resultados no domínio das atitudes. Segundo Wubbels, Brekelmans, Brok e Tartwijk (2006) um relacionamento apropriado entre o professor e os alunos deve caracterizar-se por um grau elevado de comportamentos do professor na dimensão da influência e proximidade dado que existe uma relação forte do comportamento do professor nestas dimensões e suas respectivas escalas e os resultados cognitivos e afetivos dos alunos (Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels, Levy & Brekelmans, 1997; Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004; Brok et al., 2006; Koul & Fisher, 2005; Koul & Fisher, 2006; Sivan & Chan, 2013; Goh & Fraser, 2000; Quek et al., 2007; Henderson & Fisher, 2008; Maulana, Opendakker, Brok & Bosker, 2012; Fisher, Henderson & Fraser, 1995; Wei, Brok & Zgou, 2009; Azevedo et al., 2012).

Verifica-se que os professores fazem uma avaliação sobre o ambiente de aprendizagem muito mais favorável do que os alunos e, segundo estes, os professores não alcançam o seu ideal. Parece que quanto mais os professores e alunos divergem no que se refere à perceção do comportamento do professor mais os alunos percecionam estes como inseguros, insatisfeitos e admoestadores. (Wubbels & Levy, 1993). Estes comportamentos não contribuem positivamente para os resultados cognitivos e afetivos dos alunos. Para Waxman e Walberg (1999) quanto mais os alunos percecionam que os professores se comportam de modo dominante mais estes apresentam técnicas efetivas de organização e gestão de sala de aula contrariamente aos que são percecionados pelos alunos como inseguros.

O QIP pode ser usado como instrumento de feedback para os professores ao permitir-lhes compararem as perceções dos alunos com as suas autoperceções (professor real e ideal). (Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006). Além disso, referem ainda os autores, que é muito importante para os professores conhecerem e refletirem sobre os seus perfis de comportamento interpessoal tendo em conta o estágio das suas carreiras profissionais dado que ocorrem mudanças ao longo da mesma no que se refere ao relacionamento interpessoal que estabelecem com os alunos/turmas. Segundo Fraser e Walberg (2005) tem havido poucos estudos sobre a utilização do QIP pelos professores como um instrumento de feedback a fim de poderem aperfeiçoar o seu relacionamento interpessoal com os alunos em contexto de sala de aula. Os autores sublinham a importância das intervenções que impliquem a aplicação do QIP para investigadores na área da educação, para decisores políticos e todos aqueles que desejem melhorar os resultados dos alunos dada a ligação forte entre um relacionamento interpessoal positivo entre o professor e os alunos e os

resultados destes no domínio cognitivo e afetivo/attitudes. Além disso, estas intervenções podem ser muito importantes para os responsáveis pela elaboração e implementação de programas de formação para professores quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua a fim de planificarem programas que promovam uma interação positiva entre os professores e os alunos, bem como na prevenção de problemas que possam ocorrer em sala de aula, nomeadamente problemas disciplinares.

No presente estudo o QIP foi usado como instrumento de feedback. Numa investigação de revistas científicas, nomeadamente na *Análise Social*, *Análise Psicológica*, *Revista Lusófona Portuguesa* e *Revista Portuguesa de Educação* não foram encontrados resultados referentes à utilização deste questionário para fins de feedback. A totalidade de estudos que empregam o Q.I.P. têm por objetivo correlacionar o seu uso com os resultados académicos dos alunos.

### **3- Questionário do otimismo académico-QOA**

Desde o relatório de Coleman em 1966 ter evidenciado que apenas uma pequena parte das aprendizagens alcançadas pelos alunos se deviam a fatores escolares em nítido contraste com o estatuto socioeconómico dos mesmos e das suas famílias tem-se procurado investigar e identificar as propriedades das escolas e dos professores que se relacionem positivamente com a aprendizagem escolar controlando o referido estatuto socioeconómico. (Hoy, 2012; Beard, Hoy & Hoy, 2010).

Hoy identificou três fatores que se relacionam significativamente com a aprendizagem dos alunos: a eficácia dos professores, a confiança destes nos seus alunos e famílias e a ênfase académica. A eficácia dos professores prende-se com as avaliações que estes fazem da escola como um todo de que esta pode organizar e executar as ações necessárias que possam ter um efeito positivo nas aprendizagens dos alunos. (Hoy, 2012; Beard, Hoy & Hoy, 2010; Hoy, Tarter & Hoy, 2006).

Como já afirmado, a teoria social cognitiva descreve a regulação do comportamento como parte de uma estrutura complexa, multifacetada e causal. Os seres humanos exercem

controle sobre as suas vidas através de ações agênticas. As pessoas agem, refletem nas suas ações e alteram o seu comportamento em função disso.

Em contexto de sala de aula, através deste processo, os professores criam proactivamente planos mentais para lidarem com os acontecimentos à medida que surgem. Por outras palavras, são agênticas e com base na teoria social cognitiva o sentido de eficácia desempenha o papel mais importante na agência humana. (Hoy, Hoy & Kurz, 2008).

O sentido de eficácia dos professores é definido como o julgamento que fazem da sua capacidade para alcançarem determinados resultados como consequência do envolvimento e da aprendizagem dos alunos mesmo com os mais desmotivados e mais difíceis sendo uma crença individual cognitiva. (Hoy, Hoy & Kurz, 2008; Beard, Hoy & Hoy, 2010). Para os autores esta é uma das poucas características dos professores que se relaciona com a aprendizagem dos alunos. Uma razão explicativa pode ser o facto destes ao acreditarem que são capazes de contribuírem para melhorarem a aprendizagem dos alunos estabelecem elevadas expectativas, esforçam-se e persistem face às dificuldades

A confiança, segundo Tschannen-Moran e Hoy (1998) é um conceito complexo mas o que é comum entre as diferentes definições, de forma explícita ou implícita, é a vulnerabilidade. Onde não existe vulnerabilidade não há necessidade de confiança. (Hoy & Tschannen-Moran 1999). Para Beard, Hoy e Hoy (2010) os professores eficazes devem ser capazes de construírem relacionamentos confiantes com os seus alunos e famílias e segundo estes é uma componente essencial necessária para cultivar e maximizar relacionamentos positivos entre os alunos. Quando o professor confia nas famílias estabelece elevados padrões académicos contando com o seu apoio o que reforça a sua confiança (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001) e, além disso, contam com a cooperação das famílias para os apoiarem sendo uma resposta afetiva e que reforça o seu sentido de eficácia aumentando, simultaneamente, o sentimento de confiança. Como sublinham os autores Beard, Hoy e Hoy (2010) quando os professores criam um ambiente de aprendizagem seguro e confiante, os alunos sentem-se confortáveis para empreenderem desafios e a aprenderem a partir dos seus erros, investem mais nos seus processos de aprendizagem e as famílias acabam por acreditarem que os professores são motivados pelo melhor interesse dos seus educandos.

Este tipo de relacionamento inclui para além da confiança, sentimentos de benevolência, competência, honestidade e abertura (Beard, Hoy & Hoy, 2010; Woolfolk, (2010).

A benevolência é entendida como a confiança na boa vontade daqueles com os quais interagimos e prende-se com a ideia de respeito. Os professores confiam nos alunos que estão disponíveis para cooperarem com a escola, que mostrem auto disciplina e controlo interno. Os alunos e famílias que mostrem desrespeito ao culpabilizar os outros pelos problemas não assumindo qualquer responsabilidade pelos mesmos inspiram pouca confiança aos professores. Os professores confiam mais nas famílias que mostrem preocupação e comprometimento com o bem – estar e educação dos seus educandos partilhando com aqueles essa tarefa mesmo que, por vezes, possam discordar dos meios para alcançarem tal fim Quando os professores desconfiam que a educação e o bem-estar dos educandos não é uma prioridade para as famílias é muito difícil estabelecer relações de confiança entre os professores e famílias.

A competência é também um aspeto crítico nas relações humanas. Aqueles que não possuem as competências necessárias para o desempenho de uma determinada tarefa não são confiáveis. Para Tschannen-Moran (2004b) esta faceta da confiança prende-se mais com o comportamento dos alunos do que propriamente com a sua competência académica, isto é, prende-se com o desejo dos alunos aceitarem e cumprirem as regras e estruturas da escola. Quando os professores sentem que o seu trabalho está a ser dificultado devido à falta de competência das famílias em providenciarem estruturas e necessidades básicas aos seus educandos a confiança dos professores nas famílias é mais difícil de estabelecer.

A honestidade prende-se com a integridade e autenticidade. Os indivíduos confiáveis comportam-se de forma positiva e consistente. A autenticidade /abertura é um processo pelo qual as pessoas se tornam vulneráveis pela partilha de informação com os outros. (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Para Tschannen-Moran (2004<sup>a</sup> e 2004b) a boa vontade dos alunos para comunicarem com o professor reforça o sentido de confiança mútuo. Quando as famílias culpam os professores, ou outros alunos, pelos problemas comportamentais dos seus educandos verifica-se um aumento de desconfiança. Contrariamente, quando se verifica um elevado nível de confiança da parte do professor para com os alunos e famílias a possibilidade de haver um elevado nível de colaboração entre ambas as partes é muito elevada. Quando os professores contam que os alunos respeitam o sistema, as regras e as estruturas da escola e que as famílias se envolvem construtivamente com os professores é possível observar-se um clima de abertura no que diz respeito à tomada de decisões.

A ênfase acadêmica prende-se com o grau em que a escola se pauta pela prossecução da excelência. Assim, são estabelecidas metas acadêmicas elevadas mas passíveis de serem alcançadas, concede-se grande relevância ao ambiente de aprendizagem e os professores acreditam na capacidade de todos os alunos alcançarem o sucesso acadêmico. Os professores estabelecem objetivos justos para os seus alunos e trabalham para além do seu horário a fim de os conduzirem em direção ao sucesso. Por seu lado, os alunos reconhecem a importância da aprendizagem e esforçam-se para alcançarem o sucesso. Segundo Hoy, Hannun e Tschannen-Moran (1998) as escolas com melhores resultados de aprendizagem são caracterizadas por uma pressão interna forte em direção à excelência acadêmica. Professores e diretores escolares definem um ambiente ordeiro e focado na aprendizagem. Os alunos aceitam o desafio acreditando neles próprios e respeitando as realizações acadêmicas dos seus pares. A ênfase acadêmica refere-se às crenças dos professores acerca do sucesso acadêmico dos seus alunos e traduz-se na pressão para comportamentos académicos particulares, nomeadamente garantir o envolvimento ativo dos alunos nas atividades de aprendizagem e é uma resposta comportamental. (Hoy, Hoy & Kurz, 2008; Beard, hoy & Hoy, 2010).

Estes três fatores formam o constructo do otimismo académico e que engloba as crenças dos professores sobre si mesmos, os alunos e sobre a instrução. Como tal, o otimismo académico inclui uma dimensão cognitiva, afetiva e comportamental. (Beard, Hoy & Hoy, 2010; Hoy, Tarter & Hoy, 2006; Smith & Hoy, 2007; Hoy, Sweetland & Smith, 2002).

A autoeficácia do professor é uma crença e, como tal, é do domínio cognitivo. A confiança nos alunos e famílias baseia-se em sentimentos de que ambos são benevolentes, competentes, honestos, recetivos e confiáveis. É uma resposta afetiva. A ênfase académica determina um enfoque na aprendizagem e uma pressão para comportamentos particulares na escola. Consequentemente, o sentido de otimismo académico apresenta-se como um poderoso quadro de agência humana que explica o comportamento do professor em termos de dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais. Estas três dimensões funcionam com um conjunto de interações triádicas em que cada uma depende funcionalmente da outra. (Hoy, Hoy & Kurz, 2008; Beard, Hoy & Hoy, 2010) contribuindo para um ambiente de aprendizagem positivo. (Hoy, 2012; Beard, Hoy & Hoy, 2010; Hoy, Tarter & Hoy; 2006).

Para medir cada escala do otimismo académico foram usados os seguintes instrumentos:

**a) Autoeficácia do professor.** Foi usada a Teacher Sense of Efficacy Scale (Escala da autoeficácia do professor) desenvolvida por Tschannen-Moran e Hoy (2001) na sua forma

curta. Esta escala é constituída por 12 itens que são respondidos numa escala de likert de 9 pontos. A escala inclui 3 subescalas cada uma constituída por 4 itens: uma para medir a eficácia pela estratégia instrucional, outra para a eficácia na gestão da sala de aula e, finalmente, uma outra para medir a eficácia pelo envolvimento dos alunos, a saber:

### Autoeficácia

#### - Itens referentes à eficácia instrucional:

1. Controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula
2. Motivar alunos que mostram pouco interesse nas tarefas escolares
3. Levar os alunos a acreditarem que conseguem fazer corretamente as tarefas escolares
4. Ajudar os seus alunos a valorizarem a aprendizagem

#### - Itens referentes à eficácia na gestão da sala de aula:

1. Criar boas condições para os seus alunos
2. Levar os alunos a cumprirem as regras da sala de aula
3. Acalmar um aluno que perturba ou faz barulho
4. Estabelecer um sistema de gestão de sala de aula com cada turma

#### - Itens referentes à eficácia pelo envolvimento do aluno:

1. Utilizar várias estratégias de avaliação
3. Apoiar as famílias para ajudarem os seus filhos a saírem-se bem na escola
4. Pôr em prática estratégias de ensino variadas na sua sala de aula

Quanto maior for o resultado maior é a autoeficácia do professor.

**b) Confiança dos professores nos alunos e famílias.** Foi usado um subtteste do Omnibus T-Scale (OTS) desenvolvida por Hoy e Tschannen-Moran, (2003). Particularmente este subtteste foca-se na confiança dos professores nos alunos e famílias (clientes). Os itens são respondidos numa escala de likert de 6 pontos, a saber:

1. Eu confio nos meus alunos.
2. Eu confio nos pais dos meus alunos.



3. Posso confiar nos compromissos com os pais dos meus alunos.
4. Acredito que os meus alunos são competentes para aprender.
5. Eu acho que a maioria dos pais dos meus alunos fazem um bom trabalho a criar os seus filhos.
6. Eu acredito no que os pais dos meus alunos me dizem.

Quanto mais elevado for o resultado maior é a confiança do professor nos alunos e famílias (clientes).

**c) Ênfase académica.** Foi usado o subteste do Organizational Climate Index (OCI) desenvolvido por Hoy, Sweetland, e Smith (2002) que se foca especificamente na pressão pela aprendizagem (ênfase académica). Os itens são respondidos numa escala de likert de 6 pontos, a saber:

1. Os meus alunos respeitam os colegas da turma que têm boas notas
2. Os meus alunos são cooperativos durante os momentos de instrução
3. Os meus alunos procuram trabalhos suplementares para obterem boas notas
4. Os meus alunos na minha sala de aula conseguem alcançar as metas que eu defino para eles
5. Os pais dos meus alunos pressionam para que haja melhorias nas aulas
6. Os pais dos meus alunos exercem pressão para manter padrões académicos elevados

Quanto mais elevado for o resultado maior é a ênfase académica.

Para facilitar a sua administração optou-se por juntar os 3 instrumentos de recolha de dados numa única folha cujo exemplar se pode consultar em anexo (ANEXO 2) e que foi traduzido para uso e aplicação no presente trabalho.

#### **4- Registo vídeo de aulas**

O vídeo é uma ferramenta muito útil na formação de professores uma vez que permite observar a complexidade de uma sala de aula real. Por outro lado, possibilita potenciar a reflexão sobre práticas pedagógicas ligando a teoria com a prática (Koc, Peker & Osmanoghu, 2009; Newhouse, Lane & Brown, 2007; Yusko, 2008; Krammer et al., 2006) e, como sublinha Nogueira (2002) “... as atitudes e competências autorreflexivas são essenciais no desenvolvimento do professor...” (p.43). Além disso, a capacidade para observar e interpretar os acontecimentos na sala de aula é um aspeto muito importante de um prático reflexivo (Yusco, 2008).

Para Calandra, Brantley-Dias & Dias (2006) o vídeo possibilita identificar práticas eficazes uma vez que ao captar episódios pessoais de ensino facilita o processo de reflexão sobre os mesmos. A característica da permanência permite um enfoque da nossa atenção num aluno em particular ou num grupo de alunos, escutar os diálogos entre o professor e os alunos, compreender as ocorrências quando o professor está de costas voltadas para o grupo, refletir sobre um comentário de um aluno, por exemplo, considerando uma abordagem comportamental alternativa uma vez que não lhe é exigido uma ação imediata. (Sherin, 2003) Para Korthagen (2001), o vídeo permite que os professores revejam as suas aulas e a experiência reproduzindo alguma ocorrência as vezes que sentirem ser necessário. Deste modo, é possível descobrir detalhes como por exemplo: o professor pode perceber que não ouviu de forma adequada as questões colocadas por um aluno, ou que os métodos usados para manter a ordem e a disciplina não foram os mais apropriados o que pode contribuir para o desenvolvimento da sua necessidade de aprendizagem. O que é, segundo Korthagen (2001) mais importante é aquilo que o professor descobre quando reproduz a sua aula.

Acrescente-se que a observação e análise do registo vídeo das aulas permite que os professores reflitam sobre o ambiente de aprendizagem e relacional que estabelecem com as suas turmas ou com um aluno, ou grupo de alunos.

Devido à sua característica de permanência, o vídeo permite ajudar os professores a “aprenderem a observar” a (sua) sala de aula desenvolvendo “novos modos de verem” o que ocorre naquele espaço. (Sherin & Van Es, 2005). Não se deve esquecer que a sala de aula é um ambiente complexo em que ocorrem múltiplas interações em simultâneo e que Doyle

(1986) designa por multidimensionalidade, isto é, ocorre, em sala de aula, uma grande quantidade de acontecimentos e atividades.

Deste modo, os professores não têm de confiar somente na sua memória quando iniciam um processo de análise e reflexão sobre o que ocorreu, quando refletem na ação no dizer de Schön (1987). Como o vídeo oferece um registo permanente, os professores podem, se assim o desejarem, examinarem, diversas vezes, esse registo considerando, nesse processo, diferentes perspectivas sem os constrangimentos das rotinas da sala de aula. Dito de outro modo, ao observar o registo vídeo é pressuposto que os professores reconheçam não apenas que “isto é significativo” mas, também, que considerem “que caso é este?” (Sherin & Van Es, 2005). Deste modo, o registo vídeo possibilita aos professores uma experiência muito diferente dado que o objetivo é refletirem em vez de agirem possibilitando novos modos de examinarem o que ocorreu em contexto de sala de aula. A este propósito, Yusko (2008) sublinha que a capacidade para observar e interpretar os acontecimentos da sala de aula é uma característica importante da prática reflexiva. Para Yung, YiP, Lai e Lo (2010) observar e analisar o registo vídeo das aulas oferece aos professores a possibilidade de descobrirem padrões significativos naquilo que observam e, assim, compreendem melhor a complexidade da sala de aula. Segundo Sherin (2003) apesar da utilização do vídeo ter sofrido alterações no âmbito da formação de professores, de acordo com os quadros teóricos dominantes, a sua utilização tem revelado ser motivadora e, em alguns casos, tem promovido mudanças nas práticas pedagógicas.

Em suma. Observando um vídeo oferece aos professores a oportunidade de desenvolverem um tipo de conhecimento diferente: não “o que fazer a seguir” mas interpretarem e refletirem sobre a sua atuação em contexto real de sala de aula numa perspectiva de observadores (Sherin, 2003) o que possibilita uma descrição detalhada do comportamento e uma reestruturação dos pressupostos e das estratégias. A confrontação com os dados diretamente observáveis conduz os professores, muitas vezes, a compreenderem que a sua ação é orientada por teorias diferentes daquelas que professam. Não se deve esquecer, como afirma Krammer et al. (2006) que na vida diária, os professores raramente recebem feedback sobre as suas práticas de ensino e dificilmente existem oportunidades para analisarem e avaliarem a sua prática instrucional ou o seu comportamento em sala de aula.

No presente estudo foram gravadas em suporte vídeo 4 aulas de 90m e/ou 45m de cada turma por professor. Findo esse processo, foi entregue um DVD com as respetivas

gravações a cada professor e foi pedido que observassem as suas aulas e registassem por escrito o resultado dessa observação.

Após a ação de formação, decorreu o mesmo processo findo o qual foi solicitado que refletissem e avaliassem o clima das suas salas de aula.

Com estas reflexões era pressuposto que os docentes desenvolvessem o seu sentido de observação, refletissem na ação observada com o propósito de atribuírem um novo significado aos acontecimentos visionados, elaborassem, eventualmente, novas estratégias de ação e, sobretudo, tomassem consciência sobre o modo como se relacionavam com o grupo-turma e como esse relacionamento se refletia no ambiente de aprendizagem das suas turmas

## **5- Procedimento**

No final do ano letivo anterior ao ano de recolha de dados, foi solicitado à diretora da Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Aveiras de Cima a autorização para a aplicação do Questionário de Interação do Professor aos alunos do 2º e 3º ciclo e a gravação em suporte vídeo de aulas. Foi, também, explicitado os objetivos do estudo e os passos metodológicos que se iriam seguir. Não foi colocada qualquer objeção por parte da direção. Nesta fase, foram contactados pessoalmente alguns docentes do Quadro de Escola do Agrupamento no sentido de os convidar a participar neste estudo. Optou-se por este grupo de docentes uma vez que havia a certeza que iriam permanecer na escola no decorrer do processo de recolha de dados. Obtivemos o consentimento formal de 15 participantes (N=15) do 2º e 3º ciclo de entre as várias áreas curriculares disciplinares. Depois de terem sido informados dos objetivos do estudo, dos passos metodológicos e lhes ter sido garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos, assinaram um formulário como compromisso formal para com o estudo. (ANEXO 3). Paralelamente, foi solicitado à Direção Geral de Educação autorização para aplicação em contexto educativo do Q.I.P. (ANEXO 4), bem como à Comissão Nacional de Proteção de Dados autorização para a gravação em suporte de vídeo de aulas. (ANEXO 5).

Logo no início do ano letivo, correspondente ao ano em que se iniciou o processo de recolha de dados, em reunião com os encarregados de educação e após a explicitação dos objetivos do estudo foi-lhes solicitada a autorização para aplicação do QIP e gravação em

vídeo das aulas (ANEXO 6). Nenhum encarregado de educação levantou qualquer tipo de objeção.

Foi solicitado aos docentes participantes que seleccionassem 2 turmas: uma que considerassem com melhores capacidades académicas e outra que consideravam ter mais dificuldades nesta área ou uma que percecionassem terem um melhor relacionamento interpessoal e outra que, pelo contrário, percecionassem ter mais dificuldades neste âmbito. Registe-se que: 1) dois docentes não obedeceram a este critério dado que pertenciam ao órgão de gestão da escola e, de acordo com a lei em vigor, só poderiam lecionar uma turma; 2) três dos docentes participantes do 3º ciclo seleccionaram a mesma turma dado que apenas lecionavam nessa e numa outra e um dos docentes só tinha aquela turma atribuída. Verificou-se a mesma situação ao nível do 2º ciclo em que quatro docentes seleccionaram a mesma turma (turma de percursos alternativos). Deste modo, o Q.I.P. foi aplicado a trezentos e doze alunos (N =312) no decorrer do mês de outubro e novembro, mas foi aplicado num total de quinhentos e oitenta e seis alunos (N=586) pelos motivos explicitados e abrangeu todas as turmas do 2º e 3º ciclos, que desempenharam, assim, o papel de observadores/avaliadores (ANEXO 7).

Simultaneamente, o Q.I.P. foi aplicado aos professores tendo sido solicitado aos mesmos que se avaliassem na perspetiva de como gostariam de ser (Professor Ideal – ANEXO 8) e como entendiam que os alunos das turmas que tinham seleccionado os percecionavam (Professor Real – ANEXO 9).

Para garantir uma maior fiabilidade dos dados foi solicitado a um docente não participante no estudo a sua aplicação nas diferentes turmas e naquelas que tivessem que avaliar mais que um docente garantiu-se uma semana de intervalo entre as aplicações do QIP.

Paralelamente iniciou-se a gravação em suporte vídeo das aulas dos 15 professores – 4 aulas por turma, num total de 8 de blocos de 90 minutos e/ ou 45 minutos, exceto para os dois docentes que lecionavam numa única turma aos quais só foram gravadas 4 aulas de 90m e/ou 45m.

As câmaras, num total de seis, eram colocadas nas salas logo de manhã e sempre que necessário eram mudadas para outras nos intervalos ficando em modo de gravação. Deste modo, quando os docentes entravam nas salas não tinham que se preocupar com estes aspetos mais técnicos e os alunos reagiram de forma natural face à presença das mesmas.

Este passo metodológico decorreu até ao final do 1º período findo o qual foi entregue a cada docente um DVD com as gravações das suas aulas e foi-lhes solicitado que as observassem e registassem, por escrito, as suas reflexões que foram enviadas pelo correio eletrónico, antes do início do segundo período letivo. A reflexão teve como ponto de partida a seguinte questão: “O que observo?”

Por último, nesta fase, foi, ainda, solicitado aos professores que respondessem ao Questionário do Otimismo Académico.

No decorrer das interrupções letivas, correspondente ao período de férias de natal dos alunos, foi enviado a cada professor, via correio eletrónico, o Q.I.P. correspondente a cada turma. Para facilitar a sua leitura e interpretação foi, também, enviado o modelo de relacionamento interpessoal já explicitado no 2º capítulo.

Em janeiro, início do 2º período letivo, iniciou-se a ação de formação intitulada “Ecologia da sala de aula: relacionamento interpessoal professor-aluno e a criação de um clima de aprendizagem positivo”, aprovada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua que concedeu 1 crédito e que decorreu entre Janeiro a Abril. (ANEXO 10).

No início de 3º período foram repetidos todos os passos metodológicos à semelhança do 1º período: aplicação do QIP aos alunos e professores, gravação em vídeo de 4 aulas de cada turma, divulgação via correio eletrónico dos resultados do Q.I.P, entrega do DVD com as respetivas gravações das aulas e preenchimento do Questionário do Otimismo Académico. No final, foi solicitado aos docentes que avaliassem, através de uma reflexão escrita crítica, o clima de aprendizagem das suas aulas.

## **6- Ação de Formação**

A ação de Formação decorreu entre Janeiro e Abril de 2013 num total de 25h distribuídas por 7 sessões.

Todos os materiais construídos para serem implementados no decorrer da formação foram elaborados de acordo com os princípios do modelo realista e já explicitados no 1º

capítulo. Foi preocupação da formadora que esses materiais representassem um desafio para os formandos, mas que estivessem em consonância com as suas necessidades e preocupações. Não obstante, procurou-se que os mesmos não causassem constrangimentos dado que poderiam originar sentimentos de desconforto entre os formandos.

Para que os docentes pudessem confrontar-se com as suas gestalts e iniciassem um processo reflexivo que os conduzisse à teoria, as tarefas propostas solicitaram sempre um (re) ligar do formando a situações concretas por eles vivenciadas nas suas práticas diárias. O objetivo último foi o de os conduzir à tomada de consciência dessas gestalts e tentarem que compreendessem de que modo as mesmas poderiam estar a interferir de forma negativa nos seus comportamentos diários, nomeadamente no que se refere ao estabelecimento de relações interpessoais com o grupo turma, ou com algum aluno em particular.

Em todas as sessões, após a apresentação das tarefas, foram elaboradas reflexões escritas pelos formandos com o objetivo de os conduzir a um questionamento crítico e ativo dos princípios que os mesmos pudessem ter como inquestionáveis e, deste modo, atribuir-lhes um novo significado contribuindo para elevar as possibilidades de emergirem novas formas de olhar, pensar e sentir as diferentes situações/práticas diárias, mas, também, procurar que compreendessem os sentimentos e razões subjacentes a essas ações analisando as suas crenças. Todas as reflexões escritas foram partilhadas no seio do grupo num total espírito intercolegial. A teoria que foi emergindo, ao longo das sessões, foi trabalhada de acordo com as situações específicas em discussão e sempre ligada às experiências e preocupações dos formandos.

Foi cuidado da formadora criar um ambiente de trabalho caloroso. A sala foi disposta em círculo. Como a formação decorreu em pleno inverno e em horário pós laboral a formadora levou aquecedores seus e lanche para todos os formandos. Em todas as sessões estes sentiram total liberdade de movimento e/ou de interferir nas discussões do grupo sempre num total respeito pelas ideias do outro. O lema foi: todos estão certos. Não existem ideias certas ou erradas.

Na 1ª sessão esteve presente a diretora do centro de formação para dar as boas vindas e para que os formandos assinassem o protocolo da formação. A partir desse momento iniciou-se um grande desafio para a formadora dado que representou nesta matéria a sua 1ª experiência.

A formadora começou por agradecer a colaboração de todos sublinhando que só desse modo foi possível recolher os dados que conduziram à realização do presente trabalho de investigação. Seguidamente, e porque expressaram alguma dificuldade na interpretação do QIP, foi explicitado o modelo de relacionamento interpessoal de Leary, bem como os princípios da pragmática da comunicação. As tarefas propostas foram previamente elaboradas tendo por base o modelo “cebola”, a saber:

**1ª Sessão** – em torno da Identidade. A formadora entendeu ser pertinente começar por este nível do referido modelo para que os participantes se dessem a conhecer um pouco melhor uns aos outros. Deste modo, foi proposto que se definissem recorrendo a uma metáfora justificando a sua escolha;

**2ª Sessão** – em torno da Missão. Com a tarefa intitulada “Que tipo de professor pretendo ser?” procurou-se conduzir os formandos a refletirem sobre os seus ideais e de que modo estes orientam o seu desempenho enquanto profissionais de ensino;

**3ª Sessão** – em torno das crenças. Com a tarefa “Eu ou o meu professor? Quem encontro em mim? Afinal, quem sou?” procurou-se conduzir os formandos a refletirem nos aspetos da personalidade, bem como nas práticas pedagógicas dos professores que mais os marcaram enquanto alunos de forma positiva e negativa. Depois de identificarem esses aspetos, foi objetivo da sessão conduzir os formandos num processo introspetivo a fim de reconhecerem, ou não, nas suas práticas, bem como na forma como comunicam com os seus alunos, os aspetos que mais os marcaram e que identificaram nos seus professores, quer de forma positiva, quer de forma negativa. (Posteriormente, a formadora enviou um quadro-síntese sobre os aspetos positivos e negativos por correio eletrónico a todos os participantes);

**4ª Sessão** – em torno das competências. Com a tarefa intitulada “Comunicação” procurou-se conduzir os formandos a refletirem sobre a sua competência comunicativa, nomeadamente a identificarem as maiores dificuldades sentidas nesta área e aspetos em que se sentissem particularmente mais eficazes. Ainda nesta sessão e porque a formadora sentiu que havia necessidade de dar algumas respostas fundamentadas na teoria, procedeu-se a uma explicitação teórica relembrando-se os princípios da pragmática da comunicação e foi distribuído aos formandos um pequeno resumo retirado do presente trabalho referente ao 2º capítulo. Tendo em conta o fator temporal, optou-se por incidir sobre a competência comunicacional, pois não se pode esquecer que todo o ensino é um ato comunicacional. (Wubbels & Brekelmans, 2005). Ainda nesta sessão os participantes foram “desafiados” a



reconhecerem as suas qualidades nucleares e a identificarem os fatores que encorajam e/ou inibem a sua expressão quer em sala de aula, quer na comunidade (contexto organizacional) e a identificaram fatores inibidores e/ou encorajadores que fortalecessem as suas competências para manifestarem qualidades nucleares como: humor, empatia e entusiasmo em contexto de sala da aula;

**5ª Sessão** – em torno do Comportamento. Com a tarefa intitulada “Clima de sala de aula” foi apresentado um incidente crítico. Procurou-se que os formandos refletissem na forma como geriam o grupo de alunos apresentados na tarefa. Nesta sessão foi abordado o fenómeno da categorização sublinhando-se os efeitos negativos que o mesmo causa ao nível do relacionamento interpessoal e que, muitas vezes, ocorre de forma inconsciente; a finalizar esta sessão foi proposto uma atividade de role playing;

**6ª Sessão** – em torno do Ambiente. Foi, também, apresentado um incidente crítico como ponto de partida para a reflexão procurando-se que os formandos descrevessem de forma mais detalhada possível uma situação concreta e, ao mesmo tempo, identificassem os sentimentos que a mesma originou, as suas reações comportamentais e o que pensaram. Foi solicitado que mentalmente desenhassem um plano de ação projetado para futuras situações similares. O objetivo último foi o de conduzir os participantes a compreenderem as suas emoções e o papel que desempenham no seu agir;

**7ª Sessão** – nesta última sessão, foi organizado o portefólio reflexivo individual constituído por todos os trabalhos desenvolvidos no decorrer da formação a apresentar ao Centro de Formação, ao preenchimento das fichas de presença, à elaboração dos sumários respeitantes a cada sessão.

O conjunto de tarefas apresentadas e desenvolvidas no decorrer da formação tiveram por finalidade desenvolver nos professores:

- a sua capacidade de reflexão crítica;
- competências de resolução de problemas;
- a capacidade de reformular a experiência;
- gerar alternativas;
- fazer inferências com base no conhecimento prévio;

- avaliar ações no sentido de construir novas aprendizagens.
- tomarem consciência de algumas das suas gestalts;
- compreenderem a importância da dimensão emocional do ser humano;
- uso satisfatório do repertório comportamental do professor.

Como referem Garmston, Lipton e Kaiser (2002) sem reflexão o progresso não tem uma natureza informada sendo a mudança, quando esta ocorre nas práticas, meramente acidental.

O conjunto de todas as tarefas desenvolvidas no decorrer da formação pode ser consultado em Anexos (ANEXO 12).

## **II Capítulo: Resultados**

Neste ponto serão apresentados os resultados referentes às análises descritivas do Questionário do Otimismo Académico, da Autoeficácia, Confiança nos alunos e Famílias e Ênfase Académica na 1ª e 2ª fase, isto é, antes da formação e depois da mesma.

## 1- Análises descritivas dos resultados estatísticos do QOA

**Tabela 4 - Estatísticas descritivas das subescalas do otimismo, relativas à 1ª e 2ª fase**

		Nr de Itens	Média	Desvio Padrão	Alpha Cronbach's ( $\alpha$ )
	Autoeficácia	12	84,60	9,226	0,85
<b>1ª Fase</b>	Confiança nos pais e estudantes	6	26,00	2,563	0,61
	Ênfase Académica	6	22,20	2,833	0,07
	Autoeficácia	12	88,53	10,028	0,91
<b>2ª Fase</b>	Confiança nos pais e estudantes	6	28,33	4,117	0,83
	Ênfase Académica	6	23,47	3,461	0,56

As consistências internas das subescalas, em termos de alfa de cronbach podem ser consideradas aceitáveis ou mesmo boas para as escalas de autoeficácia (AE) e confiança nos alunos e familiares, mas é inaceitável para a subescala de ênfase académica. Portanto, esses itens não formam uma subescala e, como tal, serão tratados individualmente.

**Tabela 5 - Análise descritiva da autoeficácia relativa à 1ª e 2ª fase**

	N	1ª Fase				2ª Fase			
		15	Min.	Max.	M	Dp.	Min.	Max.	M
Controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula?	0	9	6,80	2,08	5	9	7,87	1,19	
Motivar alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares?	4	9	6,07	1,33	4	9	6,53	1,51	
Levar os alunos a acreditarem que conseguem fazer corretamente as tarefas escolares?	6	9	7,13	0,99	5	9	7,47	0,92	
Ajudar os seus alunos a valorizarem a aprendizagem?	5	9	7,33	0,98	5	8	7,13	1,06	
Criar boas questões para os seus alunos?	5	9	7,20	1,01	6	9	7,73	0,80	
Levar os alunos a cumprirem as regras da sala de aula?	5	9	7,13	0,99	6	9	7,60	0,91	
Acalmar um aluno que perturba ou faz barulho?	5	9	7,13	1,25	4	9	7,47	1,30	
Estabelecer um sistema de gestão de sala de aula com cada turma?	5	9	7,07	1,28	5	9	7,53	1,13	
Utilizar várias estratégias de avaliação?	6	9	7,33	1,11	5	9	7,73	1,03	
Dar uma explicação alternativa ou outro exemplo quando os alunos estão confusos?	7	9	8,20	0,56	6	9	8,33	0,82	
Apoiar as famílias para ajudarem os seus filhos a saírem-se bem na escola?	2	8	5,87	1,81	1	9	6,07	1,79	
Pôr em prática estratégias de ensino variadas na sua sala de aula?	6	9	7,33	0,90	5	9	7,07	1,44	

**Tabela 6 - Análise descritiva relativa à Confiança nos pais e estudantes na 1ª e 2ª fase**

	N	1ª Fase				2ª Fase			
		15	Min.	Max.	Méd	Dp.	Min.	Max.	Méd
Eu confio nos meus alunos.	4	6	4,80	0,68	4	6	5,27	0,59	
Eu confio nos pais dos meus alunos	3	5	3,87	0,64	2	6	4,27	1,03	
Posso confiar nos compromissos com os pais dos meus alunos	3	5	3,87	0,64	3	6	4,27	1,10	
Acredito que os meus alunos são competentes para aprender.	4	6	5,20	0,68	3	6	5,33	0,82	
Eu acho que a maioria dos pais dos meus alunos fazem um bom trabalho a criar os seus filhos.	2	5	3,87	0,92	3	6	4,53	1,06	
Eu acredito no que os pais dos meus alunos me dizem.	3	6	4,40	0,83	3	6	4,67	0,90	

**Tabela 7 - Análise descritiva relativa à Ênfase Académica na 1ª e 2ª fase**

	N	1ª Fase				2ª Fase			
		15	Min.	Max.	Méd	Dp.	Min.	Max.	Méd
Os meus alunos respeitam os colegas de turma que têm boas notas.	3	6	4,60	1,056	34	53	4,33	5,447	
Os meus alunos são cooperativos durante os momentos de instrução nas aulas.	3	6	4,67	,724	3	6	5,20	,941	
Os meus alunos procuram trabalhos suplementares para obterem boas notas.	1	6	3,20	1,265	3	6	5,13	,834	
Os alunos na minha sala de aula conseguem alcançar as metas que eu defino para eles.	3	6	4,13	,915	2	5	3,47	1,060	
Os pais dos meus alunos pressionam para que haja melhorias nas aulas.	1	5	2,73	1,223	3	6	4,33	,900	
Os pais dos meus alunos exercem pressão para manter padrões académicos elevados.	1	5	2,87	1,407	1	5	2,67	1,291	

De acordo com o teste de Wilcoxon para grupos relacionados só a subescala de Autoeficácia mostra diferenças significativas entre a 1ª e a 2ª fase ( $w=1,98$ ,  $p<0,05$ ).

**Tabela 8 - Comparação das respostas das variáveis consoante o género.**

	Género	
	Masculino	Feminino
Autoeficácia 2ª fase / Autoeficácia 1ª fase	0,068	0,261
Confiança nos pais e alunos 2ª fase / Confiança nos pais e alunos 1ª fase	0,109	0,348

**Tabela 9 - Comparação das respostas das variáveis segundo o grupo etário.**

	Grupo etário (anos)			
	36-40	41-45	46-50	51-55
Autoeficácia 2ª fase / Autoeficácia 1ª fase	0,465	0,102	1,000	0,180
Confiança nos pais e alunos 2ª fase / Confiança nos pais e alunos 1ª fase	0,273	0,180	0,892	0,655

**Tabela 10 - Comparação das respostas das variáveis segundo o tempo de serviço.**

	Tempo de Serviço (anos)		
	11-15	16-20	26-30
Autoeficácia 2ª fase / Autoeficácia 1ª fase	0,655	0,172	0,180
Confiança nos pais e alunos 2ª fase / Confiança nos pais e alunos 1ª fase	0,180	0,138	0,157

Os valores das subescalas Autoeficácia e Confiança nos alunos e famílias não diferem em termos de género, grupo etário e tempo de serviço (teste de Wilcoxon).

**Tabela 11 - Otimismo do professor na 1ª e 2ª fase**

<b>Professor</b>	<b>Otimismo antes</b>	<b>Otimismo depois</b>
1	131	139
2	117	120
3	147	138
4	124	142
5	162	161
6	130	149
7	135	153
8	122	154
9	134	143
10	151	152
11	118	115
12	132	150
13	129	135
14	133	136
15	127	118
Média total	132,80	140,33
Desvio padrão	12,29	13,88

\* t de Student para amostras relacionadas ( $t(14)=-2,52, p<0,05$ )  
mostra diferenças significativas entre as duas fases

## **2- Resultados nas Dimensões Influência e Proximidade**

Neste ponto evidencia-se o perfil do professor de acordo com as dimensões de Influência e Proximidade de forma descritiva e observável graficamente. Nos gráficos pode ver-se a diferença de valores entre a percepção do professor e dos alunos (na 1ª e 2ª fase) e a percepção do professor quanto ao seu Ideal.

A fórmula utilizada para a obtenção dos valores referentes às referidas dimensões é a seguinte: dimensão da Influência – obtém-se pela soma das escalas de Lider e Severo menos as seguintes escalas; a que concede responsabilidade/ liberdade aos alunos e a de indeciso. A

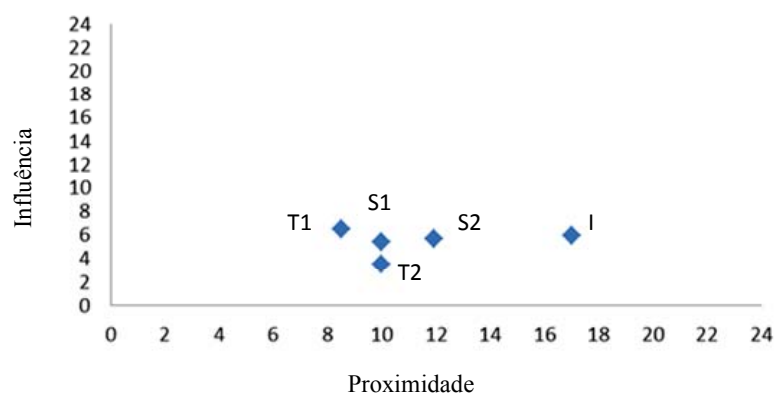
dimensão da Proximidade – obtém-se pela soma dos valores das escalas prestável/ amigável e compreensivo menos as escalas de admoestador e insatisfeito.

### Professor um

O professor um, na 1ª fase, percebe-se mais na dimensão de Proximidade do que na dimensão da Influência, embora a diferença de valores não seja significativa. Os alunos percebem o professor um no perfil de Proximidade com valores superiores em relação ao professor. Na dimensão da Influência a percepção dos alunos está muito próxima da auto percepção do professor.

Na 2ª fase, o professor apresenta um aumento de valores na dimensão de Proximidade e uma ligeira descida na dimensão da Influência. Os alunos percebem o professor no perfil de Proximidade com valores mais elevados do que no perfil da Influência. Em ambas as dimensões os valores dos alunos são mais elevados do que os do professor. O professor um idealiza-se na dimensão de Proximidade.

Dimensões:



**Gráfico 1 – Professor Um**  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

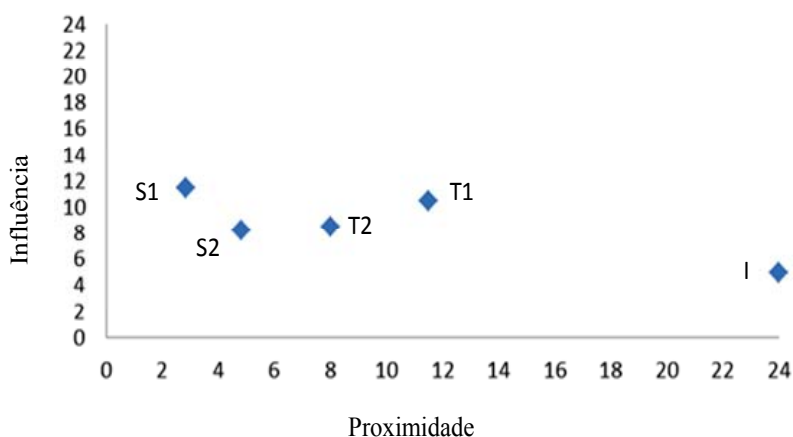


## Professor Dois

Na 1ª fase, o professor dois percebe-se na dimensão de Proximidade e Influência (com valores muito próximos), enquanto os alunos percebem o professor dois mais na dimensão da Influência que na dimensão da Proximidade.

Na 2ª fase, o professor dois percebe-se na dimensão de Proximidade e de Influência (com valores muito próximos mas significativamente mais baixos em relação à 1ª fase). Os alunos percebem o professor dois mais na dimensão de Influência que na de Proximidade, embora a diferença de valores não seja significativa, mas observa-se uma descida nos valores na dimensão de Influência e um aumento na dimensão de Proximidade. O professor dois idealiza-se na dimensão de Proximidade com um valor significativamente superior em relação à dimensão da Influência.

Dimensões:



**Gráfico 2 – Professor dois**  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

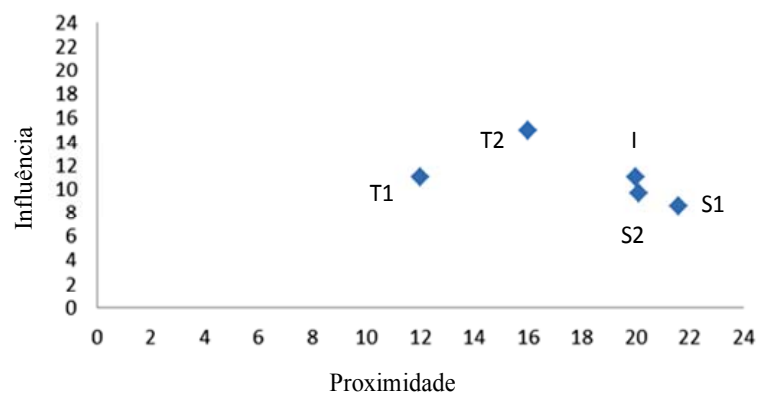
## Professor Três

Na 1ª fase, o professor três percebe-se mais na dimensão de Proximidade que na dimensão de Influência (embora a diferença de valores não seja significativa). Os alunos

percecionam o professor mais na dimensão de Proximidade que na dimensão de Influência (com uma diferença de valores significativamente superior em relação ao professor na dimensão de Proximidade).

Na 2ª fase, o professor três percebe-se mais na dimensão da Proximidade que na dimensão da Influência. Contudo, a dimensão da Proximidade apresenta valores mais baixos em relação à 1ª fase, mas mais elevados na dimensão da Influência. A percepção dos alunos não se alterou em relação à 1ª fase. Contudo, os valores em ambas as dimensões são mais baixos (embora estes valores de diferença não sejam significativos). O professor três idealiza-se mais na dimensão de Proximidade que de Influência. É de referir, ainda, que o ideal deste professor coincide com a percepção dos alunos na 2ª fase no que se refere à dimensão da Proximidade e está muito próxima dos mesmos na dimensão da Influência.

Dimensões:



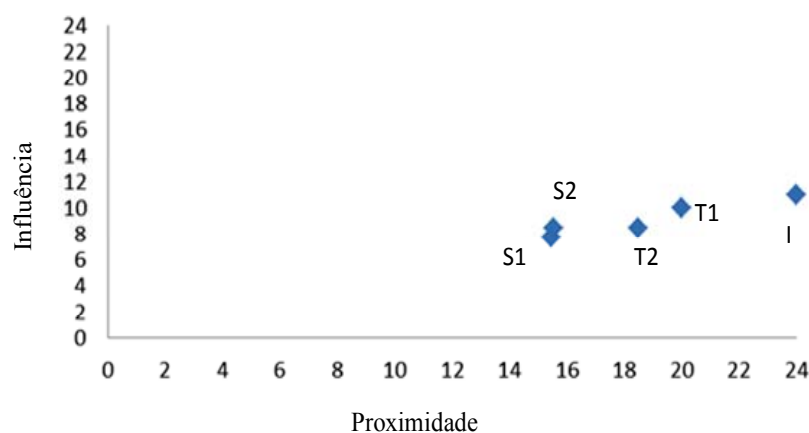
**Gráfico 3 – Professor três**  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

### Professor Quatro

Na 1ª fase, o professor quatro percebe-se mais na dimensão de Proximidade do que na dimensão da Influência. A percepção dos alunos coincide com a do professor embora com valores mais baixos, sobretudo na dimensão da Proximidade.

Na 2ª fase, a percepção do professor mantém-se (mais Próximo que Influyente) mas os valores baixaram em relação à 1ª fase. A percepção dos alunos não se alterou em relação à 1ª fase. O professor quatro idealiza-se mais na dimensão da Proximidade que na dimensão da Influência.

Dimensões:



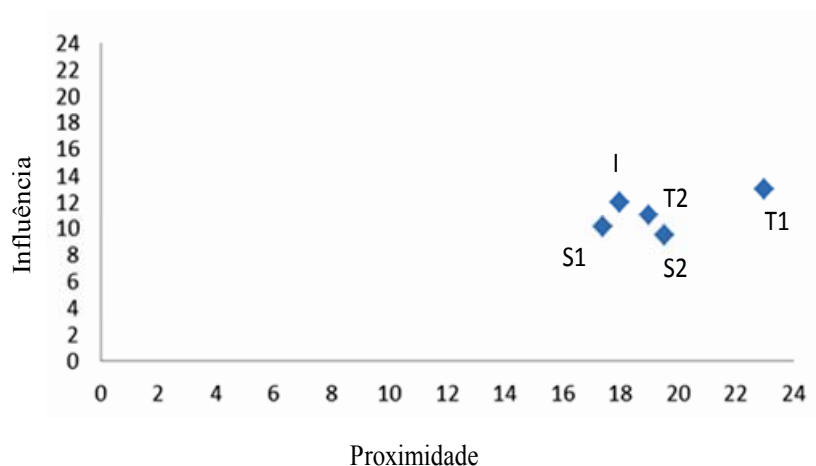
**Gráfico 4** – *Professor quatro*  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

### Professor Cinco

Na 1ª fase, o professor cinco percebe-se mais na dimensão da Proximidade que na dimensão da Influência. A percepção dos alunos coincide com a do professor, embora com valores mais baixos.

Na 2ª fase, continua a manter-se a percepção da 1ª fase (mais Próximo que Influyente) embora os valores sejam mais baixos. O mesmo se observa em relação aos alunos, mas os valores são ligeiramente superiores em relação à 1ª fase. O professor cinco idealiza-se mais na dimensão de Proximidade de que de Influência.

Dimensões:



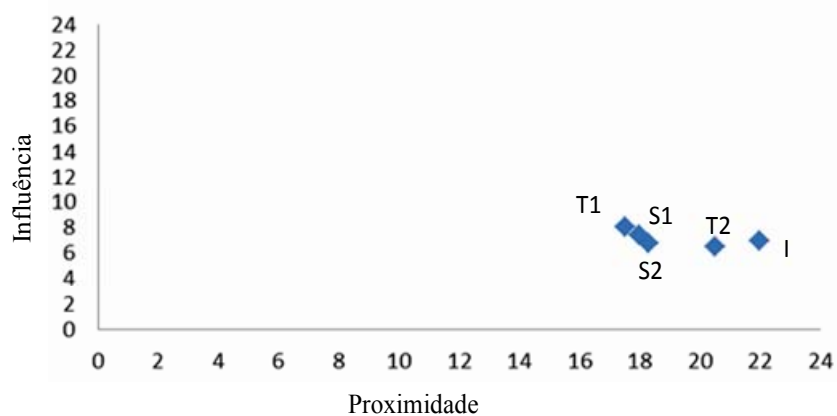
**Gráfico 5 – Professor cinco**  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

### Professor Seis

Na 1ª fase, o professor seis percebe-se mais na dimensão de Proximidade que de Influência. Os alunos, também, têm a mesma percepção, embora com valores ligeiramente superiores.

Na 2ª fase, o professor seis mantém a mesma percepção, mas com valores ligeiramente mais altos na dimensão da Proximidade e mais baixos para a dimensão da Influência. Os alunos mantêm a mesma percepção da 1ª fase embora com valores ligeiramente mais baixos. O professor seis idealiza-se mais na dimensão da Proximidade.

Dimensões:



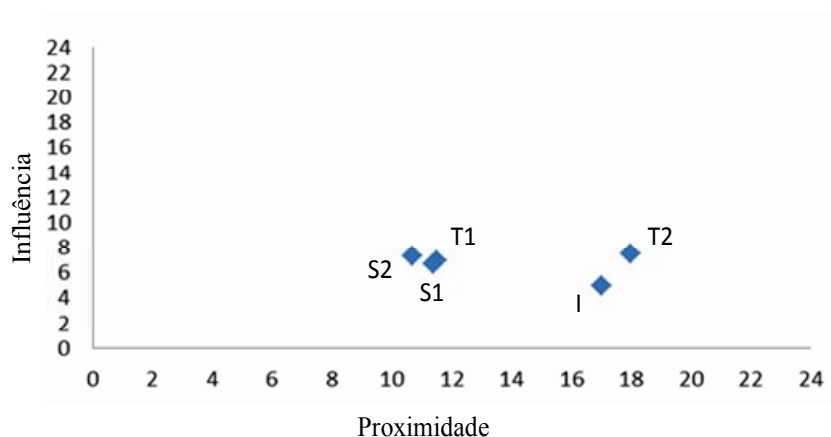
**Gráfico 6** – *Professor seis*  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

### Professor Sete

Na 1ª fase, o professor sete percebe-se mais na dimensão de Proximidade que na dimensão da Influência. A percepção dos alunos coincide com a do professor.

Na 2ª fase mantém-se a percepção do professor embora se verifique valores mais elevados, nomeadamente na dimensão de Proximidade. O mesmo se verifica em relação aos alunos. Contudo, os valores na dimensão da Proximidade são mais baixos. O professor sete idealiza-se mais na dimensão de Proximidade que na dimensão de Influência.

Dimensões:



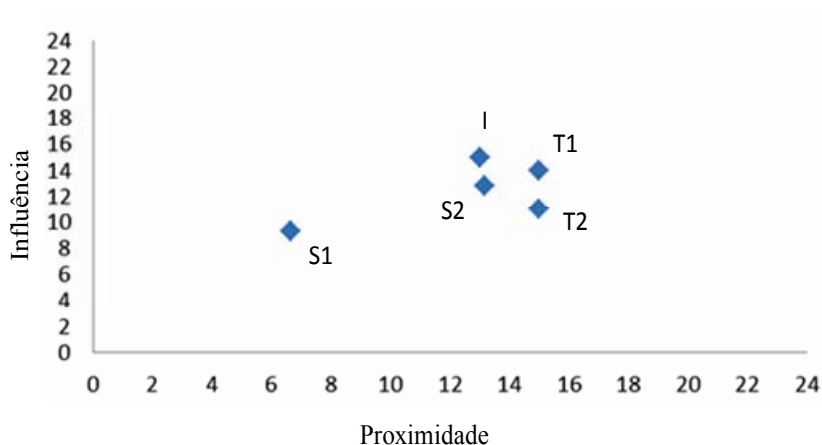
**Gráfico 7** – *Professor sete*  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

### Professor Oito

Na 1ª fase, o professor oito percebe-se tanto na dimensão da Proximidade como na dimensão da Influência (em termos de valores, entre as duas dimensões, não existem diferenças). Os alunos percebem o professor mais na dimensão da Influência que na dimensão da Proximidade. Nesta dimensão a diferença entre a percepção do professor e dos alunos é significativamente acentuada.

Na 2ª fase, o professor mantém a mesma percepção na dimensão da Proximidade. Na dimensão da Influência verifica-se uma descida dos valores. Os alunos também percebem o professor mais na dimensão de Proximidade que na dimensão da Influência, embora com valores mais baixos. O professor oito idealiza-se mais na dimensão da Influência que na dimensão da Proximidade, embora a diferença não seja significativa.

Dimensões:



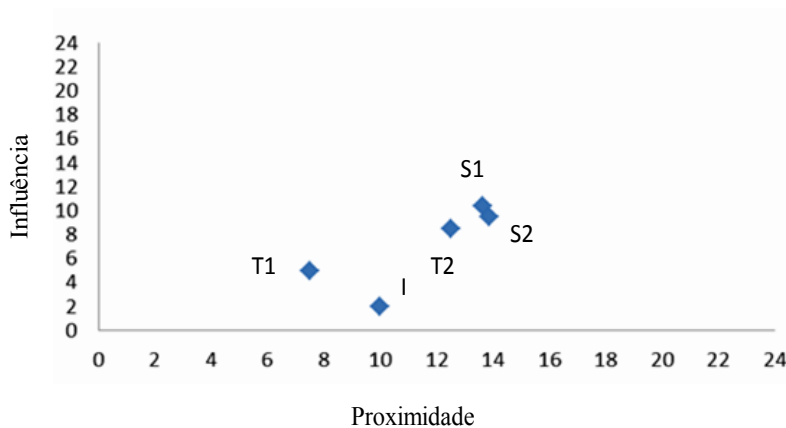
**Gráfico 8** – *Professor oito*  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

### Professor Nove

Na 1ª fase, o professor nove percebe-se mais na dimensão de Proximidade que na dimensão de Influência (com valores relativamente baixos sendo a diferença entre as duas dimensões pouco significativos). Os alunos, também, percebem o professor nove mais na dimensão de Proximidade de que na dimensão da Influência e com uma diferença de valores significativamente superiores em relação ao professor.

Na 2ª fase, a percepção do professor mantém-se, mas observam-se valores significativamente superiores em relação à 1ª fase. Os alunos mantêm a mesma percepção com uma ligeira subida de valores na dimensão da Proximidade. O professor nove idealiza-se mais na dimensão de Proximidade de que na dimensão da Influência. Observam-se valores baixos sobretudo na dimensão da Influência.

Dimensões:



**Gráfico 9** – *Professor nove*  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

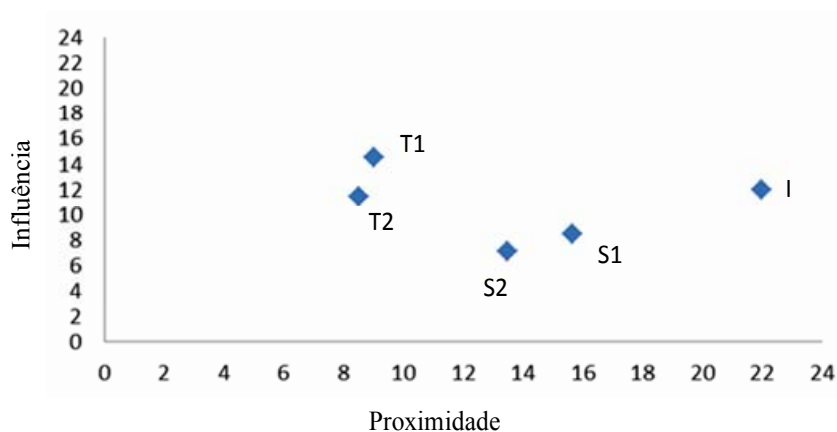
### Professor dez

Na 1ª fase, o professor dez percebe-se mais na dimensão da Influência que na dimensão da Proximidade (com uma diferença de valores significativa). Os alunos, contrariamente, percebem o professor dez mais na dimensão da Proximidade que na dimensão de Influência (com uma diferença de valores significativa e muito superiores em relação ao professor).

Na 2ª fase, a percepção do professor mantém-se observando-se, contudo, uma descida nos valores na dimensão da Influência. Os alunos mantêm a mesma percepção da 1ª fase, embora se observe uma descida nos valores particularmente na dimensão de Proximidade. O professor dez idealiza-se mais na dimensão de Proximidade que na dimensão de Influência.



Dimensões:



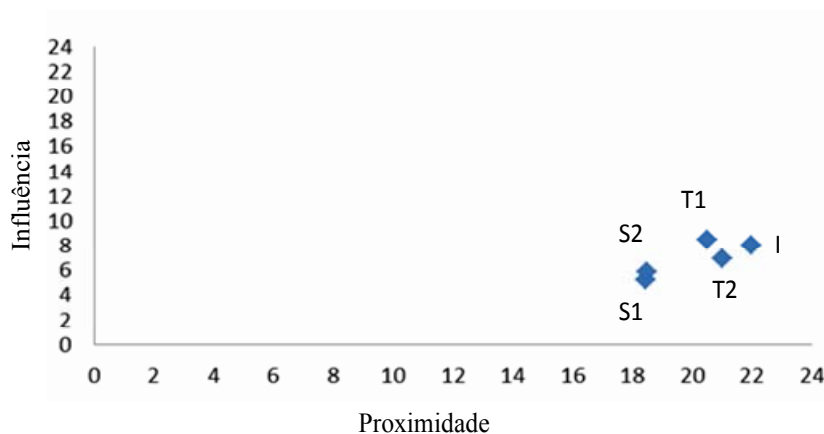
**Gráfico 10** – *Professor dez*  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

### Professor onze

Na 1ª fase, o professor onze percebe-se mais na dimensão de Proximidade que na dimensão de Influência com uma diferença de valores bastante significativa. A percepção dos alunos está muito próxima da do professor, embora com valores mais baixos que os do professor.

Na 2ª fase, o professor mantém a mesma percepção, embora com valores ligeiramente superiores em relação à 1ª fase. A percepção dos alunos mantém-se em relação à 1ª fase. O professor idealiza-se mais na dimensão da Proximidade que na dimensão de Influência, verificando-se uma diferença de valores significativa.

Dimensões:



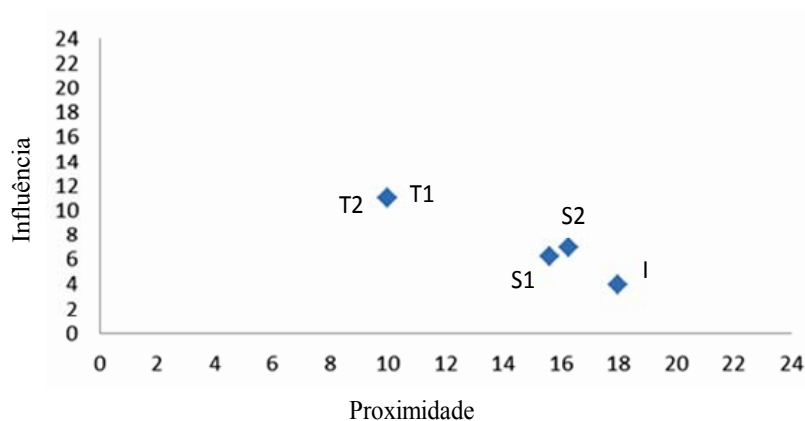
**Gráfico 11** – *Professor onze*  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

### Professor doze

Na 1ª fase, o professor doze percebe-se mais na dimensão da Proximidade de que na dimensão de Influência, embora a diferença de valores não seja significativa. A percepção dos alunos coincide com a do professor, embora os valores na dimensão da Proximidade sejam significativamente superiores em relação ao professor e significativamente inferiores na dimensão da Influência.

Na 2ª fase, o professor percebe-se tanto na dimensão de Proximidade como na dimensão da Influência (ambas as dimensões apresentam os mesmos valores). Os alunos percebem o professor doze mais na dimensão da Proximidade (com valores superiores em relação à 1ª fase) que na dimensão da Influência (com valores muito próximos da 1ª fase). O professor idealiza-se mais na dimensão da Proximidade que na dimensão da Influência (com uma diferença de valores bastante significativa).

Dimensões:



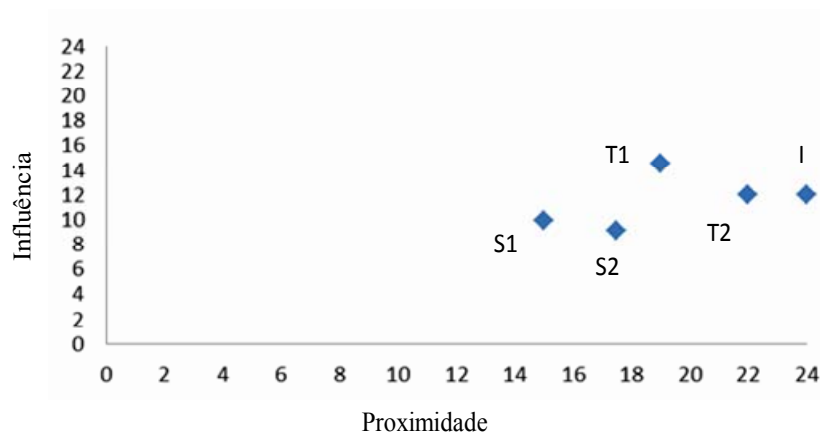
**Gráfico 12** – *Professor doze*  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

### Professor treze

Na 1ª fase, o professor treze percebe-se mais na dimensão de Proximidade que na dimensão de Influência (embora a diferença de valores entre as duas dimensões não seja muito significativa). A percepção dos alunos coincide com a do professor, mas os valores em ambas as dimensões são significativamente mais baixos.

Na 2ª fase, o professor treze continua a perceber-se mais na dimensão da Proximidade (com valores superiores em relação à 1ª fase) que na dimensão da Influência (com um valor ligeiramente mais baixo que na 1ª fase). O professor treze idealiza-se mais na dimensão de Proximidade do que na dimensão de Influência.

Dimensões:



**Gráfico 13** – *Professor treze*  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

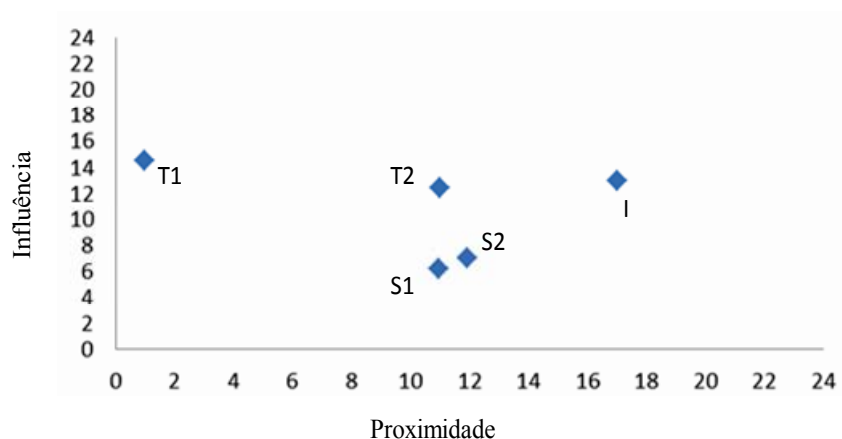
### Professor catorze

Na 1ª fase, o professor catorze percebe-se na dimensão da Influência e com valores muito baixos na dimensão da Proximidade. Contrariamente, os alunos percebem o professor catorze na dimensão de Proximidade e com valores mais baixos na dimensão da Influência.

Na 2ª fase, o professor catorze percebe-se mais na dimensão da Proximidade (com valores significativamente superiores em relação à 1ª fase) que na dimensão da Influência (com uma pequena descida de valores em relação à 1ª fase). A percepção dos alunos mantém-se, embora se observem valores mais altos em ambas as dimensões.

O professor catorze idealiza-se mais na dimensão da Proximidade que na dimensão da Influência (embora a diferença em termos de valores não seja significativa).

Dimensões:



**Gráfico 14** – *Professor catorze*  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

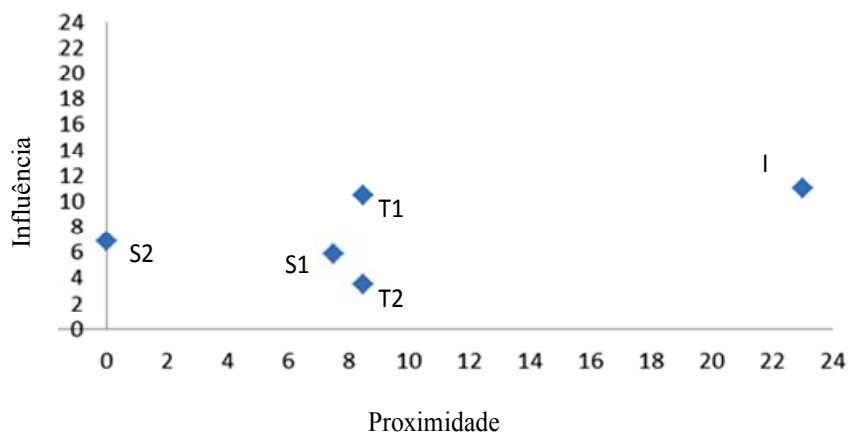
### Professor quinze

Na 1ª fase, o professor quinze percebe-se mais na dimensão da Influência que na dimensão de Proximidade. Contrariamente, os alunos percebem o professor quinze mais na dimensão da Proximidade que na dimensão de Influência (ambas as dimensões apresentam valores baixos e sem diferenças significativas).

Na 2ª fase, o professor quinze, percebe-se na dimensão de Proximidade (mantendo o mesmo valor da 1ª fase) e menos na dimensão de Influência (com valores significativamente inferiores em relação à 1ª fase). Os alunos percebem o professor quinze na 2ª fase mais na dimensão de Influência (mantendo o mesmo valor da 1ª fase) verificando-se que na dimensão de Proximidade o valor é zero.

O professor quinze idealiza-se na dimensão de Proximidade (com um valor significativamente superior em relação à dimensão da Influência).

Dimensões:



**Gráfico 15 – Professor quinze**  
(T – Professor; S – Alunos; I – Professor Ideal)

## 2.1- Resultados do QIP (Perceção do aluno e professor na 1ª e 2ª fase)

Neste capítulo apresentam-se os dados resultantes da aplicação do QIP aos alunos por turma e professores. Deste modo é possível proceder-se à comparação entre a perceção do professor e do aluno (professor real) e, assim aferir o padrão de relacionamento interpessoal que os participantes estabelecem com as respetivas turmas. Os dados de cada questionário foram introduzidos numa tabela de excel (por professor e aluno) que produziu de forma automática os gráficos designados “por papagaios”.

## Antes da Formação – 1ª fase

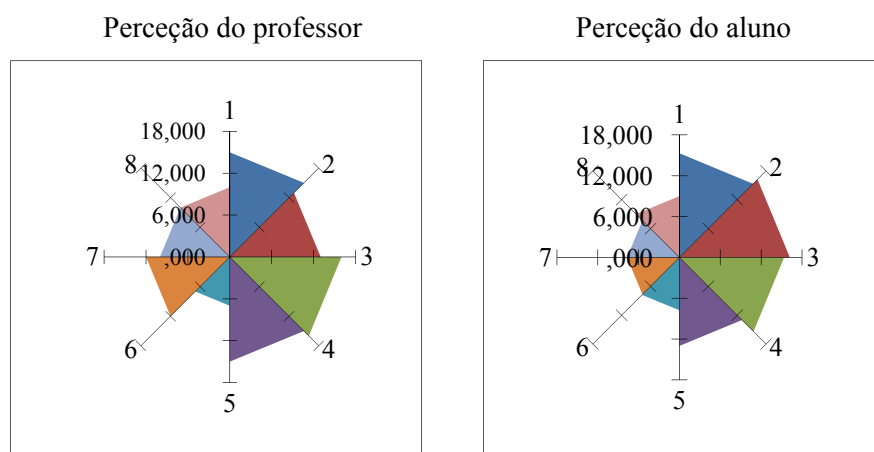


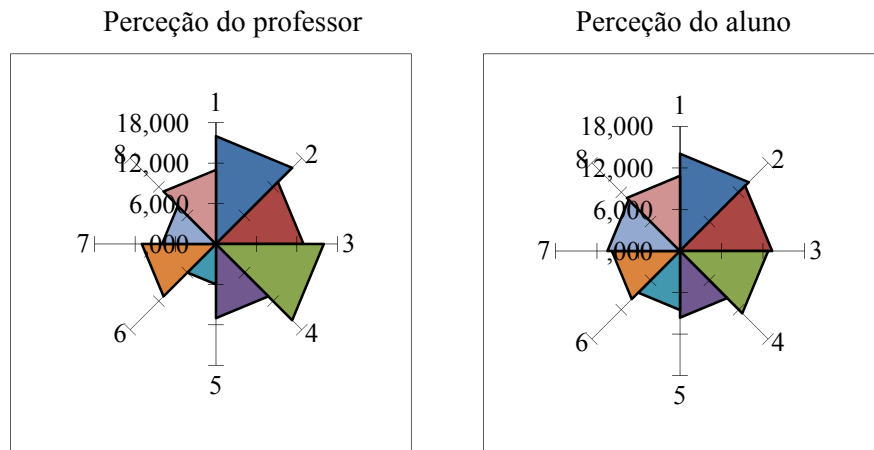
Gráfico 16 – Professor um - Turma 6º D

Percepção do professor:

O professor um percebe-se como evidenciando comportamentos característicos do setor de Prestável/Amigável, Compreensivo e de liderança (com valores próximos) que concede Responsabilidade e liberdade aos alunos e severo e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (este dois últimos com os mesmos valores).

Percepção dos Alunos:

Os alunos percebem o professor um com comportamentos característicos dos setores Compreensivo (com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos e Liderança (com os mesmos valores e muito próximos daqueles atribuídos pelo professor) Prestável/Amigável (com um valor significativamente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor) Insatisfeito (com valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) Admoestador e Severo (com os mesmos valores e superiores àqueles atribuídos pelo professor) e com comportamentos menos característicos no setor de Indeciso (com um valor ligeiramente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor)



**Gráfico 17 – Professor um - Turma 5º B**

### Percepção do professor

O professor um percebe-se nesta turma como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável, Compreensivo, Admoestador e Severo (com valores muito próximos) e com comportamentos menos característicos nos setores de Insatisfeito, que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com valores muito próximos) e Indeciso.

### Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor um com comportamentos característicos nos setores de Liderança e Compreensivo (com os mesmos valores e significativamente superiores em relação àqueles atribuídos pelo professor) Prestável/Amigável (com valor ligeiramente inferior em relação àquele atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos, Insatisfeito e Severo (com os mesmos valores e superiores em relação àqueles atribuídos pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Admoestador e Indeciso (com valores significativamente mais baixos do que aqueles atribuídos pelo professor).



## Depois da Formação – 2ª fase

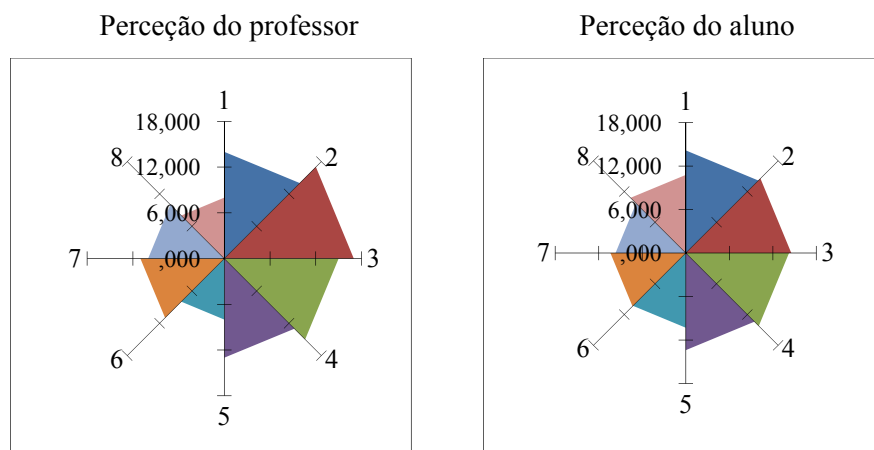


Gráfico 18 – Professor um - Turma 6º D

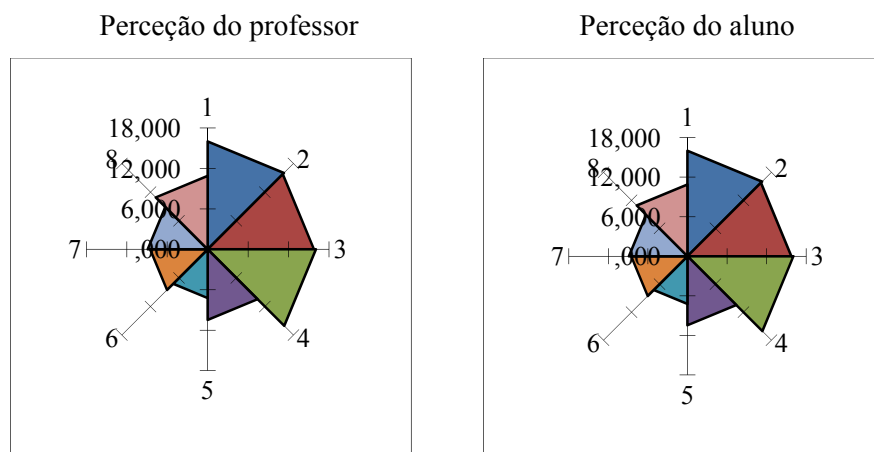
### Perceção do professor

Na 2ª fase o professor percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo e Liderança (com valores muito próximos e ligeiramente inferiores em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com um valor muito próximo em relação à 1ª fase) Severo, Indeciso e Insatisfeito (com valores muito próximos e significativamente mais elevados em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Admoestador.

### Perceção dos alunos

Na 2ª fase os alunos desta turma percebem o professor um como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável (com valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e em relação à 1ª fase) Compreensivo (com um valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor e mais baixo que na 1ª fase) Liderança (com um valor ligeiramente mais baixo mas muito próximo daquele atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com um valor ligeiramente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor mas significativamente mais baixo em relação à 1ª fase) Insatisfeito (com um valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor e mais baixo que na 1ª fase) Admoestador (com um valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor e igual nas duas fases) e com comportamentos menos evidentes nos setores de Indeciso e Severo (com os mesmos valores (o setor indeciso com um valor significativamente mais

baixo do que aquele atribuído pelo professor mas mais alto que na 1ª fase; o setor de Severo apresenta um valor significativamente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e mesmo em relação à 1ª fase).



**Gráfico 19** – Professor um - Turma 5º B

#### Percepção do Professor

Na 2ª fase o professor um percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo e Liderança, Prestável/Amigável (com valores muito próximos e mais elevados em relação à 1ª fase) Severo e que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com valores muito próximos; o setor Severo com um valor muito próximo à 1ª fase e setor Responsabilidade/Liberdade com valor superior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores mais baixos em relação à 1ª fase).

#### Percepção dos alunos

Os alunos na 2ª fase percebem o professor um como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor e igual à 1ª fase) Liderança (com um valor mais baixo em relação àquele atribuído pelo professor e mais baixo em relação à 1ª fase) Prestável/Amigável (com um valor mais baixo do que aquele atribuído pelo professor mas ligeiramente mais elevado em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com um valor ligeiramente superior do que aquele atribuído pelo professor e com o mesmo valor da 1ª fase) Insatisfeito (com um valor significativamente mais elevado do que aquele atribuído pelo professor e em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de

Indeciso (com valor muito próximo do valor atribuído pelo professor mas mais elevado do que na 1ª fase) Admoestador e Severo (com os mesmos valores; o setor Admoestador com um valor ligeiramente superior em relação ao atribuído pelo professor mas mais elevado em relação à 1ª fase; o setor Severo com um valor mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e significativamente mais baixo em relação à 1ª fase).

### Antes da Formação - 1ª fase

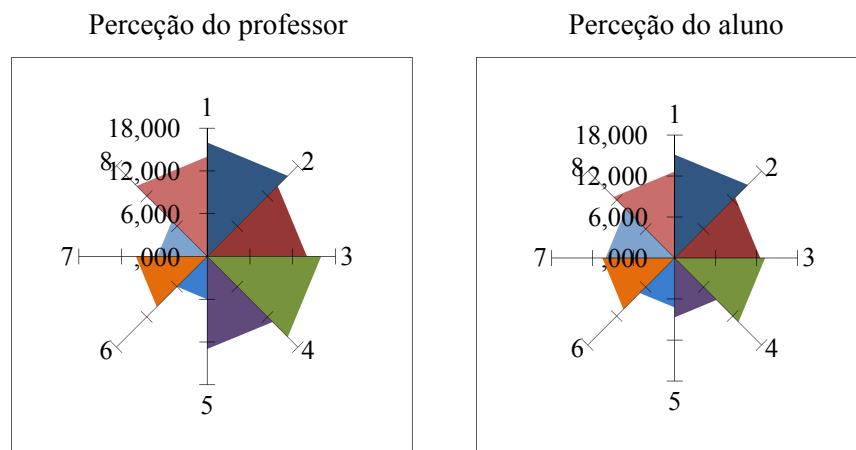


Gráfico 20 – Professor dois - Turma 8º C

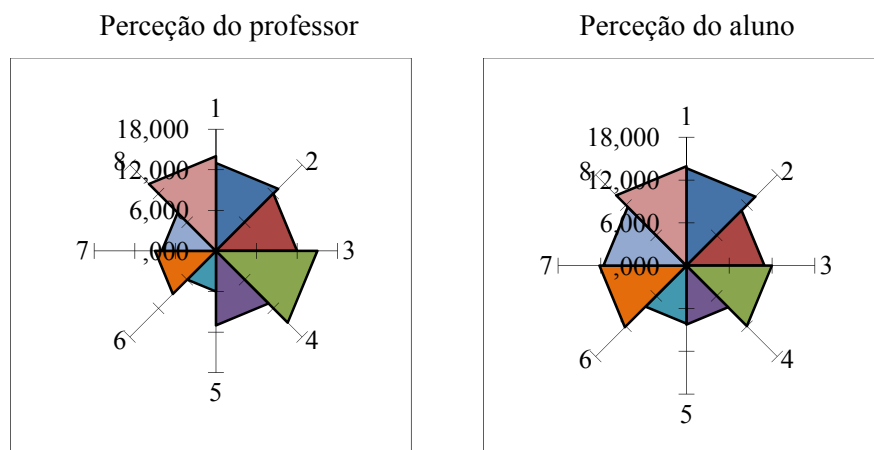
#### Percepção do professor

O professor dois percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Compreensivo, Prestável/Amigável (estes dois setores com valores próximos) Severo, Insatisfeito e Admoestador (estes dois setores com valores muito próximos) e com comportamentos menos característicos nos setores de: que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos e Indeciso com valores próximos).

#### Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor dois com comportamentos característicos nos setores de Liderança e Compreensivo (com valores significativamente mais elevados do que aqueles atribuídos pelo professor) Prestável/Amigável e Severo (com os mesmos valores e significativamente mais elevados do que aqueles atribuídos pelo professor), que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos) e Insatisfeito (com um valor

ligeiramente mais baixo em relação ao atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso e Admoestador (com valores significativamente mais baixos, sobretudo no setor de Admoestador, do que os valores atribuídos pelo professor.



**Gráfico 21** – *Professor dois - Turma 7º C*

#### Perceção do professor

O professor dois percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Compreensivo, Prestável/Amigável (estes dois setores com valores próximos) Severo, Insatisfeito e Admoestador (estes dois setores com valores muito próximos) e com comportamentos menos característicos nos setores de: que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos e Indeciso com valores próximos).

#### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor dois com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo e Severo (com valores próximos e mais elevados do que aqueles atribuídos pelo professor, sobretudo no setor Compreensivo) Liderança (com valor muito próximo em relação àquele atribuído pelo professor) Prestável/Amigável (com valor superior em relação àquele atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade e Liberdade (com valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores significativamente mais baixos do que aqueles atribuídos pelo professor).

## Depois da Formação - 2ª fase

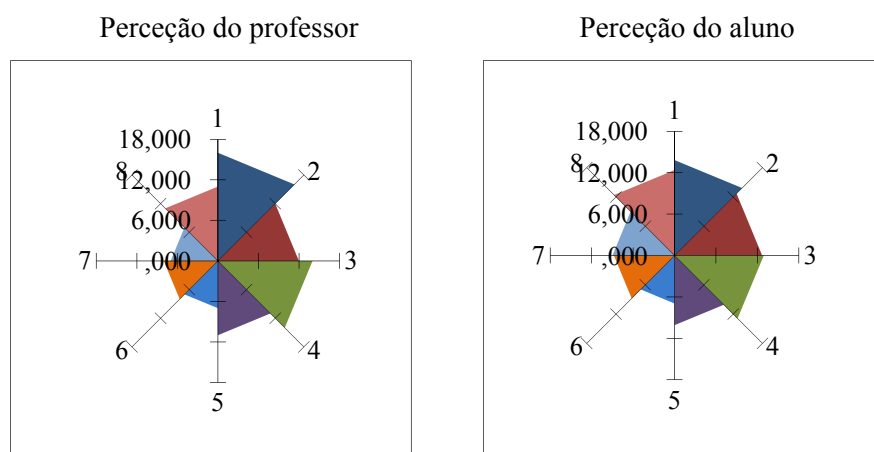


Gráfico 22 – Professor dois - Turma 8º C

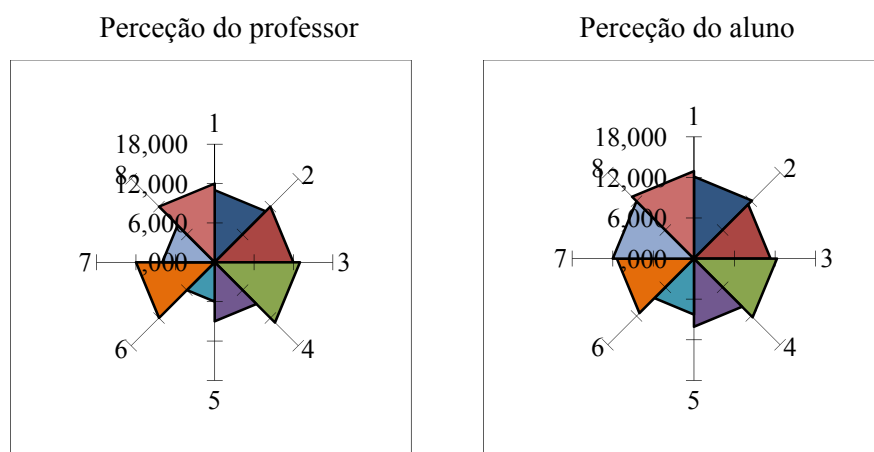
### Percepção do professor

Na 2ª fase o professor dois percebe-se como evidenciando comportamentos mais característicos nos setores de Liderança (com valor significativamente mais baixo em relação à 1ª fase) Compreensivo, Prestável/Amigável e Severo (com valores muito próximos e com diferenças muito pouco significativas em relação à 1ª fase) e que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com um valor significativamente mais elevado que na 1ª fase) e com comportamentos menos evidentes nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores mais baixos em relação à 1ª fase).

### Percepção dos alunos

Os alunos desta turma, na 2ª fase, percebem o professor dois como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Liderança (com um valor significativamente superior àquele atribuído pelo professor e com o mesmo valor em relação à 1ª fase) Compreensivo (com valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor mas significativamente mais baixo em relação à 1ª fase) Prestável/Amigável (com valor ligeiramente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e significativamente mais baixo que na 1ª fase) Severo e que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com o mesmo valor; o setor Severo com um valor mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e o setor Responsabilidade/Liberdade com um valor ligeiramente superior em relação ao valor atribuído pelo professor. Verifica-se, ainda, que o setor Severo e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos apresentam valores significativamente mais

baixos em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso e Admoestador (com os mesmos valores e muito próximos daqueles atribuídos pelo professor; no setor Indeciso o valor é ligeiramente superior em relação à 1ª fase; no setor Admoestador mantém-se o valor observado na 1ª fase) e Insatisfeito (com um valor próximo daquele atribuído pelo professor mas significativamente mais baixo em relação à 1ª fase).



**Gráfico 23** - *Professor dois - Turma 7º C*

#### Percepção do professor

Na 2ª fase o professor dois percebe-se como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Severo Compreensivo, Liderança e Admoestador (com valores muito próximos; o setor Liderança com um valor mais baixo em relação à 1ª fase; o setor Compreensivo com valor superior em relação à 1ª fase, o setor de Severo com um valor mais baixo em relação à 1ª fase e o setor de Admoestador com um valor ligeiramente superior em relação à 1ª fase) Insatisfeito e Prestável/Amigável (com valores muito próximos; o setor Prestável/Amigável com um valor ligeiramente superior em relação à 1ª fase e o setor Insatisfeito com um valor mais baixo que na 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de: que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com um valor significativamente superior em relação à 1ª fase) e Indeciso (com um valor muito próximo da 1ª fase).

#### Percepção dos alunos

Os alunos, na 2ª fase, percebem o professor dois como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com um valor muito próximo

daquele atribuído pelo professor e significativamente mais baixo em relação à 1ª fase) Prestável/Amigável, Insatisfeito e Severo (com os mesmos valores e com diferenças pouco significativas em relação ao professor; no setor de Severo o valor é significativamente mais baixo do que na 1ª fase; no setor de Insatisfeito verifica-se que o valor é significativamente mais elevado que na 1ª fase enquanto que o setor Prestável/Amigável mantem o mesmo valor nas duas fases) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Admoestador e que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com valores muito próximos; no setor Admoestador o valor é significativamente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor mas com um valor igual à 1ª fase; no setor Responsabilidade/Liberdade o valor é mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e significativamente mais baixo em relação à 1ª fase; no setor Indeciso o valor é mais baixo do que aquele atribuído pelo professor mas com valor igual à 1ª fase).

### Antes da Formação - 1ª fase

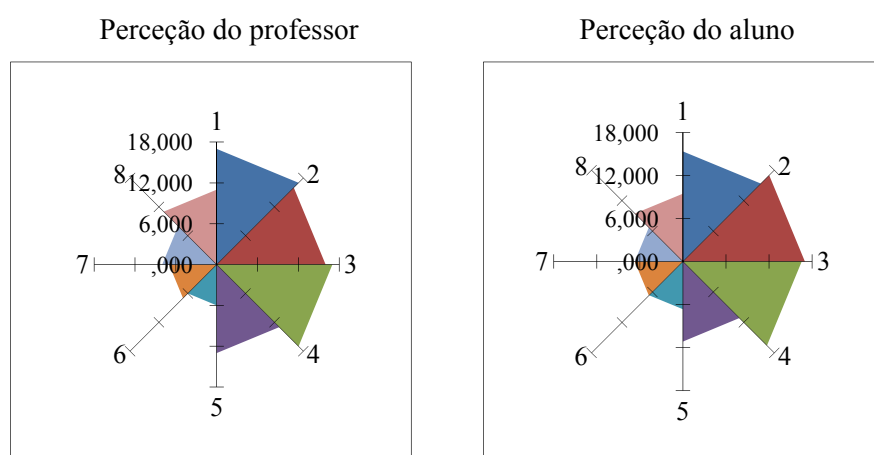


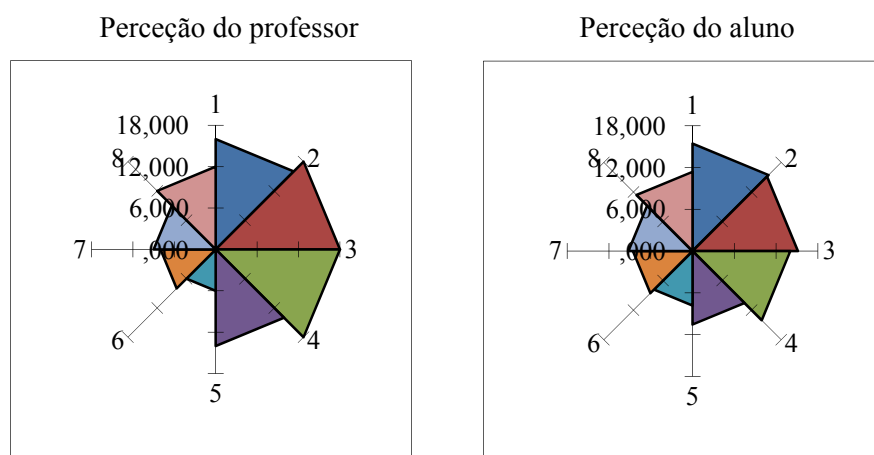
Gráfico 24 – Professor três - Turma 5º A

### Percepção do professor

O professor três percebe-se como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo (com valores muito próximos), Liderança e que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos e com comportamentos menos evidentes nos setores de Indeciso, Insatisfeito, Admoestador (com valores muito próximos) e Severo (com um valor significativamente mais elevados que os três anteriores).

## Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor três como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Liderança e Compreensivo (com os mesmos valores e mais elevados do que aqueles atribuído pelo professor) Prestável/Amigável (com um valor ligeiramente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos e Severo (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos evidentes nos setores de Insatisfeito, Admoestador e Indeciso (com valores muito próximos e superiores em relação aos valores atribuídos pelo professor).



**Gráfico 25** – Professor três - Turma 6º B

## Percepção do professor

O professor três percebe-se nesta turma como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável e Compreensivo (com valores muito próximos) Severo e que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com valores próximos) e com comportamentos menos evidentes nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (o setor de admoestador apresenta o valor mais elevado).

## Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor três como evidenciando comportamentos mais evidentes nos setores de Prestável/Amigável e Compreensivo (com os mesmos valores e significativamente mais elevados do que aqueles atribuídos pelo professor)



Liderança que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos e Severo (com valor superior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos evidentes nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (o setor Indeciso apresenta um valor mais baixo do que aquele atribuído pelo professor; o setor Insatisfeito e Admoestador apresentam valores muito próximos daqueles atribuídos pelo professor).

### Depois da Formação-2ª fase

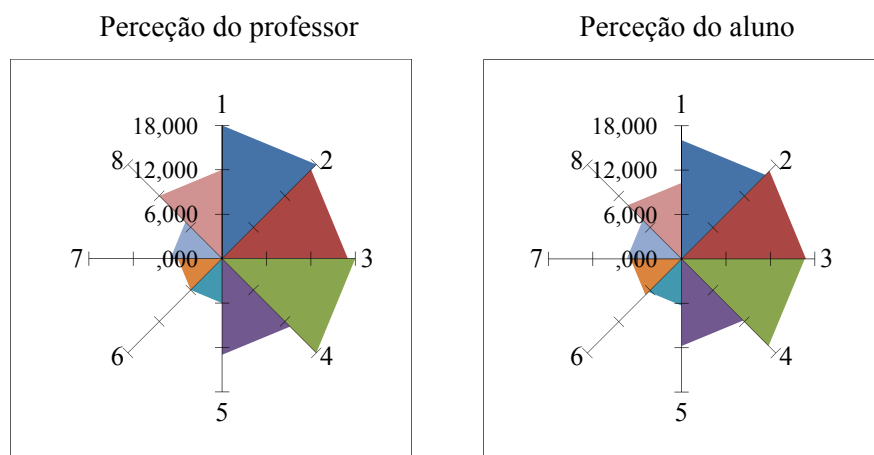


Gráfico 26 – Professor três - Turma 5º A

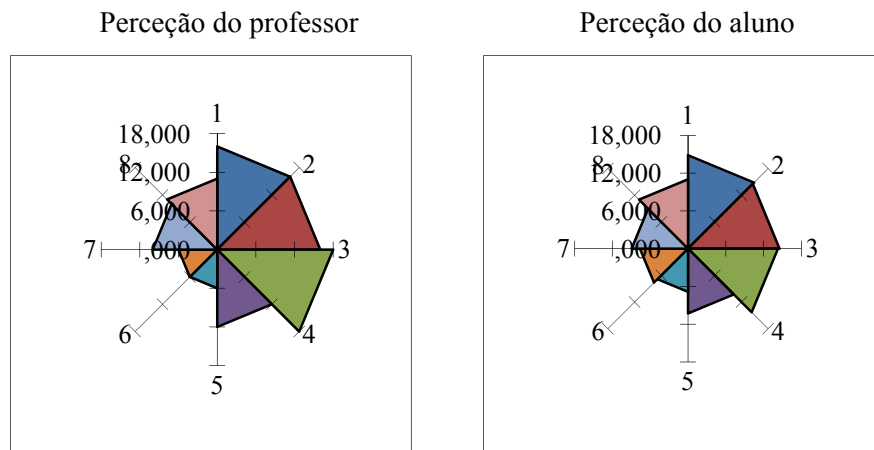
#### Percepção do professor

Na 2ª fase, o professor três percebe-se como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo, Liderança e que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com valores muito próximos e diferenças pouco significativas em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos evidentes nos setores de Severo (com um valor ligeiramente superior em relação à 1ª fase) Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos e com diferenças muito pouco significativas em relação à 1ª fase).

#### Percepção dos alunos

Os alunos, na 2ª fase, percebem o professor como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Liderança e Compreensivo (com os mesmos valores e significativamente mais elevados do que aqueles atribuídos pelo professor e mesmo em relação à 1ª fase) Prestável/Amigável (com um valor ligeiramente superior em relação àquele

atribuído pelo professor e superior em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor mas com o mesmo valor da 1ª fase) Severo (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e mesmo em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos evidentes nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos em ambas as fases).



**Gráfico 27 – Professor três - Turma 6º B**

#### Percepção do professor

Na 2ª fase o professor três percebe-se com comportamentos mais característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável e Compreensivo (com valores muito próximos; os setores de Liderança e Prestável/Amigável apresenta valores mais baixos em relação à 1ª fase) Severo e que concede Responsabilidade e Liberdade dos alunos (ambos os setores com valores muito próximos em ambas as fases) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos em ambas as fases).

#### Percepção dos alunos

Na 2ª fase os alunos percebem o professor três com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e igual à 1ª fase) Liderança e Prestável/Amigável (com os mesmos valores e significativamente superiores em relação àqueles atribuídos pelo professor; o setor de Liderança apresenta o mesmo valor em ambas as fases; o setor Prestável/Amigável apresenta um valor significativamente mais baixo em relação à 1ª fase)

que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor mas significativamente mais baixo em relação à 1ª fase) Severo (com um valor igual àquele atribuído pelo professor e ligeiramente inferior em relação à 1ª fase) Admoestador (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e ligeiramente superior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso e Insatisfeito (com valores muito próximos dos valores atribuídos pelo professor; o setor Indeciso apresenta o mesmo valor nas duas fases e o setor de Insatisfeito apresenta valores significativamente mais baixos em relação à 1ª fase).

### Antes da Formação - 1ª fase

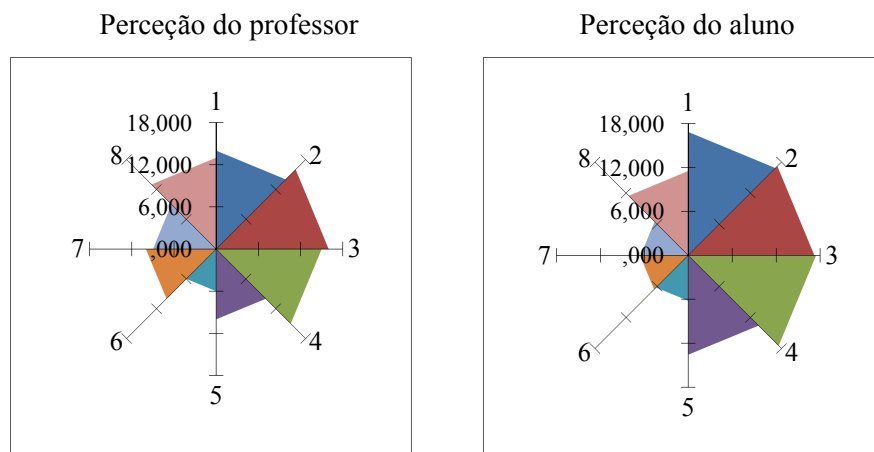


Gráfico 28 – Professor quatro - Turma 8º B

#### Percepção do professor

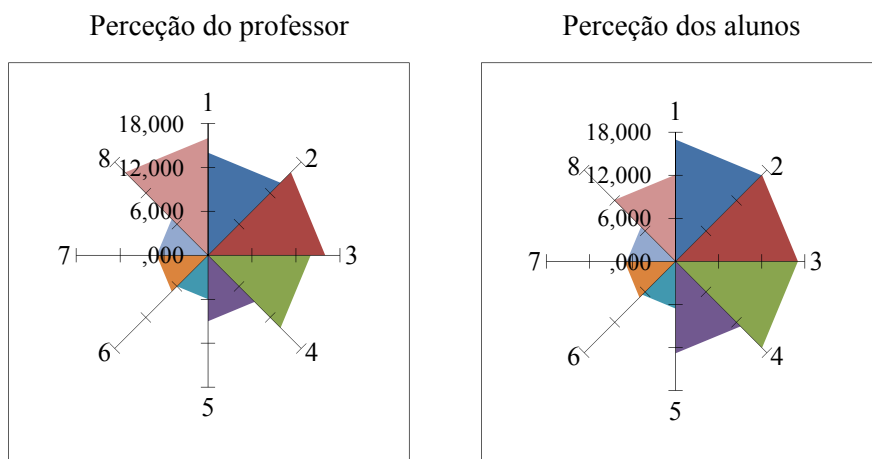
O professor quatro percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo, Prestável/Amigável e Liderança (com valores muito próximos) que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos e Severo e com comportamentos menos característicos nos setores de Admoestador, Insatisfeito e Indeciso (com valores muito próximos).

#### Percepção dos alunos

Os alunos percebem o professor quatro com comportamentos mais evidentes nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo e Liderança (com valores significativamente mais baixos do que aqueles atribuídos pelo professor) Severo (com um valor

significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos e Insatisfeito (com os mesmos valores; o setor de Responsabilidade/Liberdade com um valor significativamente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e o de Insatisfeito com um valor significativamente e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor) e Admoestador (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor).

### Depois da Formação-2ª fase



**Gráfico 29** – Professor quatro – Turma 8º B

#### Percepção do professor

Na 2ª fase o professor percebe-se com evidenciando comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável e Compreensivo (com os mesmos valores; o setor Prestável/Amigável, Liderança (com um valor ligeiramente superior em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos e Severo (com valores muito próximos; o setor Severo apresenta um valor mais baixo em relação à 1ª fase e o setor Responsabilidade/liberdade um valor ligeiramente superior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos em ambas as fases).

## Percepção dos alunos

Na 2ª fase os alunos percebem o professor quatro com comportamentos mais evidentes nos setores de Prestável/Amigável e Severo (com os mesmos valores; o setor Severo apresenta um valor significativamente superior em relação à 1ª fase e em relação ao valor atribuído pelo professor, enquanto o setor Prestável/Amigável mantém o mesmo valor em ambas as fases e inferior ao valor atribuído pelo professor) Liderança e Compreensivo (com os mesmos valores mas significativamente mais baixos do que aqueles atribuídos pelo professor; o setor Liderança apresenta o mesmo valor da 1ª fase; o setor Compreensivo apresenta um valor mais baixo que na 1ª fase) e com comportamentos menos evidentes nos setores de : que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com um valor significativamente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e mesmo em relação à 1ª fase) Insatisfeito e Admoestador (com os mesmos valores, muito próximos dos valores atribuídos pelo professor e significativamente mais baixos que na 1ª fase) e Indeciso (com um valor ligeiramente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e mantendo o mesmo valor da 1ª fase).

### Antes da Formação - 1ª fase

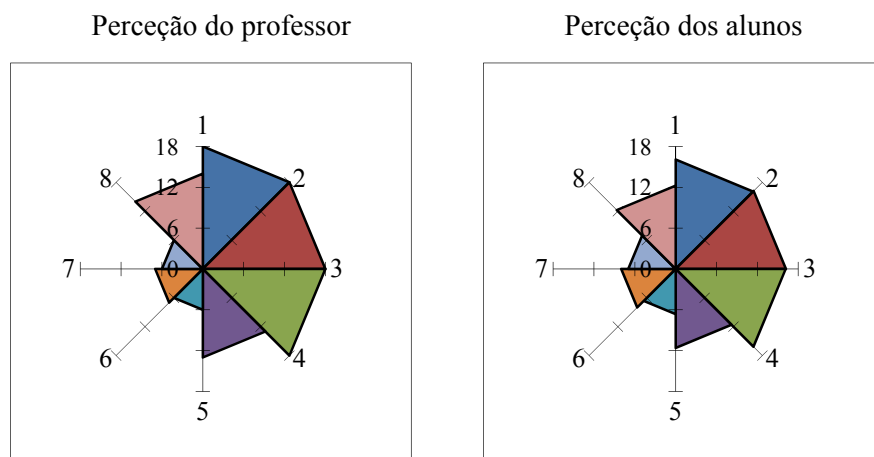


Gráfico 30 – Professor cinco – Turma 8º C

## Percepção do professor

O professor cinco percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo, Prestável/Amigável e Liderança (com valores muito próximos) Severo e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (apresentando o setor de severo um valor

superior) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso e Admoestador (com valores muito próximos) embora o setor de Admoestador apresente um valor significativamente superior em relação aos dois anteriores.

#### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma percecionam o professor cinco com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável e Compreensivo (com os mesmos valores e significativamente superiores em relação àqueles atribuídos pelo professor) Severo e que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (com um valor significativamente mais elevado do que aquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos e também muito próximos daqueles atribuídos pelo professor).

#### Depois da Formação-2ª fase

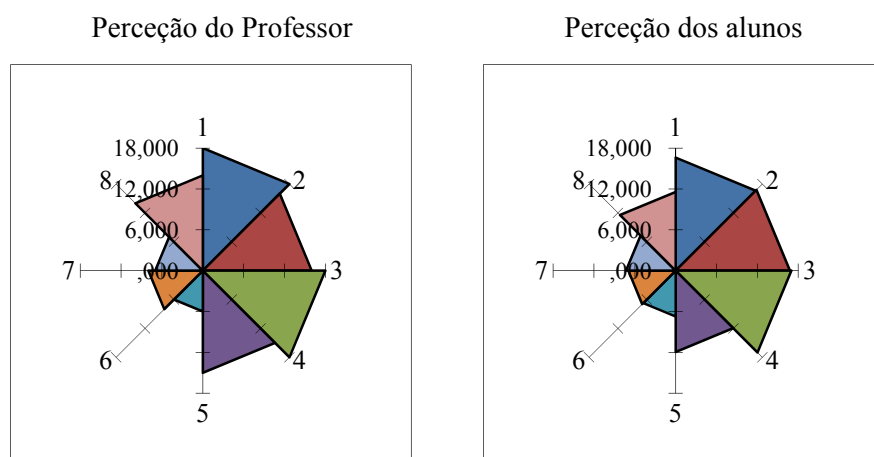


Gráfico 31 – Professor cinco – Turma 8º C

#### Perceção do Professor

Na 2ª fase, o professor cinco perceciona-se com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo, Prestável/Amigável e Liderança (com valores muito próximos e superiores em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor ligeiramente superior em relação à 1ª fase) Severo (com um valor ligeiramente inferior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos mesmo em relação à 1ª fase).

## Percepção dos alunos

Na 2ª fase os alunos percebem o professor cinco como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Liderança e Compreensivo (com os mesmos valores e superiores àqueles atribuídos pelo professor e iguais em ambas as fases) Prestável/amigável (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor e igual ao valor da 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor; no caso do setor Responsabilidade/Liberdade o valor é significativamente superior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores próximos aos valores atribuídos pelo professor e em ambas as fases).

### Antes da Formação -1ª fase

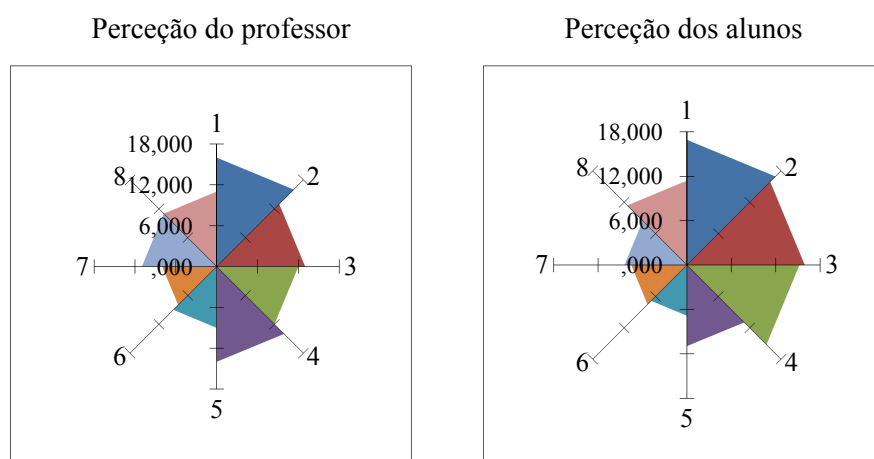


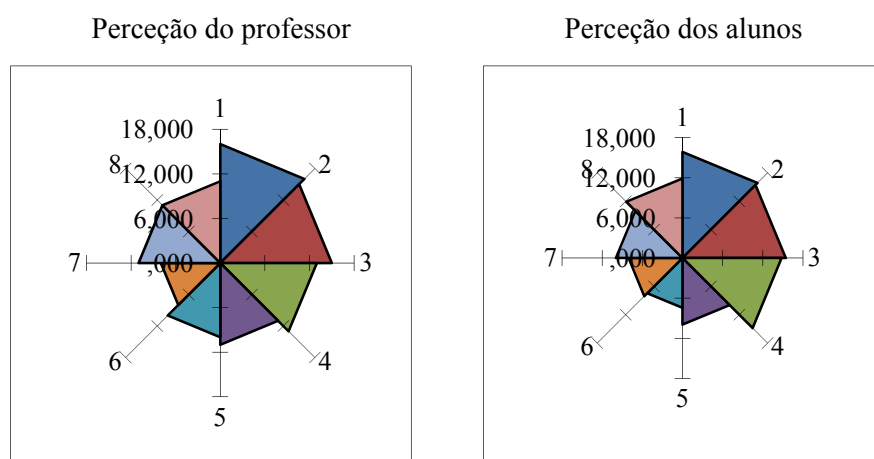
Gráfico 32 – Professor seis – Turma 7º A

## Percepção do professor

O professor seis percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável e Compreensivo (estes dois setores com valores muito próximos) Severo e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (ambos os setores com valores próximos) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (este setor com um valor significativamente superior em relação aos dois anteriores).

## Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor seis com comportamentos característicos nos setores de Liderança (com um valor ligeiramente inferior em relação àquele atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) Prestável/Amigável, Compreensivo (com valor significativamente inferior em relação àquele atribuído pelo professor) Severo e Admoestador (com os mesmos valores; o setor de Severo com um valor muito próximo do valor atribuído pelo professor; o setor Admoestador com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso e Insatisfeito (com valores muito próximos e superiores em relação aos valores atribuídos pelo professor particularmente no setor Indeciso).



**Gráfico 33** – Professor seis – Turma 7º B

## Percepção do professor

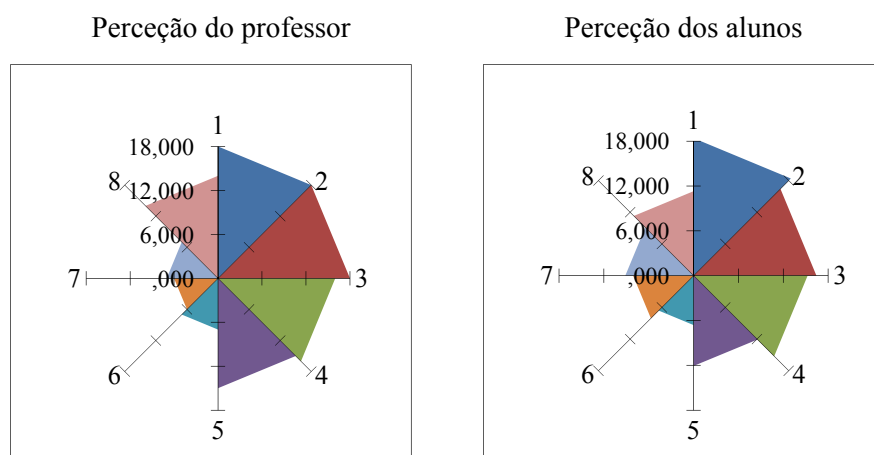
Nesta turma o professor seis percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança e Prestável/Amigável (com valores muito próximos) Compreensivo e Severo e com comportamentos menos característicos nos setores de Admoestador e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com os mesmos valores) Indeciso e Insatisfeito (com valores próximos).



## Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor seis com comportamentos característicos nos setores de Liderança (com um valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor) Prestável/Amigável (com um valor próximo daquele atribuído pelo professor) Compreensivo (com um valor ligeiramente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade/Liberdade, Severo e Admoestador (todos os setores com os mesmos valores; o setor severo com um valor ligeiramente mais baixo em relação ao valor atribuído pelo professor; o setor Admoestador e Responsabilidade/Liberdade com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso e Insatisfeito. Contudo, o setor Indeciso apresenta um valor próximo do setor de Severo e Admoestador.

### Depois da Formação-2ª fase



**Gráfico 34** – Professor seis – Turma 7º A

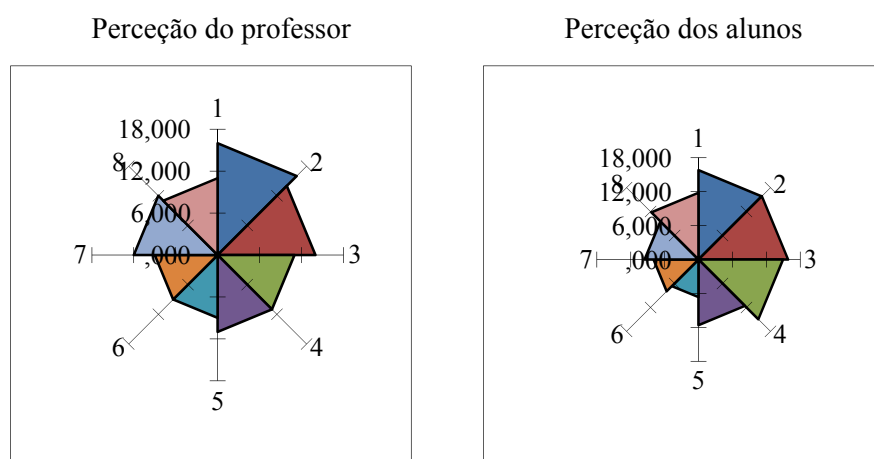
## Percepção do professor

Na 2ª fase, nesta turma o professor seis percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável (com valor ligeiramente superior em relação à 1ª fase) Compreensivo (com valor muito próximo ao da 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor significativamente superior em relação à 1ª fase) e Severo (com um valor muito próximo da 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (o setor

Admoestador apresenta um valor superior em relação aos dois anteriores. Todos estes setores apresentam valores superiores em relação à 1ª fase).

#### Perceção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percecionam o professor seis com comportamentos característicos nos setores de Liderança e Prestável/Amigável com os mesmos valores muito próximos daqueles atribuídos pelo professor e significativamente superiores em relação à 1ª fase) Compreensivo (com um valor próximo daquele atribuído pelo professor e significativamente superior em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor superior ao valor atribuído pelo professor e em relação à 1ª fase) Severo (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos mesmo em relação àqueles atribuídos pelo professor verificando-se, contudo, que o setor Admoestador apresenta um valor significativamente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor).



**Gráfico 35** – Professor seis – Turma 7º B

#### Perceção do professor

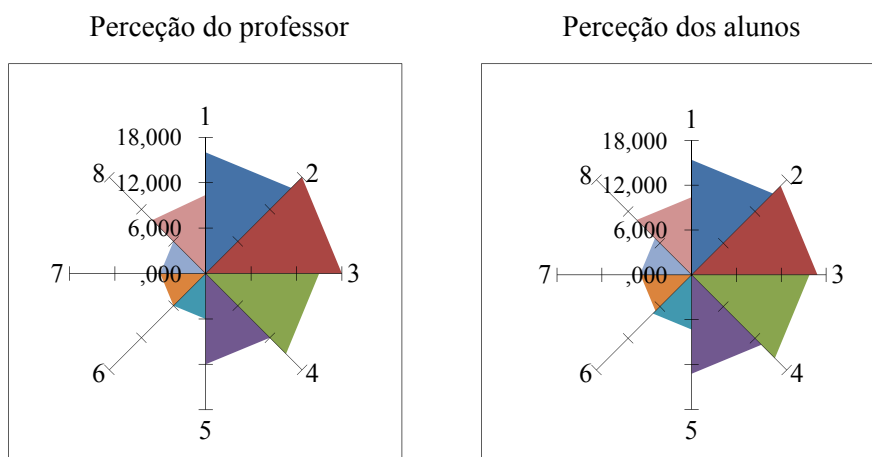
Na 2ª fase, nesta turma o professor perceciona-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança e Prestável/Amigável (com valores muito próximos mesmo em relação à 1ª fase) Compreensivo e Severo (com valores muito próximos da 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade (com um valor significativamente superior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e

Admoestador (com alterações pouco significativas em termos de valores em relação à 1ª fase).

#### Perceção do professor

Na 2ª fase, os alunos percebem o professor seis com comportamentos característicos nos setores de Liderança (com um valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor e mantendo o mesmo da 1ª fase) Prestável/Amigável (com um valor ligeiramente inferior em relação àquele atribuído pelo professor e superior em relação à 1ª fase) Admoestador (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e muito próximo da 1ª fase) Compreensivo (com valor inferior em relação àquele atribuído pelo professor mas significativamente superior em relação à 1ª fase) Severo (com um valor ligeiramente inferior àquele atribuído pelo professor mas mantendo o valor da 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade (com valor muito próximo daquele atribuído pelo professor mantendo o mesmo valor da 1ª fase; estes três setores apresentam o mesmo valor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso e Insatisfeito (com o mesmo valor e significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e mesmo em relação à 1ª fase).

#### Antes da Formação - 1ª fase



**Gráfico 36** – Professor sete – Turma 8º A

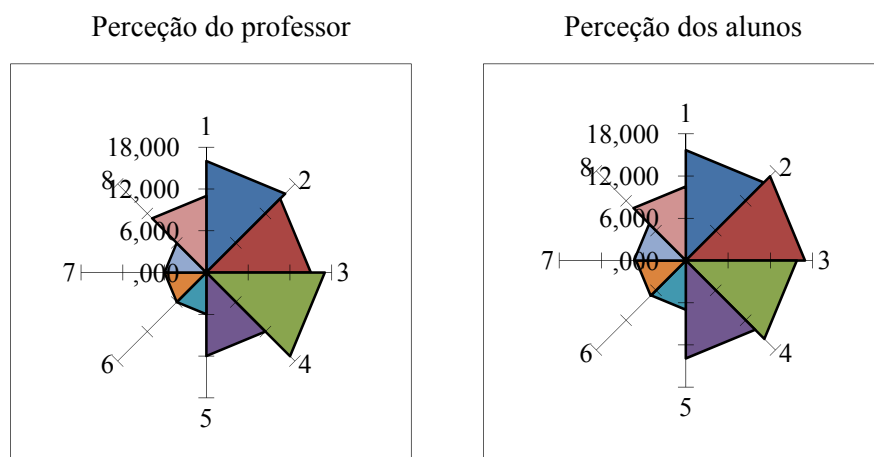
#### Perceção do professor

O professor sete percebe-se nesta turma com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo e Liderança (ambos com valores muito

próximos) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo (com um valor significativamente inferior em relação aos setores anteriores) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (o setor Indeciso apresenta um valor superior em relação aos dois anteriores).

#### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma percecionam o professor sete com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Liderança (com um valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor) Compreensivo (com um valor mais baixo que aquele atribuído pelo professor, mas muito pouco significativo) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor mais baixo do que aquele atribuído pelo professor) e Severo (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (todos com o mesmo valor e mais baixos do que os valores atribuídos pelo professor).



**Gráfico 37 – Professor sete – Turma 8º C**

#### Perceção do professor

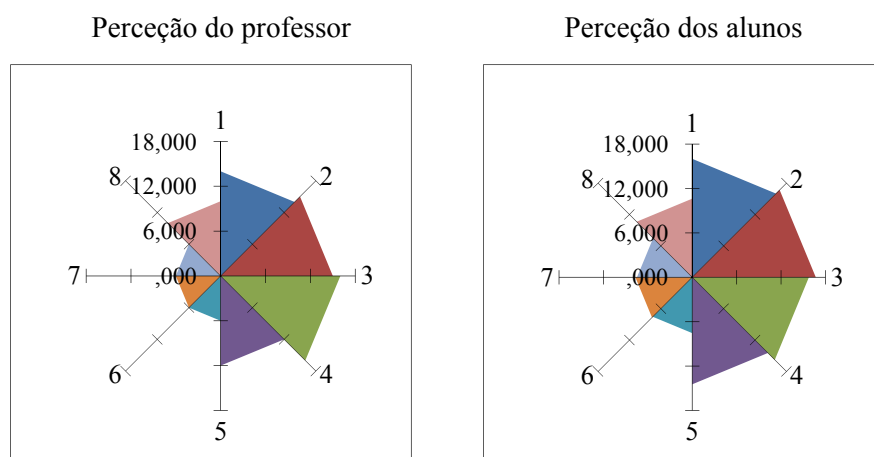
Nesta turma o professor sete perceciona-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo e Liderança (todos com valores muito próximos destacando-se o setor Prestável/Amigável com um valor ligeiramente mais elevado) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo (este setor com um valor significativamente mais baixo em relação aos restantes) e com comportamentos menos

característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (todos com valores muito próximos).

#### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma percecionam o professor sete com comportamentos mais evidentes nos setores de Compreensivo, Liderança (com valor superior em relação àquele atribuído pelo professor) Prestável/Amigável que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor mais baixo do que aquele atribuído pelo professor) e Severo (com um valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (todos com os mesmos valores e mais baixos do que aqueles atribuídos pelo professor).

#### Depois da Formação-2ª fase



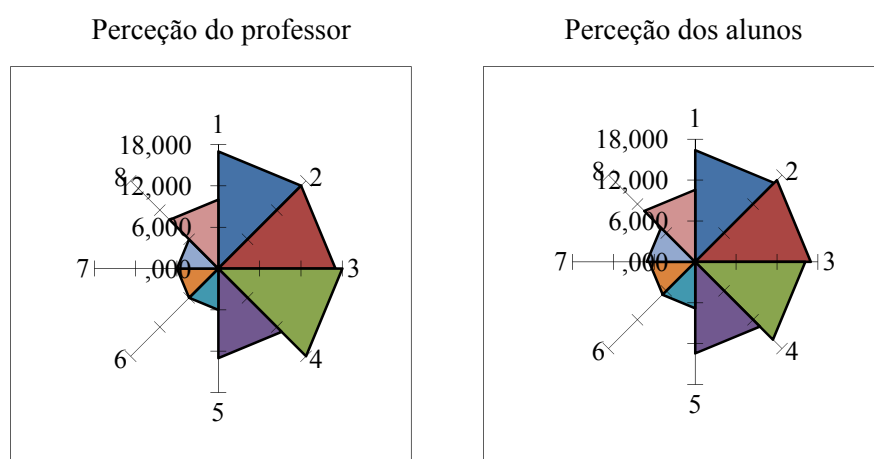
**Gráfico 38** – Professor sete – Turma 8º A

#### Perceção do professor

Na 2ª fase, o professor sete nesta turma perceciona-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável (mantendo os mesmos valores em ambas as fases) Liderança (com um valor ligeiramente mais baixo em relação à 1ª fase) Compreensivo (mantendo o mesmo valor da 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor mais baixo que na 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos; o setor Insatisfeito e Admoestador apresenta valores mais altos que na 1ª fase).

## Percepção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percebem o professor sete com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor e em relação à 1ª fase) Prestável/Amigável (com um valor inferior em relação àquele atribuído pelo professor e significativamente inferior em relação à 1ª fase) Liderança (com um valor significativamente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor significativamente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor mantendo o mesmo valor da 1ª fase) e Severo (com um valor muito próximo do professor e igual à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (todos com o mesmo valor em ambas as fases mas mais baixo do que aquele atribuído pelo professor).



**Gráfico 39** – Professor sete – Turma 8º C

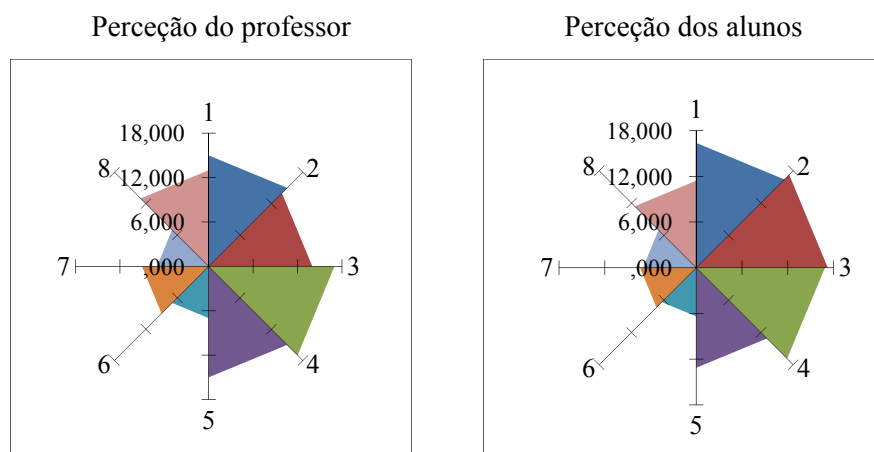
## Percepção do professor

Na 2ª fase, nesta turma o professor sete percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Liderança e Compreensivo (com valores muito próximos; o setor Liderança e Compreensivo apresenta valores mais altos que na 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade e Severo (com valores muito próximos em ambas as fases) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos em ambas as fases).

## Percepção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percebem o professor sete com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor e superior em relação à 1ª fase) Liderança e Prestável/Amigável (com o mesmo valor e superior em relação àquele atribuído pelo professor e, também, superior em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com valor muito próximo do valor atribuído pelo professor e superior em relação à 1ª fase) e Severo (com um valor muito próximo do valor atribuído pelo professor e inferior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (todos estes setores apresentam os mesmos valores que estão muito próximos do valor atribuído pelo professor com exceção do setor Admoestador que apresenta um valor inferior em relação àquele atribuído pelo professor).

### Antes da Formação - 1ª fase



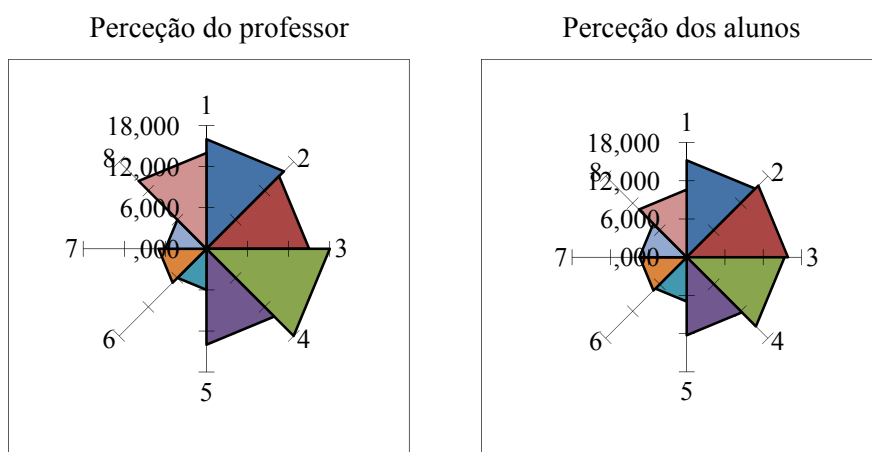
**Gráfico 40** – Professor oito - Turma 8º B

## Percepção do professor

Nesta turma o professor oito percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo e Liderança (com valores muito próximos), que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos).

## Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor oito com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com um valor ligeiramente superior em relação ao valor atribuído pelo professor) Liderança e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com os mesmos valores; o setor Liderança apresenta um valor inferior àquele atribuído pelo professor) Prestável/Amigável (com um valor significativamente inferior em relação àquele atribuído pelo professor) e Severo (com um valor significativamente superior em relação ao valor atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (o setor Indeciso e setor Insatisfeito apresenta um valor superior em relação ao valor atribuído pelo professor e o setor Admoestador apresenta um valor coincidente com o valor atribuído pelo professor).



**Gráfico 41 – Professor oito – Turma 9º B**

## Percepção do professor

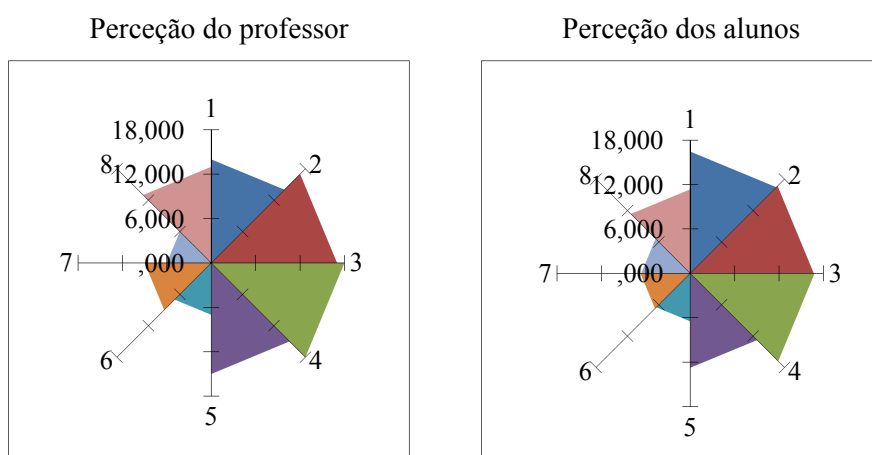
Nesta turma o professor oito percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo e Liderança (com valores muito próximos) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos).



## Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo, Liderança (com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor) Prestável/Amigável (com um valor ligeiramente inferior àquele atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores próximos dos valores atribuídos pelo professor; o setor Admoestador apresenta um valor inferior em relação ao valor atribuído pelo professor).

## Depois da Formação-2º fase



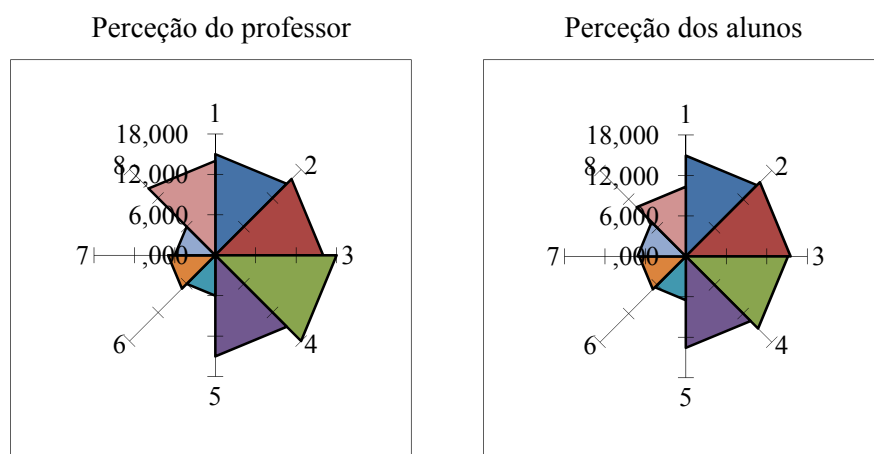
**Gráfico 42** – Professor oito – Turma 8º B

## Percepção do professor

Na 2ª fase, o professor oito percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo, Prestável/Amigável e Liderança (com valores muito próximos mesmo em relação à 1ª fase; o setor Prestável/Amigável e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor inferior em relação à 1ª fase) e Severo (com um valor muito próximo da 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos e inferiores em relação à 1ª fase).

## Percepção dos alunos

Na 2ª fase, nesta turma os alunos percebem o professor oito com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo, Prestável/Amigável (com um valor superior a aquele atribuído pelo professor e mantendo o da 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com valor superior em relação àquele atribuído pelo professor mas inferior em relação à 1ª fase) e Liderança (com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor e inferior em relação à 1ª fase) e Severo (com um valor significativamente superior em relação ao valor atribuído pelo professor e mantendo o valor da 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Insatisfeito (com um valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor e mantendo o valor da 1ª fase) Indeciso e Admoestador (com valores muito próximos mesmo em relação àqueles atribuídos pelo professor e, também, em relação à 1ª fase).



**Gráfico 43** – Professor oito – Turma 9º B

## Percepção do professor

Na 2ª fase, o professor oito, nesta turma percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável e Compreensivo (com valores muito próximos mesmo em relação à 1ª fase) Liderança (com valor mais baixo em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com valor superior em relação à 1ª fase) e Severo (com valor muito próximo nas duas fases) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valor mais baixo que na 1ª fase).

## Percepção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percebem o professor oito com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (mantendo o mesmo valor em ambas as fases) Prestável/Amigável (com valor superior em relação à 1ª fase) Liderança e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (ambos os setores com os mesmos valores; o setor Liderança apresenta um valor mais baixo em relação à 1ª fase; o setor Responsabilidade/Liberdade apresenta um valor superior em relação à 1ª fase. Todos estes setores apresentam valores superiores em relação àqueles atribuídos pelo professor) e Severo (apresenta os mesmo valor em ambas as fases e significativamente superior em relação ao valor atribuído pelo professor). Os alunos percebem o professor oito com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (todos estes setores apresentam valores próximos entre si e mantêm os mesmos valores em ambas as fases).

### Antes da Formação-1ª fase

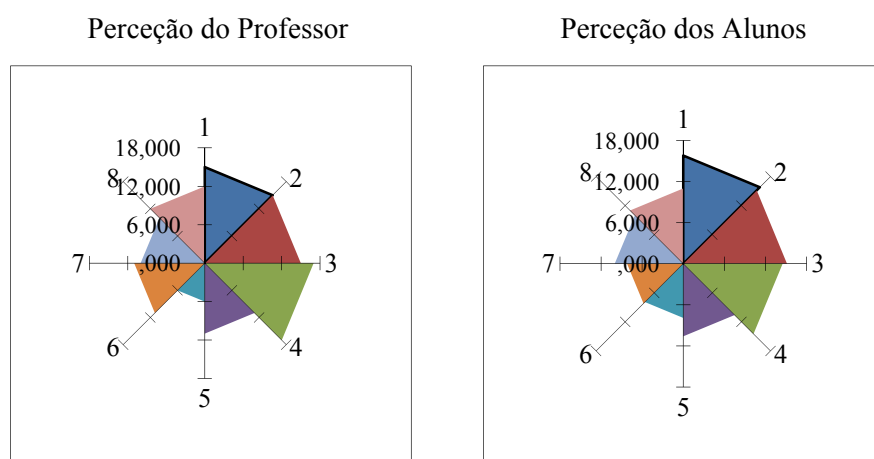


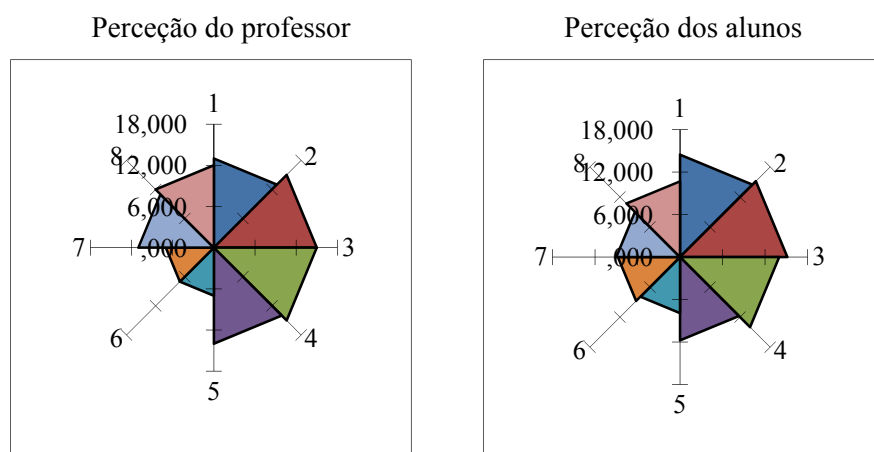
Gráfico 44 – Professor nove – Turma 5º C

## Percepção do professor

O professor nove percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável (com valores próximos) Compreensivo, Severo e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com ligeiras diferenças de valores) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (o valor neste setor encontra-se muito próximo do valor do setor Responsabilidade/Liberdade).

## Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor nove com comportamentos característicos nos setores Compreensivo (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) Liderança e Prestável/Amigável (com o mesmo valor e ligeiramente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor) Severo (com valor superior àquele atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Insatisfeito (com os mesmos valores; o setor Responsabilidade/Liberdade com um valor ligeiramente superior àquele atribuído pelo professor enquanto o setor de Insatisfeito apresenta um valor significativamente superior) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso (com um valor ligeiramente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor) e Admoestador (com um valor que coincide com o valor atribuído pelo professor). Este setor está muito próximo, em termos de valores, do setor Insatisfeito e Responsabilidade/Liberdade.



**Gráfico 45** – *Professor nove – Turma 6º D*

## Percepção do professor

O professor nove percebe-se nesta turma com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo e Liderança que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo (estes setores apresentam valores próximos) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores próximos).

## Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor nove com comportamentos característicos dos setores de Prestável/Amigável e Compreensivo (com os mesmos valores e muito próximos dos valores atribuídos pelo professor; o setor Compreensivo e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor) Liderança (com um valor mais baixo do que aquele atribuído pelo professor) Severo e Admoestador (ambos os setores com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso e Insatisfeito (com os mesmos valores e próximos do valor atribuído pelo professor).

### Depois da formação-2ª fase

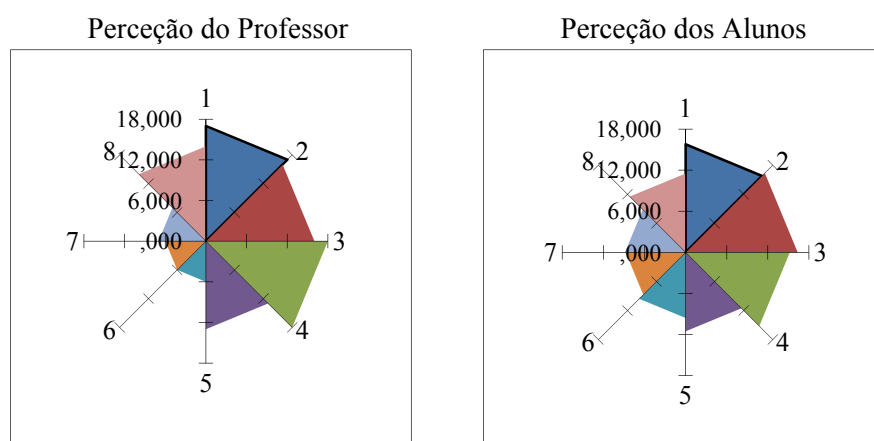


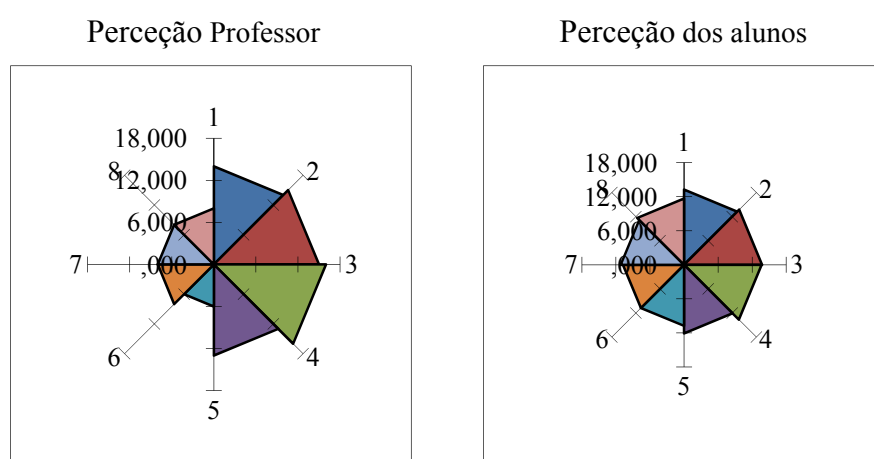
Gráfico 46 – Professor nove – Turma 5ª C

## Percepção do professor

Na 2ª fase, nesta turma o professor percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável (com um valor superior em relação à 1ª fase) Liderança e Compreensivo (com valores próximos e sem diferenças significativas em relação à 1ª fase) e Severo (com um valor significativamente inferior em relação aos setores anteriores mas ligeiramente superior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de: que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor ligeiramente inferior em relação à 1ª fase), Indeciso, Insatisfeito (com valores próximos em ambas as fases) e Admoestador (com um valor significativamente inferior em relação à 1ª fase).

## Percepção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percebem o professor como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Compreensivo, Liderança (com valor superior em relação àquele atribuído pelo professor e superior em relação à 1ª fase) Prestável/Amigável (com um valor próximo daquele atribuído pelo professor mas inferior em relação à 1ª fase) Severo (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e significativamente superior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso (com o mesmo valor em ambas as fases) Insatisfeito e Admoestador (com valores próximos e, também, próximos dos valores atribuídos pelo professor e significativamente inferiores em relação à 1ª fase)



**Gráfico 47** – Professor nove – Turma 6º D

## Percepção do professor

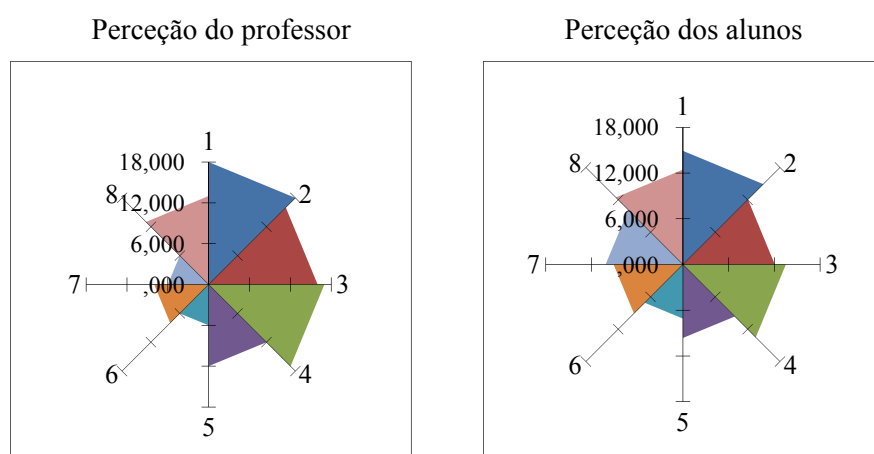
Na 2ª fase, nesta turma o professor nove percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável e Compreensivo (todos apresentam valores muito próximos e significativamente mais baixos que na 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor ligeiramente superior em relação à 1ª fase) Admoestador e Severo (estes setores apresentam valores com diferenças pouco significativas mas são mais altos que na 1ª fase) Indeciso e Insatisfeito (com os mesmos valores e significativamente superiores em relação a 1ª fase). No caso deste professor, os oito setores apresentam valores sem diferenças significativas uns em relação aos

outros o que não nos permite afirmar com rigor que o professor nove apresenta comportamentos mais específicos nuns setores de forma predominante.

### Perceção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percecionam o professor nove com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com valor superior em relação à 1ª fase e significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) Prestável/Amigável (mantendo o mesmo valor em ambas as fases e significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor)) Liderança (com um valor superior em relação ao valor atribuído pelo professor e em relação à 1ª fase) e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor mas inferior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito, Admoestador e Severo (todos estes setores com valores próximos e significativamente inferiores aos valores atribuídos pelo professor).

### Antes da formação-1ª fase



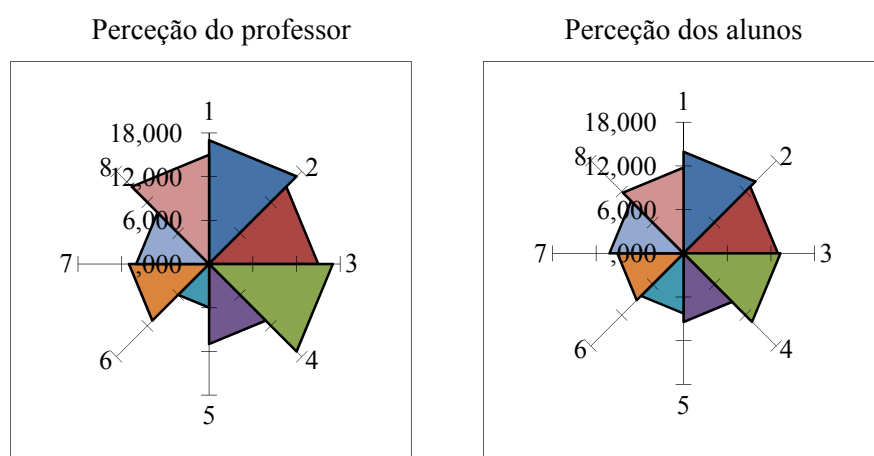
**Gráfico 48** – Professor dez – Turma 5º A

### Perceção do professor

Nesta turma o professor dez perceciona-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Compreensivo Severo, Prestável/Amigável (todos estes setores com valores muito próximos) e Admoestador e com comportamentos menos característicos nos setores de: que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos, Insatisfeito (com valores próximos) e Indeciso.

## Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor dez com comportamentos característicos nos setores de Liderança e Compreensivo, Severo que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (todos estes setores apresentam o mesmo valor mas são significativamente inferiores àqueles atribuídos pelo professor).



**Gráfico 49** – Professor dez – Turma 5º B

## Percepção do professor

Nesta turma o professor dez percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Compreensivo (com valores próximos) Prestável/Amigável, Severo e Admoestador (todos estes setores apresentam valores com diferenças pouco significativas) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, que concede Responsabilidade/Liberdade e Insatisfeito (estes dois setores apresentam valores muito próximos).

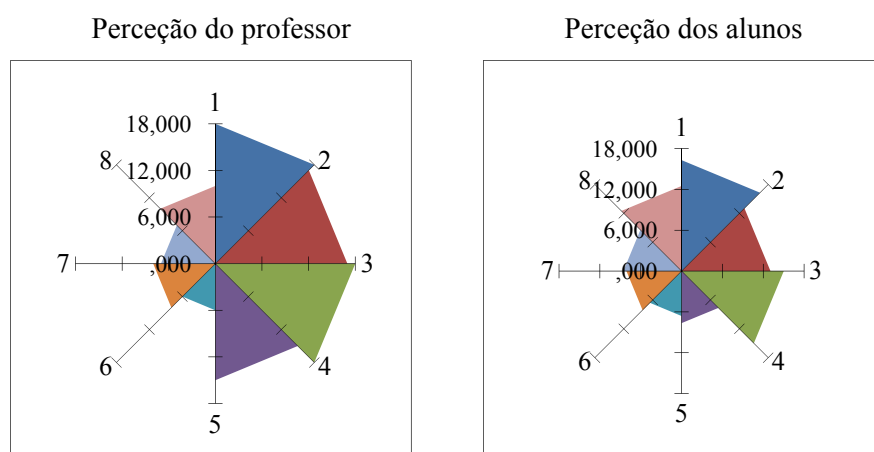
## Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor dez com comportamentos característicos nos setores de Liderança e Compreensivo, Prestável/Amigável e Severo (com valores que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Insatisfeito (com valores próximos e superiores em relação àqueles atribuídos pelo professor) e com comportamentos



menos característicos nos setores de Admoestador e Indeciso (o setor Indeciso apresenta um valor muito mais baixo que aquele atribuído pelo professor e no setor Admoestador o valor apresenta-se muito próximo daquele atribuído pelo professor).

### Depois da formação-2ª fase



**Gráfico 50** – *Professor dez – Turma 5º A*

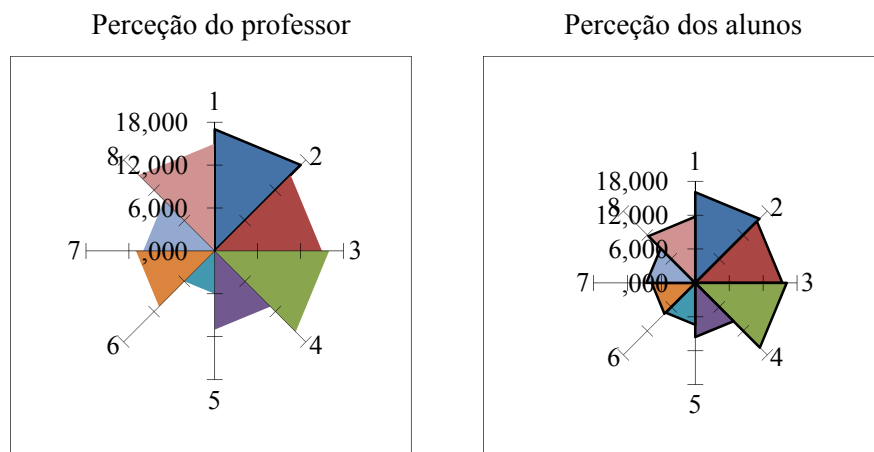
#### Perceção do professor

Na 2ª fase, o professor dez percebe-se nesta turma com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Compreensivo e Prestável/Amigável (com valores superiores em relação à 1ª fase) Severo (com um valor muito próximo da 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de: que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor muito inferior em relação à 1ª fase) Insatisfeito, Indeciso e Admoestador (com valores muito próximos e inferiores em relação à 1ª fase).

#### Perceção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percebem o professor dez com comportamentos característicos nos setores de Liderança e Compreensivo (com os mesmos valores mas o setor Liderança apresenta um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor e mantendo o mesmo valor da 1ª fase; o setor Compreensivo e Prestável/Amigável (com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor e superior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito, Admoestador e

Severo (todos estes setores apresentam valores próximos daqueles atribuídos pelo professor com exceção do setor Severo que apresenta um valor significativamente mais baixo e até mesmo em relação à 1ª fase; o setor Indeciso e Insatisfeito mantêm o mesmo valor em ambas as fases; o setor Admoestador apresenta um valor inferior em relação à 1ª fase).



**Gráfico 51** – Professor dez – Turma 5º B

#### Perceção do professor

Na 2ª fase, nesta turma o professor dez percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança e Compreensivo, Prestável/Amigável (com valor superior em relação à 1ª fase) e Severo (com valor muito próximo da 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de: que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor muito próximo da 1ª fase) Admoestador, Indeciso e Insatisfeito (com valores inferiores em relação à 1ª fase).

#### Perceção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percebem o professor dez com comportamentos característicos nos setores de Liderança (com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor, mantendo o mesmo valor da 1ª fase) Compreensivo (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor mas inferior em relação à 1ª fase) Prestável/Amigável e Severo (com os mesmos valores muito próximos dos valores atribuídos pelo professor e igual em ambas as fases, com exceção do setor Severo que apresenta um valor significativamente superior em relação ao valor atribuído pelo professor mas igual à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Insatisfeito (com os mesmos valores e superiores em relação aos valores atribuídos pelo professor e iguais em ambas as

fases) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso (com um valor muito mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e igual em ambas as fases) e Admoestador (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor e igual em ambas as fases). Importa sublinhar que os setores de Insatisfeito, Admoestador e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos apresentam valores muito próximos.

### Antes da formação-1ª fase

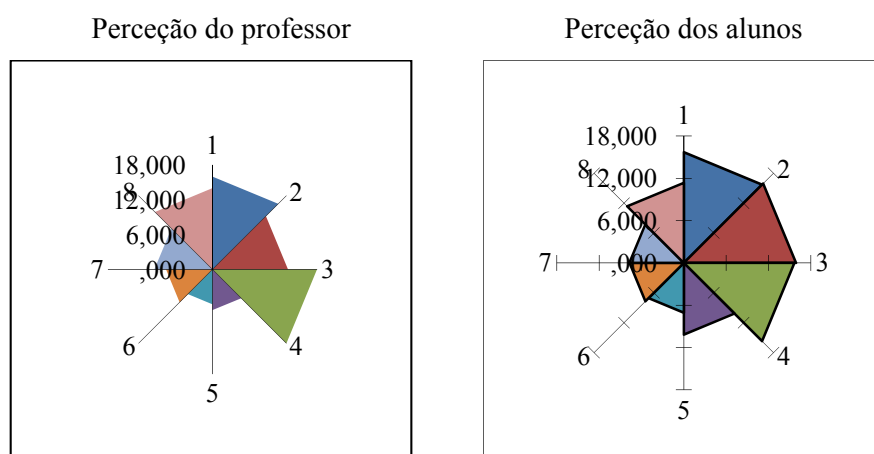


Gráfico 52 – Professor onze – Turma 6º B

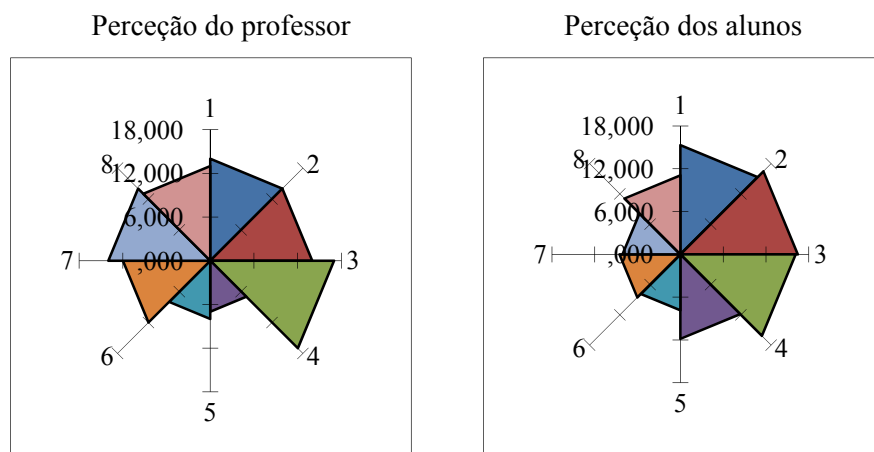
### Perceção do professor

O professor onze percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo e Liderança Severo e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com valores próximos) e com comportamentos menos característicos nos setores de Admoestador, Indeciso e Insatisfeito (com valores muito próximos).

### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor onze com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo, Liderança, Severo (com valor superior em relação àquele atribuído pelo professor) Prestável/Amigável (com um valor significativamente inferior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Admoestador (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) que concede

Responsabilidade/Liberdade aos alunos, Indeciso (com um valor inferior em relação àquele atribuído pelo professor) e Insatisfeito (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor).



**Gráfico 53** – Professor onze – Turma 6º D

#### Perceção do Professor

O professor onze, nesta turma, percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável e Compreensivo (com valores muito próximos) Liderança, que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo (com valores muito próximos) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (estes dois setores com valores muito próximos).

#### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor onze com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com um valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor) Prestável/Amigável, Liderança e Admoestador (com os mesmos valores mas inferiores em relação àqueles atribuídos pelo professor, particularmente o setor de Prestável/Amigável; o setor Admoestador e Severo (com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Insatisfeito (com um valor próximo do setor Severo e significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) Indeciso (com um valor próximo daquele atribuído pelo professor) e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor significativamente inferior em relação àquele atribuído pelo professor).

## Após a formação-2ª fase

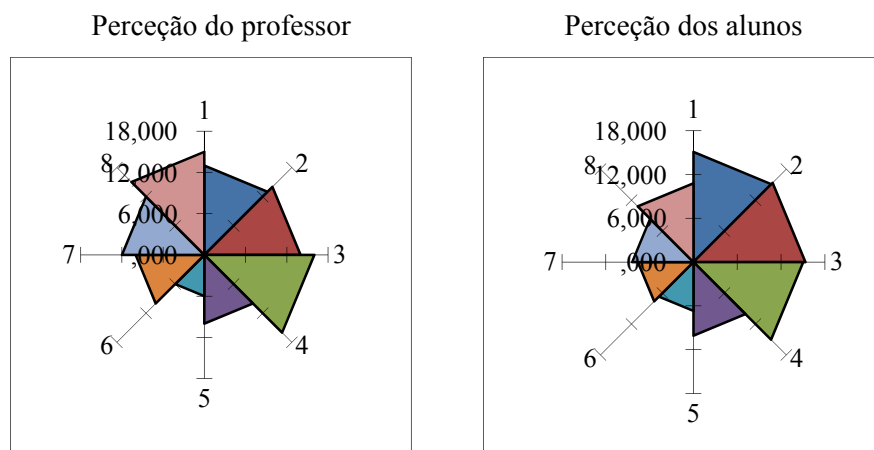


Gráfico 54 – Professor onze – Turma 6º B

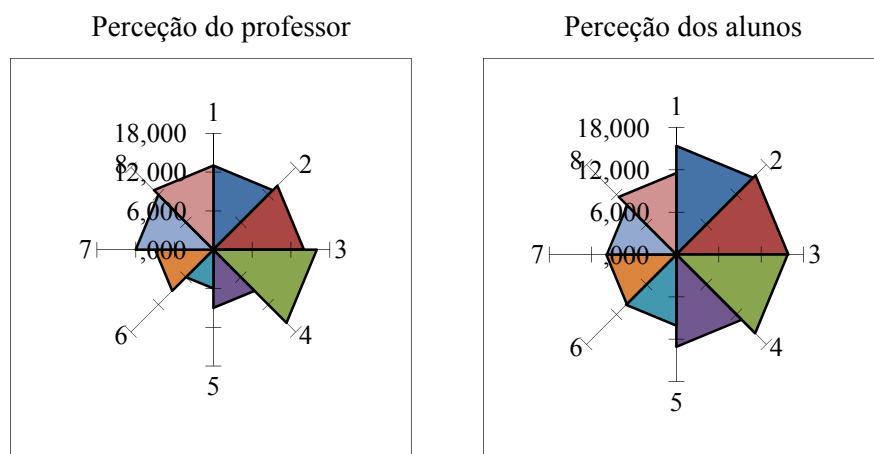
### Perceção do Professor

Na 2ª fase, o professor onze percebe-se com comportamentos característicos nos setores Prestável/Amigável, Compreensivo e Liderança (com valores próximos e ligeiramente mais baixos que na 1ª fase) Severo e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com valor mais baixo que na 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (todos com valores próximos; o setor de Admoestador com um valor superior em relação à 1ª fase; o setor de Insatisfeito e Indeciso com valor mais baixo que na 1ª fase).

### Perceção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percebem o professor onze com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com valor superior em relação àquele atribuído pelo professor e significativamente inferior em relação à 1ª fase) Severo (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e mesmo em relação à 1ª fase) Prestável/Amigável (com valor inferior em relação àquele atribuído pelo professor mas superior em relação à 1ª fase) Liderança (com um valor significativamente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e mesmo em relação à 1ª fase) e Admoestador (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e até mesmo em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Insatisfeito (com os mesmos valores; o setor Responsabilidade/Liberdade apresenta um valor igual àquele atribuído pelo professor e

significativamente superior em relação à 1ª fase; o setor Insatisfeito apresenta um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e mesmo em relação à 1ª fase) e Indeciso (com um valor próximo daquele atribuído pelo professor e igual ao valor da 1ª fase).



**Gráfico 55** – Professor onze – Turma 6º D

#### Perceção do professor

Na 2ª fase, o professor onze percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo e Liderança (com valores próximos; os setores de Prestável/Amigável e Compreensivo apresentam valores inferiores em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor significativamente superior em relação à 1ª fase) e Severo (com um valor ligeiramente mais elevado que na 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores superiores em relação à 1ª fase).

#### Perceção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percebem o professor onze com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com um valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor mas inferior em relação à 1ª fase) Prestável/Amigável (com um valor inferior em relação àquele atribuído pelo professor mas igual à 1ª fase) Liderança (com valor significativamente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e mais baixo que na 1ª fase) Severo (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor mantendo o valor da 1ª fase) e Admoestador (com um valor significativamente superior em relação ao valor atribuído pelo professor e significativamente inferior em relação

à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Insatisfeito e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com os mesmos valores; o setor de Responsabilidade/Liberdade apresenta um valor significativamente inferior em relação àquele atribuído pelo professor mas superior em relação à 1ª fase; o setor insatisfeito apresenta um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor e significativamente inferior em relação à 1ª fase).

### Antes da formação- 1ª fase

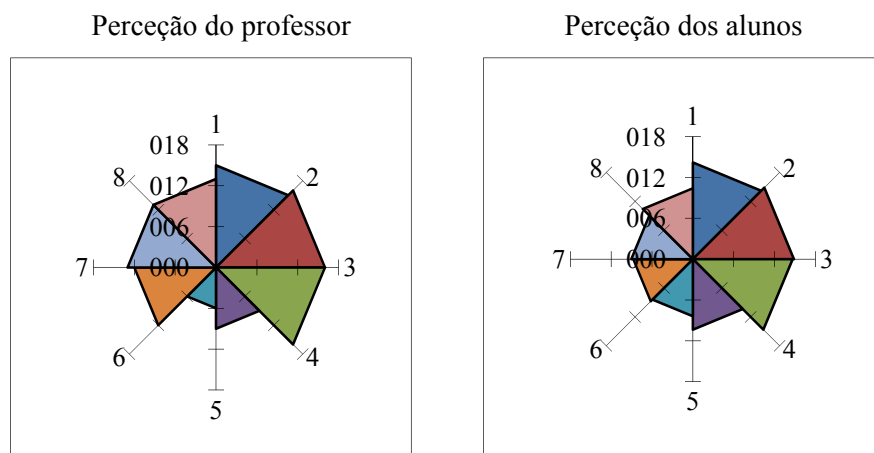


Gráfico 56 – Professor doze – Turma 5º C

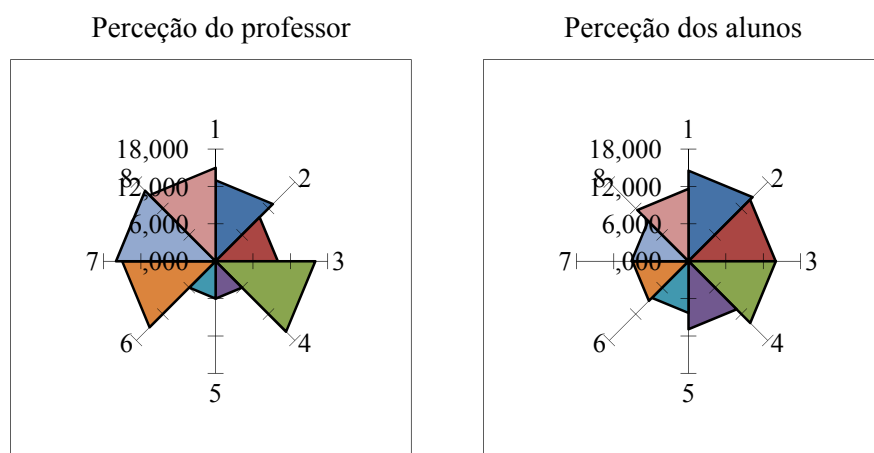
#### Perceção do professor

O professor doze percebe-se nesta turma com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo e Liderança que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo (estes setores representam valores próximos) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (todos com valores próximos).

#### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor doze com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo, Liderança, Admoestador, Severo, Insatisfeito (com valores superiores em relação àqueles atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de: que concede

Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Indeciso (com valor mais baixo do que aquele atribuído pelo professor).



**Gráfico 57 – Professor doze – Turma 6º D**

#### Perceção do professor

O professor doze, nesta turma, percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Compreensivo e Prestável/Amigável, Severo e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (os setores evidenciam valores próximos) e com comportamentos menos característicos nos setores de Admoestador, Insatisfeito (ambos com valores próximos) e Indeciso.

#### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor doze com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo e Admoestador, Insatisfeito e Severo (os setores apresentam um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor) e Liderança (com um valor mais baixo do que aquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Prestável/Amigável (com um valor significativamente inferior em relação àquele atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Indeciso (ambos os setores apresentam o mesmo valor).



## Depois da formação-2ª fase

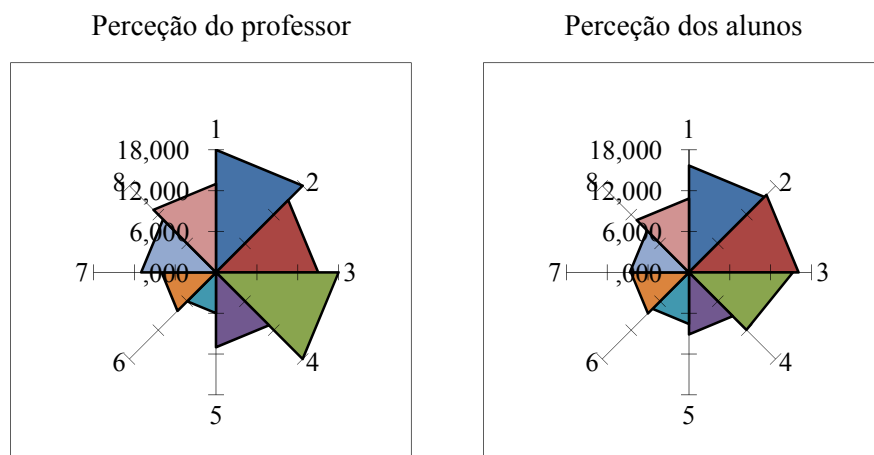


Gráfico 58 – Professor doze – Turma 5º C

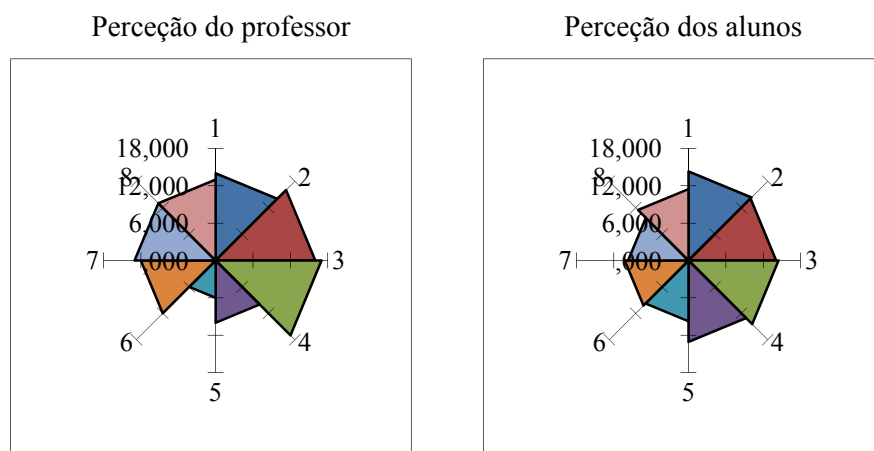
### Perceção do professor

Na 2ª fase, o professor doze percebe-se nesta turma com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo, Liderança e Severo (com valores superiores em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de: que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor ligeiramente inferior em relação à 1ª fase) Indeciso, (com valor superior em relação à 1ª fase) Insatisfeito e Admoestador (com valores próximos e ligeiramente inferiores em relação à 1ª fase).

### Perceção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percebem o professor doze com comportamentos característicos nos setores de Liderança e Compreensivo (ambos com os mesmos valores e significativamente superiores em relação ao valor atribuído pelo professor e em relação à 1ª fase; o setor Prestável/Amigável (com um valor ligeiramente inferior em relação àquele atribuído pelo professor e em relação à 1ª fase) Severo (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Admoestador (ambos os setores apresentam os mesmos valores e são superiores em relação ao valor atribuído pelo professor; o setor Admoestador e o setor Responsabilidade/Liberdade apresentam um valor significativamente superior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso e Insatisfeito (com valores próximos e com uma diferença pouco significativa em relação ao valor atribuído pelo professor; o setor Indeciso apresenta um valor igual em ambas

as fases; o setor Insatisfeito apresenta um valor significativamente inferior em relação à 1ª fase).



**Gráfico 59 – Professor doze – Turma 6º D**

#### Perceção do professor

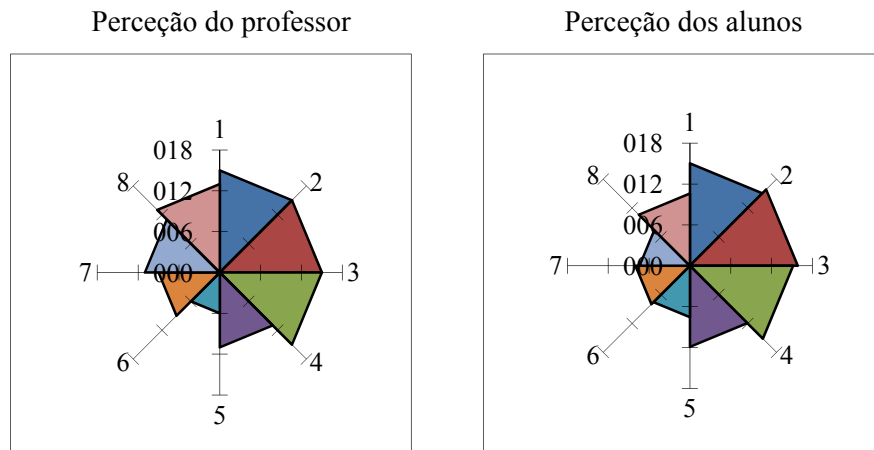
Na 2ª fase, o professor doze, nesta turma percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com um valor ligeiramente mais baixo que na 1ª fase) Liderança (com um valor muito próximo da 1ª fase) Prestável/Amigável (com um valor ligeiramente superior em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor significativamente superior em relação à 1ª fase) e Severo (com um valor muito próximo da 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Admoestador e Insatisfeito (com um valor superior em relação à 1ª fase).

#### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma, na 2ª fase, percebem o professor doze com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo, Prestável/Amigável (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e mesmo em relação à 1ª fase) Liderança (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor e superior em relação à 1ª fase) Admoestador e Severo (ambos os setores apresentam os mesmos valores significativamente superiores em relação àqueles atribuídos pelo professor mas inferiores em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Insatisfeito (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor mas significativamente inferior em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor significativamente inferior em relação àquele atribuído pelo professor

mas superior em relação à 1ª fase) e Indeciso (com um valor significativamente inferior em relação àquele atribuído pelo professor mas mantendo o valor da 1ª fase).

### Antes da formação-1ª fase



**Gráfico 60** – *Professor treze – Turma 8º C*

#### Percepção do Professor

O professor treze, nesta turma, percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Compreensivo e de Liderança que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo (estes setores apresentam valores próximos) e com comportamentos menos característicos nos setores de Insatisfeito, Indeciso e Admoestador (com valores próximos).

#### Percepção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor treze com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável e Compreensivo (estes três setores apresentam todos o mesmo valor que são muito próximos daqueles atribuídos pelo professor) Severo (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de: que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Admoestador (ambos apresentam os mesmos valores; o setor Responsabilidade/Liberdade apresenta um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor e o setor Admoestador apresenta um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) Insatisfeito (com valor superior em

relação àquele atribuído pelo professor) e Indeciso (com um valor ligeiramente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor).

### Depois da Formação- 2ª fase

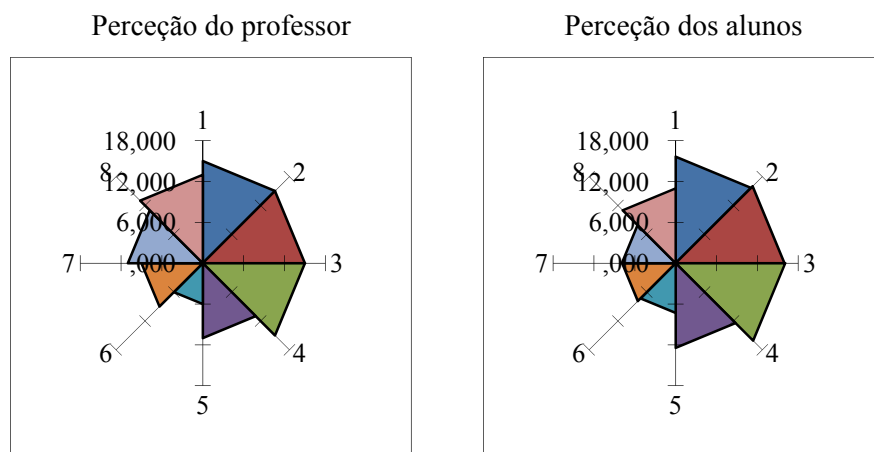


Gráfico 61 – Professor treze – Turma 8º C

#### Perceção do Professor

Na 2ª fase, o professor treze percebe-se, nesta turma, com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com um valor superior em relação à 1ª fase) Prestável/Amigável e Liderança (ambos os setores com valores próximos entre si e mesmo em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade e Severo com valores muito próximos da 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (todos estes setores apresentam valores próximos entre si e não diferem de forma significativa da 1ª fase).

#### Perceção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos percebem o professor treze com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável e Compreensivo (todos estes setores apresentam os mesmos valores entre si e até em relação à 1ª fase) Severo, que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Admoestador (mantendo os mesmos valores em ambas as fases) e com comportamentos menos característicos nos setores de Insatisfeito e Indeciso (mantendo os mesmos valores em ambas as fases). No caso deste professor a avaliação feita pelos alunos na 2ª fase é igual à avaliação feita na 1ª fase.

## Antes da Formação-1ª fase

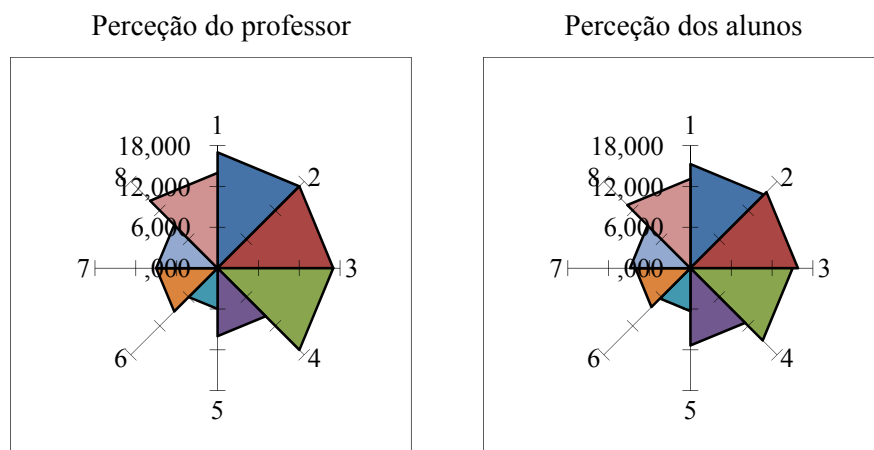


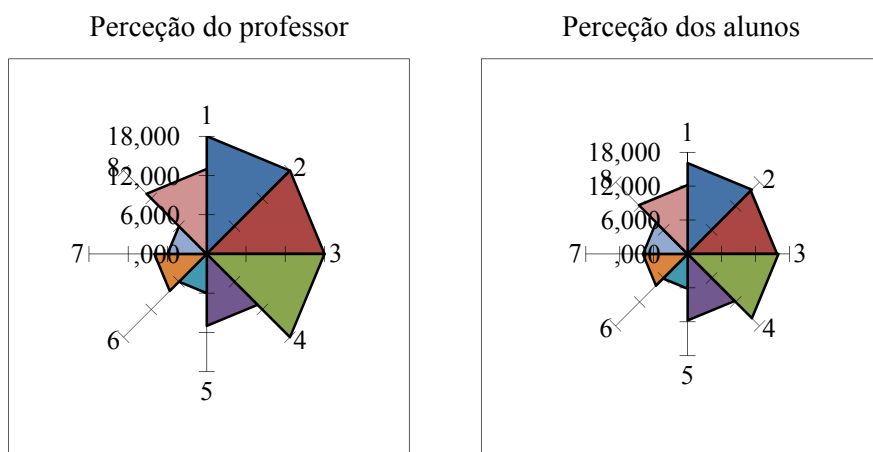
Gráfico 62 – Professor catorze – Turma 9º A

### Perceção do Professor

Nesta turma o professor catorze percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável e Compreensivo (todo os setores com valores próximos) Severo e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e com comportamentos menos característicos nos setores de Admoestador, Indeciso e Insatisfeito (com valores próximos entre si com exceção do setor Indeciso que apresenta um valor mais baixo em relação aos outros dois).

### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor catorze com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável, Compreensivo e Severo (com valores superiores em relação àqueles atribuídos pelo professor) e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor mais baixo do que aquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Insatisfeito e Admoestador (ambos os setores apresentam o mesmo valor e mais elevado do que aquele atribuído pelo professor) e Indeciso (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor).



**Gráfico 63** – *Professor catorze – Turma 9º B*

### Perceção do Professor

Nesta turma o professor catorze percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança e Compreensivo (ambos os setores apresentam o mesmo valor) Prestável/Amigável Severo e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e com comportamentos menos característicos nos setores de Admoestador, Insatisfeito e Indeciso (todos estes setores apresentam valores próximos).

### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor catorze como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável, Compreensivo e Severo (com valores superiores em relação àqueles atribuídos pelo professor) e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor ligeiramente inferior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Insatisfeito, Indeciso e Admoestador (estes dois setores apresentam os mesmos valores; o setor Indeciso apresenta um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor; o setor Admoestador apresenta um valor inferior em relação àquele atribuído pelo professor e Insatisfeito (com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor).

## Depois da Formação-2ª fase

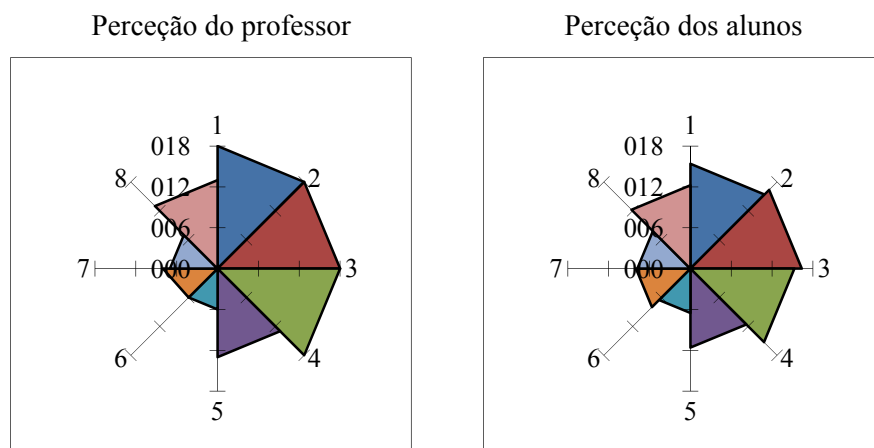


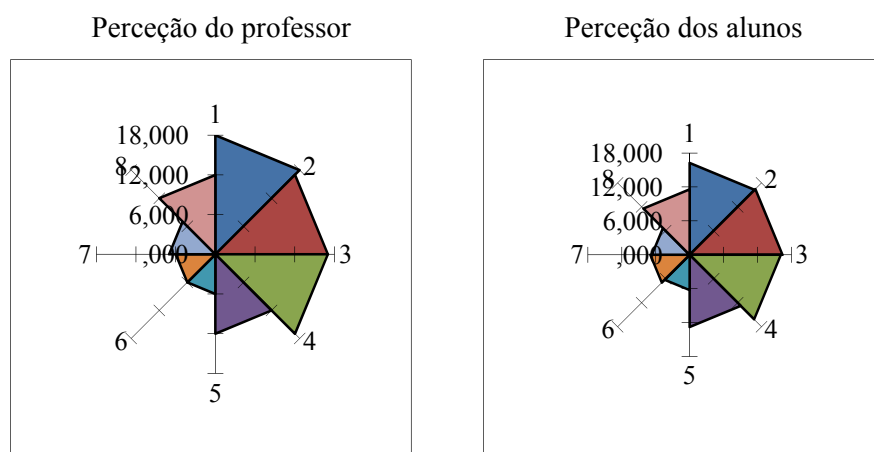
Gráfico 64 – Professor catorze – Turma 9º A

### Percepção do professor

Na 2ª fase, nesta turma o professor catorze percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável (com um valor ligeiramente superior em relação à 1ª fase) Compreensivo e de Liderança (com valores próximos entre si e mesmo em relação à 1ª fase) Severo (com um valor ligeiramente inferior em relação à 1ª fase) e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor próximo da 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Insatisfeito e Indeciso (com um valor muito próximo da 1ª fase) e Admoestador (com um valor superior em relação à 1ª fase).

### Percepção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percebem o professor catorze como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável e Compreensivo (todos estes três setores apresentam os mesmos valores que são superiores em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo (estes dois setores apresentam os mesmos valores; o setor Responsabilidade/Liberdade (com um valor significativamente superior em relação à 1ª fase e o setor Severo um valor inferior) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (com valores muito próximos; o setor Indeciso apresenta o mesmo valor em ambas as fases; os setores de Admoestador e Insatisfeito apresentam valores significativamente mais baixos em relação à 1ª fase).



**Gráfico 65** – Professor catorze – Turma 9º B

### Perceção do professor

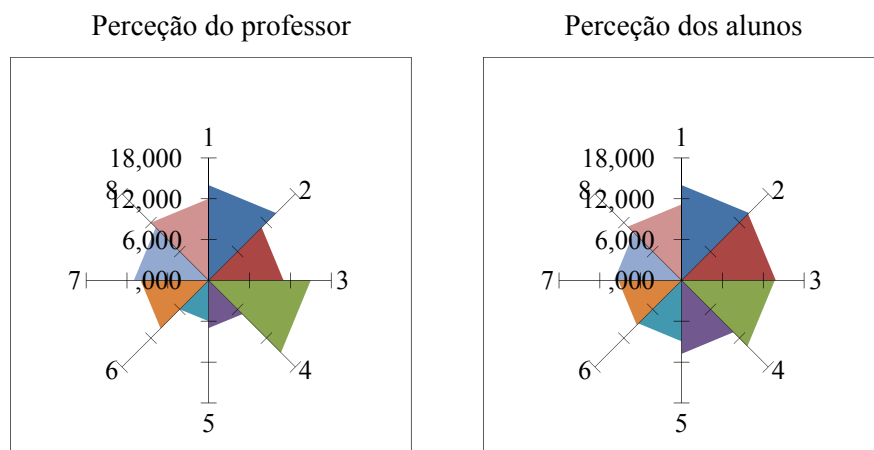
Na 2ª fase, o professor, nesta turma, percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável, Liderança e Compreensivo (com valores muito próximos entre si e em relação à 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo (com valores próximos entre si; o setor Responsabilidade/Liberdade apresenta um valor ligeiramente superior em relação à 1ª fase e o setor Severo um valor ligeiramente inferior) e com comportamentos menos característicos nos setores de Admoestador, Indeciso e Insatisfeito (com valores próximos entre si e em relação à 1ª fase).

### Perceção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percebem o professor catorze como evidenciando comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável e Compreensivo (estes setores apresentam valores ligeiramente superiores em relação ao valor atribuído pelo professor mas ligeiramente mais baixos que na 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Severo (ambos os setores com os mesmos valores muito próximos daqueles atribuídos pelo professor e inferiores em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Admoestador (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor e superior em relação à 1ª fase) Insatisfeito e Indeciso (ambos apresentam os mesmos valores ligeiramente inferiores em relação àqueles atribuídos pelo professor; o setor Indeciso apresenta um valor igual em ambas as fases; o setor Insatisfeito apresenta um valor significativamente mais baixo em relação à 1ª fase).



## Antes da formação-1ª fase



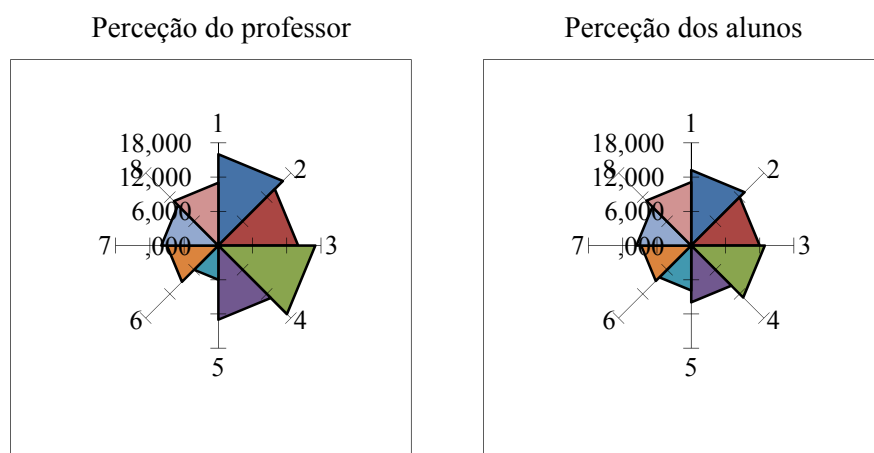
**Gráfico 66** – Professor quinze – Turma 5º B

### Perceção do professor

Nesta turma o professor quinze percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança, Prestável/Amigável e Compreensivo (todos os setores apresentam valores próximos) Severo e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (estes dois setores apresentam diferenças de valor entre si pouco significativas) e com comportamentos menos evidentes nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador (todos estes setores apresentam valores próximos).

### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor quinze com comportamentos evidentes nos setores de Compreensivo (com valor superior em relação àquele atribuído pelo professor) Liderança (com valor igual àquele atribuído pelo professor) Severo (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor) Prestável/Amigável e Admoestador (ambos estes setores apresentam o mesmo valor; o setor Prestável/Amigável apresenta um valor significativamente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor; o setor Admoestador apresenta um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos característicos nos setores de Insatisfeito (com valor ligeiramente superior em relação ao valor atribuído pelo professor) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos e Indeciso (com um valor significativamente mais baixo do que aquele atribuído pelo professor).



**Gráfico 67** – Professor quinze – Turma 6º A

### Perceção do professor

Nesta turma, o professor quinze percebe-se com comportamentos mais característicos nos setores de Liderança, Compreensivo e Prestável/Amigável (com valores próximos) e Severo e com comportamentos menos característicos nos setores de: que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos, Admoestador e Insatisfeito (todos estes setores apresentam valores próximos) e Indeciso.

### Perceção dos alunos

Os alunos desta turma percebem o professor quinze com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo, Liderança e Prestável/Amigável que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com valores superiores em relação àqueles atribuídos pelo professor) e Severo (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor) e com comportamentos menos evidentes nos setores de Admoestador e Insatisfeito (com um valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor) e Indeciso (com valor ligeiramente inferior em relação àquele atribuído pelo professor).

## Depois da formação-2ª fase

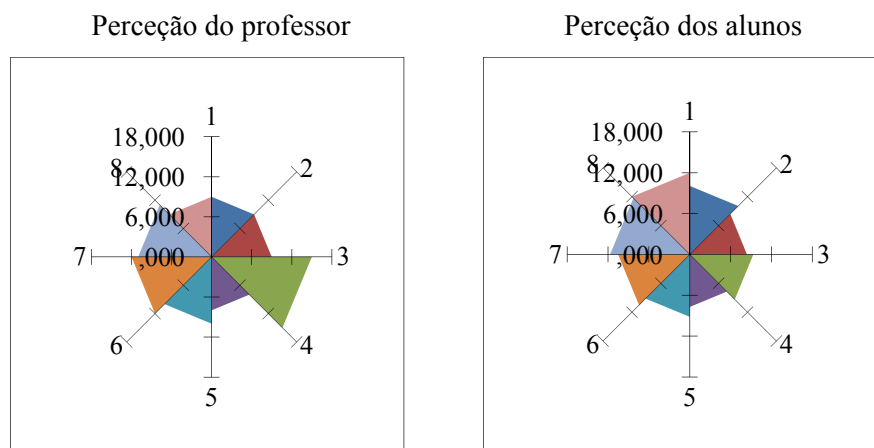


Gráfico 68 – Professor quinze – Turma 5º B

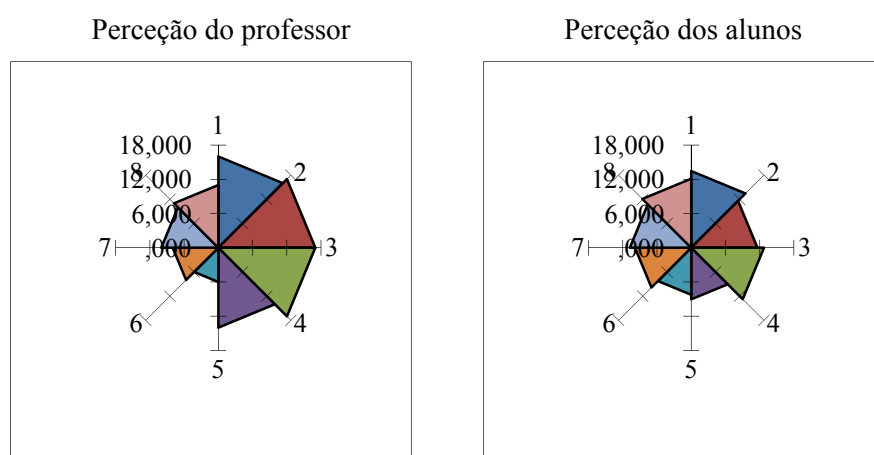
### Perceção do professor

Na 2ª fase, o professor quinze, nesta turma, percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Severo, Admoestador (com um valor superior em relação à 1ª fase) Liderança (com um valor significativamente inferior em relação à 1ª fase) e Insatisfeito (com um valor superior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos característicos nos setores de Compreensivo (com um valor significativamente inferior em relação à 1ª fase) Indeciso (com um valor próximo da 1ª fase) e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor significativamente mais baixo que na 1ª fase).

### Perceção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma percebem o professor quinze com comportamentos característicos nos setores de Compreensivo (com um valor significativamente superior em relação ao valor atribuído pelo professor mas mantendo o mesmo valor da 1ª fase) Insatisfeito (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e em relação à 1ª fase) Admoestador (com um valor muito próximo daquele atribuído pelo professor e igual ao valor da 1ª fase) e Indeciso (com valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor e significativamente superior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos evidentes nos setores de Liderança, Prestável/Amigável e Severo (todos estes três setores apresentam o mesmo valor; o setor Liderança apresenta um valor mais baixo do que aquele atribuído pelo professor e

significativamente mais baixo que na 1ª fase; o setor Prestável/Amigável apresenta um valor ligeiramente superior em relação àquele atribuído pelo professor e significativamente inferior em relação à 1ª fase; o setor Severo apresenta um valor significativamente inferior em relação àquele atribuído pelo professor e mesmo em relação à 1ª fase) e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor superior em relação àquele atribuído pelo professor mas inferior em relação à 1ª fase).



**Gráfico 69** – Professor quinze – Turma 6º A

#### Percepção do professor

Na 2ª fase, nesta turma, o professor quinze percebe-se com comportamentos característicos nos setores de Liderança (com um valor muito próximo da 1ª fase) Compreensivo, Severo (com valor superior em relação à 1ª fase) Prestável/Amigável (com valor inferior em relação à 1ª fase) e Admoestador (com valor superior em relação à 1ª fase) e com comportamentos menos evidentes nos setores de Insatisfeito, Indeciso e que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (todos estes setores apresentam valores próximos entre si; o setor Responsabilidade/Liberdade apresenta um valor ligeiramente inferior em relação à 1ª fase; o setor Indeciso e Insatisfeito apresentam um valor superior em relação à 1ª fase).

#### Percepção dos alunos

Na 2ª fase, os alunos desta turma, percebem o professor quinze com comportamentos característicos nos setores de Prestável/Amigável e Compreensivo (ambos os setores apresentam os mesmos valores que são significativamente superiores em relação àqueles atribuídos pelo professor; o setor Prestável/Amigável apresenta um valor

significativamente superior em relação à 1ª fase; o setor Compreensivo mantém o valor em ambas as fases) Liderança (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor mantendo o mesmo valor que na 1ª fase) que concede Responsabilidade/Liberdade aos alunos (com um valor significativamente superior em relação àquele atribuído pelo professor e superior em relação à 1ª fase) e Severo (com um valor mais baixo do que aquele atribuído pelo professor mas mantendo o valor obtido na 1ª fase) e com comportamentos menos evidentes nos setores de Admoestador (com um valor ligeiramente inferior em relação àquele atribuído pelo professor mas mantendo o valor obtido na 1ª fase) Insatisfeito (com um valor inferior em relação àquele atribuído pelo professor e mais baixo que na 1ª fase) e Indeciso (com um valor significativamente inferior em relação àquele atribuído pelo professor mas mantendo o mesmo valor obtido na 1ª fase).

Quanto à percepção do professor no que se refere ao seu ideal (**Professor Ideal**) verifica-se que todos os participantes se idealizam com comportamentos característicos nos setores: Liderança, Prestável/Amigável, Compreensivo, que concede Responsabilidade e Liberdade aos alunos (alguns consideram-se também, enquadráveis no setor de Severo) e com comportamentos menos característicos nos setores de Indeciso, Insatisfeito e Admoestador. Os “papagaios” referentes ao professor Ideal podem consultar-se em anexo (ANEXO14).

### **3- Relatórios reflexivos do registo vídeo**

Neste ponto, correspondente à observação individual das aulas em contexto real, os participantes, após a observação das mesmas são convidados a responder, na 1ª fase, à pergunta “O que observo?” e na 2ª fase, após a formação/intervenção “Como caracteriza o clima das suas salas de aula?”

Pelas verbalizações produzidas pelos participantes por escrito pode-se, claramente, depreender que nenhum se sentiu satisfeito face à observação das suas aulas o que, de facto, foi expresso no seio do grupo aquando da formação.

Por outro lado, evidenciam um sentido crítico acurado face ao observado. Alguns dos participantes afirmam que só neste momento e depois de longos anos de carreira, tomaram consciência de aspetos comportamentais adotados em sala de aula que reconhecem como pouco satisfatórios, nomeadamente: i) alunos desmotivados; ii) ausentes da tarefa; iii) ambiente de aprendizagem entediante/monótono e pouco motivador; iv) controlo total por parte do professor das atividades de aprendizagem; v) papel passivo dos alunos. Aquando da visualização do registo vídeo de todas as aulas/turmas dos participantes verifica-se, à exceção de um docente, o recurso ao método expositivo: o professor transmite- o aluno recebe o que é transmitido. A adoção pelos docentes deste método de ensino justifica-se, segundo os mesmos, em grande parte pela extensão dos programas curriculares, pela falta de tempo que compromete o seu cumprimento e a necessidade de preparar os alunos para as provas nacionais nas disciplinas sujeitas à avaliação externa, o que está em consonância com a literatura produzida neste âmbito.

Acrescente-se que, ainda, verifica-se com um docente, numa turma em particular, a existência de comportamento sintomático de cegueira (um professor “de olho cego”).

Pode-se afirmar e na linha de pensamento de Hatton e Smith (1995) que os relatórios reflexivos elaborados pelos participantes partem, de uma forma global, de uma fase descritiva, procedendo a uma descrição e avaliação inicial, sobre o que aconteceu, para passarem a uma fase de reflexão crítica em que são exploradas razões alternativas distanciando-se da ação, sentimentos e crenças.

Interessante referir que um dos docentes com uma longa carreira, pela 1ª vez tomou consciência da crença errada que tinha ao expressar ...”*sempre acreditei que havia ruído nas minhas aulas. Ao observar o registo vídeo das mesmas apercebo-me que os meus discípulos mais parecem bonecos saídos de um figurino. Vejo que não há qualquer ruído*”

Pode-se afirmar que a observação do registo vídeo das aulas contribuiu para o desenvolvimento da competência de crescimento, no dizer de Khorthagen (2001), dos professores ao permitir-lhes refletirem nas suas próprias práticas e, deste modo, tomarem consciência dos aspetos comportamentais, quer a nível pedagógico, quer a nível do relacionamento interpessoal com o grupo- turma, que devam ser corrigidos a fim de criar um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo em termos académicos e socioafetivos.

#### **Quadro 2 - O que observo?**

##### **Professor um:**

*“... Concluo que não foram cultivados momentos suficientes de reflexão para os alunos e a implementação de serenidade relacionada com os comportamentos foi, demasiadas vezes, imposta... (...) situações de dispersão da concentração/desatenção e que não foi por mim corrigido....(...) a maior parte dos grupos funcionou desordenadamente e sem consequência positiva ...”*

##### **Professor dois:**

*“... Durante as aulas que lecionei e depois de as visionar constatei que as mesmas são muito expositivas, o que as torna muito monótonas. Notei que tenho alguns maneirismos ao nível da comunicação, como “não é?” “está bem”, “perceberam?”, entre outros. Talvez por as aulas serem muito expositivas, mantenho-me muito tempo de aula na zona da sala junto ao quadro....(...) Outro aspeto negativo que observo são os comentários depreciativos que faço aos alunos o que, talvez, os leve a desmotivar pela disciplina. Os alunos pelas suas expressões faciais demonstram que as minhas aulas não têm interesse, que são fastidiosas e por isso alguns estão completamente alienados da aula. Por isso devem sentir-se entediados e desejosos que o tempo de aula passe o mais rápido possível ...”*

##### **Professor três:**

*“... Depois de observar as minhas aulas mudava algumas atitudes? Sem dúvida! Mudava muitas vezes a postura, alterava mais a dinâmica da aula. Verifico que os meus alunos devem ter sentido tédio nas partes mais expositivas ...”*

##### **Professor quatro:**

*“... Ao visionar as minhas aulas deparei-me com uma nova situação pois só agora, depois de muitas turmas, muitos alunos e muitas aulas me dei conta da postura que adoto em sala de aula, que reconheço como sendo erradas mas que desconhecia ... (...) esqueci que o entusiasmo que tenho com o português, a leitura e a escrita pode não ser partilhado com os meus alunos. Daí alguns suspiros, mãos no queixo, olhares perdidos... Conclusão: aprendem menos, cansam-se mais. Este é o aspeto que mais me incomoda: falo muito mas não gostei de me ouvir; mexo-me muito mas não estou onde sou precisa...”*

**Professor cinco:**

*“... Ao observar as minhas aulas sou obrigada a questionar-me se não serei demasiado austera, impositiva (...)”*

**Professor seis:**

*“... na turma ( X) a maior parte dos alunos considera as aulas chatas e com um clima de tensão... (...)... os alunos não têm liberdade de movimento e realizam a tarefa de forma geral tensa. O ambiente de aula não é nada dinâmico... (...) na turma (y) alguns alunos sentem-se pressionados pela falta de tempo para trabalhar a atividade estabelecida ... (...)”*

**Professor sete:**

*“... o elevado número de conteúdos programáticos condiciona o tempo (...) Urge e impera o tempo do relógio... (...) o tempo é contabilizado em conteúdos programáticos. Não há tempo para trabalhar em grupo e, conseqüentemente, não há tempo para trabalhar a coesão e a socialização dos alunos... (...)”*

**Professor oito:**

*“... verifico que na disciplina que leciono os alunos, na maioria das vezes, não revelam qualquer motivação para novos conhecimentos ou prática da oralidade ... (...) tenho plena consciência que estou a falar para as paredes e que estou a ser “uma seca ... (...)”*

**Professor nove:**

*“Tenho plena consciência do papel da reflexão como instrumento promotor do meu autodesenvolvimento e da minha competência profissional. (...)”*

*Ao observar as minhas aulas percebo que me preocupo principalmente em controlar a disciplina e em transmitir os conteúdos curriculares. Reparo que os “meus discípulos” estão tão sossegados e pergunto-me, agora, se ausentes e que mais parecem bonecos saídos de um figurino qualquer. Vi-me como a professora que não gostaria de ter!... (...) tinha a noção de que os meus alunos faziam muito ruído e agora ao observar as minhas aulas vejo que não há qualquer ruído... (...) Reconheço que atuo de forma rotineira aceitando as soluções que “outros” definiram para mim... (...) Antes de visualizar as minhas aulas achava-me uma professora que, embora não permissiva, brincava com os alunos pensando estar a fomentar um bom clima de aprendizagem. Agora vejo-me como uma docente muito autoritária não abandonando esta postura mesmo quando brinco (...)*

**Professor dez:**

*“... Visionando agora as minhas aulas e decorridos três meses de gravação das mesmas é possível desenvolver o meu autoconhecimento no que se refere às minhas competências de relacionamento e comunicação com os alunos, bem como refletir sobre o modo como os meus alunos me percebem: o que pensam os alunos das minhas aulas?, o que sentem os meus alunos nas minhas aulas?... (...) ao observar as minhas aulas posso recolher o feedback dos meus alunos observando o modo como se repercutem neles os meus atos, palavras e posturas... (...)”*

*Sendo a voz o meio de comunicação mais importante com os alunos, observo com alguma angústia o registo de voz (por vezes até estranha para mim)... o tom e o volume usados tiveram por objetivo criar e manter o ímpeto da aula ou de quebrar a monotonia... A clareza, o volume (por vezes exagerado) e expressividade dada por mim foram em várias circunstâncias determinantes na eficácia comunicacional mas que terão de ser alvo de trabalho por mim... (...)”*



**Professor onze:**

*“O que observo? “Uma grande seca”. Ao observar as minhas aulas lembrei-me da questão da mãe que pergunta ao filho que chega da escola: O que fizeste esta manhã na escola? e o filho responde: Nada, foi a professora que falou o tempo todo. (...)*

*Na disciplina (x) que leciono estou muito aquém do que esperava (desiludida até), apesar de dar exemplos, produzir informação, dar explicações, colocar questões observo que controlo demasiado as situações de aprendizagem, proporcionando um relacionamento rígido e em função dos objetivos que pretendo alcançar...(...)*”

**Professor doze:**

*“... o condicionamento do cumprimento do programa obriga-me a dizer que não podemos conversar pois temos que dar os conteúdos apesar da oralidade fazer parte do programa o que impossibilita ter mais momentos de “conversa banal” com os alunos.(...) percebo que perco demasiado tempo a corrigir os trabalhos de casa e a aula torna-se monótona”*

**Professor treze:**

*“Observar as minhas aulas tornou-se uma tarefa mais difícil do que aquilo que inicialmente tinha pensado. Foi olhar para dentro da minha sala de aula (reforço a palavra minha) com outros olhos, como se eu fosse outra pessoa. Dividi-me num “eu” a desempenhar as funções de professora e num “eu professora” crítica a observar. Ainda bem... (...) Triste ilusão em que vivia...vi a minha sala de aula como um local aborrecido, com uma total desmotivação por parte dos alunos...(...) Apesar do esforço eu sou uma professora chata, apesar de simpática, cansativa, cinzenta o que não pode, de forma alguma, proporcionar um bom clima de aprendizagem. Afinal EU transformo, de forma inconsciente, as minhas aulas naquela tortura, eles bocejam de minuto a minuto e agora percebi que não é por ser às 8h e 30m ...(...) a relação com os alunos é prejudicada pelo cumprimento do programa (...)*”

**Professor catorze:**

*“... digo frases que os devem deixar possessos e sinto que se pudessem abandonavam a aula...(...) muitas vezes estão a olhar e não estão a ver, outras estão em silêncio mas distraídos, principalmente quando escrevo no quadro aproveitam para rir, conversar e parar...(...) ao visualizar os vídeos percebo que mais de 60% dos alunos não me está a ouvir...(...) De um modo geral acho que os alunos gostam das minhas aulas. Por vezes chamo-os à atenção pois a postura não é a mais correta mas nem sempre o faço da melhor maneira (...)*”

**Professor quinze:**

*“... na turma (X) o ambiente da sala de aula caminhou de razoável a péssimo...(...) cerca de um terço dos alunos aproveitam a situação quando explico o que está no quadro para gozarem com tudo e com todos, produzindo sons com a boca ou com papéis, passando sob as mesas, conversando e acima de tudo fugindo da tarefa. A maioria dos alunos não aprendeu o que eu explicava...(...) um grupo de alunos arrasta a maioria da turma e pensam que as aulas são para brincar e por isso gozam comigo e com todos. Será que é a paga por eu ter repreendido tanto, ter dado tanta ordem de saída da sala e que até já lhe perdi a conta?...(...) os elementos perturbadores aproveitam ao máximo os momentos em que estou concentrada no quadro ou com um aluno para arrastarem outros para perturbarem a aula. Tenho que mantê-los debaixo de olho por sistema. Eu não confio nestes alunos e acredito que o mesmo se passe em sentido contrário. Esta relação de desconfiança tem vindo a crescer. Como e porquê? Não tenho a solução...(...)*”

## **Depois da formação - “Como caracteriza o clima da sua sala de aula?”**

Todos os docentes procuraram implementar o método de trabalho colaborativo mas expressaram, no decorrer da formação, que sentiam dificuldades em implementar este método de ensino. Mais uma vez, justificaram tal facto pela necessidade de cumprimento dos programas curriculares. Existe uma crença claramente enraizada de que o método expositivo assegura melhor o cumprimento dos ditos programas pois os docentes, tal como expressaram, têm o total controlo das atividades de aprendizagem. Afirmaram, também, que o método de trabalho colaborativo não fornece elementos precisos sobre a avaliação dos alunos e lembraram que quando eram alunos e quando faziam trabalhos em grupo, por exemplo, havia sempre aqueles que trabalhavam e outros não faziam nada ou muito pouco. Pode verificar-se aqui presente uma gestalt que foi tornada consciente pelos participantes.

Continuou-se a observar a existência de comportamentos de “cegueira” com o mesmo docente que expressa de forma explícita a incapacidade para resolver essas situações remetendo a responsabilidade das mesmas para os alunos.

Verifica-se que os participantes partem de uma definição de ambiente ideal de forma generalizada destacando aspetos como: envolvimento e interesse dos alunos nas tarefas; respeito, aceitação, empatia e definição clara de regras de sala de aula; confiança e tranquilidade; estimulação da autonomia dos alunos e trabalho colaborativo; criatividade, boa disposição e afetividade; participação ativa dos alunos; entusiasmo, cumplicidade e amizade e motivação dos alunos nas tarefas curriculares.

Após a definição do ambiente ideal, os participantes expressam, de forma crítica, o clima real das suas salas de aula destacando aspetos como: ambiente tenso marcado por comportamentos negativos dos alunos face às tarefas; falta de motivação, de entusiasmo e de tranquilidade; dificuldade, sentida por um professor, na definição clara dos objetivos de aprendizagem; imaturidade, irresponsabilidade e indisciplina dos alunos que perturbam o ambiente de sala de aula; dificuldades experienciadas pelo professor em responder a todas as solicitações; dificuldades evidenciadas nos alunos em saber estar e que desafiam a figura de autoridade do professor; as burocracias exigidas aos professores, como o preenchimento de papéis e relatórios e que causam grande desgaste e desmotivação; desilusão e desmotivação face ao excesso de trabalho que é exigido atualmente aos professores; pressão exercida pelos

superiores hierárquicos; falta de tempo para o cumprimento dos programas curriculares; problemas a nível da relação professores-alunos marcados pela falta de confiança e de respeito.

Segundo Levy, Créton e Wubbels (1993) quando se pede aos professores para descreverem/caracterizarem o ambiente de aprendizagem das suas salas de aula, as suas perceções, muitas vezes, diferem de acordo com os seus ideais.

No caso dos participantes, parece evidente, pelas verbalizações expressas, que, de forma global, ao caracterizarem o ambiente real das suas salas de aulas estão longe de alcançarem o seu ideal. Parece, também, existir dois tipos de professores ideais designados pelos autores (Levy, Créton & Wubbels, 1993) por: Ideal Dominante que evidencia um comportamento mais cooperativo e o professor Ideal que concede mais liberdade e responsabilidade aos alunos. Estes dois tipos de professores possuem opiniões diferentes sobre o ambiente de aprendizagem apropriado e evidenciam ideias distintas sobre a melhor forma de se relacionarem com os alunos.

O professor Ideal Dominante pode pensar que “os alunos não iniciam as tarefas se os professores não controlarem o trabalho e não lhes exigirem o seu cumprimento. Distraem-se com facilidade e, deste modo, conceder-lhes muita liberdade não facilita a sua aprendizagem”. Em contraste, o professor ideal orientado para conceder liberdade e responsabilidade aos alunos pode pensar: “os alunos primeiro têm de sentir prazer em estarem na aula antes de aprenderem o que quer que seja. Se existir um ambiente agradável e estimulante os alunos sentir-se-ão motivados para a aprendizagem. É muito mais importante reforçar os alunos pelos seus esforços e por aquilo que fazem bem do que corrigir os seus erros.”

Pela leitura e análise das reflexões escritas dos participantes parece que identificamos nas mesmas a presença destes dois tipos ideais de professores, de forma mais explícita nuns que noutros. É de referir que os relatórios reflexivos do registo vídeo referentes à 1ª fase evidenciam, de forma clara, o ambiente de aprendizagem real. Nos relatórios reflexivos da 2ª fase, os professores partem do ideal para o real e interseccionam-se com os da 1ª fase, no que se refere à caracterização do ambiente de aprendizagem das suas salas de aulas.

Pode-se, também, inferir que o ambiente de sala de aula dos participantes, corresponde ao perfil Inseguro-Tolerante, Inseguro-Agressivo chegando até ao Esforçado.

Outro participante enquadra-se no perfil de Tolerante-Autoritário. Dois outros no perfil de Autoritativo. Nos restantes participantes observa-se um ambiente de aprendizagem com características enquadráveis nos perfis: Diretivo e Tolerante.

**Quadro 3 - Como caracteriza o clima da sua sala de aula?**

**Professor um:**

*“... Procuo criar um clima partilhado com os alunos em que estes se envolvam nas tarefas e nos resultados (.....) mas o clima é tenso marcado por comportamentos negativos face à tarefa o que inibe os resultados pretendidos...”*

**Professor dois:**

*“Procuo criar um clima que favoreça o interesse dos alunos pela aprendizagem. Não significa um clima muito calmo mas sim um clima em que os alunos se esforcem e empenhem à sua maneira...(...) encontro um grande afastamento e acho que o principal obstáculo é a motivação dos alunos para aprenderem ou a minha forma de transmitir...(...) Considero o clima das minhas aulas como satisfatório, visto que tento promover a disciplina na aula com o intuito de que a indisciplina de alguns alunos não prejudique aqueles que querem aprender.”*

**Professor três:**

*“Procuo favorecer um clima de aprendizagem indo ao encontro do que considero ser o ideal: alunos e professores em sintonia ao nível da comunicação, o respeito e aceitação (...) procuro sempre primeiro ir ao encontro dos alunos como indivíduos com características individuais; procuro compreender o grupo e só depois me considero confiante na transmissão de conhecimentos...(...) Considero o clima das minhas aulas favorável à aprendizagem. Quando um aluno não compreende eu não avanço com a matéria e, por vezes, solicito a ajuda de um par. O silêncio absoluto não me faz sentir confiante...(...) Valorizo o reforço positivo. Penso que consigo estabelecer um bom clima de aprendizagem com os meus alunos. A empatia vai-se conquistando...(...) eles sabem que me interessam por eles...(...) imponho regras e quando infringidas altero o plano da aula...(...) por vezes no início da aula percebo que entram com conflitos por resolver decorrentes do intervalo (...) tento esclarecer e resolver os conflitos (...) uma vez mais eles percebem que me preocupo com eles (...) Ensinar é uma Arte e só os apaixonados conseguem dar cor à tela.”*

**Professor quatro:**

*“... um ambiente tranquilo- não necessariamente sossegado- em que a relação professor-aluno se baseia no respeito e confiança e que se consegue através da comunicação verbal e não verbal...(...) nem sempre é possível. Nas minhas aulas há respeito e confiança mas nem sempre a tranquilidade adequada...(...) falta de entusiasmo que os alunos e eu colocam na atividade...”*

**Professor cinco:**

*“... considero existir um clima de bom relacionamento entre pares e comigo enquanto professora; promovo o trabalho colaborativo, defino regras de forma clara, estimulo a autonomia dos alunos e procuro ser entusiasmada na transmissão dos conhecimentos...”*

**Professor seis:**

*“Procuro desenvolver um clima marcado por uma clara definição de regras, normas de conduta e de tarefas; promovo atividades em que os alunos tenham um papel ativo...(…) reconheço que quando era mais jovem existiam mais momentos como os que defini...(…) Sinto que, por vezes, por ingenuidade ou falta de capacidade de me colocar no lugar do outro me falha a definição clara da tarefa a resolver...(…) nas aulas práticas percebo que uns quantos alunos não perceberam a tarefa e como tal não atingiram os objetivos da mesma...(…)”*

**Professor sete:**

*“...o clima de aprendizagem nas minhas aulas ambiciona a confiança, lealdade, frontalidade, amizade, criatividade, boa disposição e afetividade...(…) a imaturidade, irresponsabilidade e indisciplina de alguns alunos perturbam o clima da aula ...(…) os alunos têm dificuldade em saber ouvir, respeitar e trabalhar com os outros...(…). Questiono qual o contributo da escola para a aquisição destas competências?*

*Considero que proporciono um clima de aprendizagem agradável e humanizado. No entanto estou ciente que por vezes é incomensuravelmente árduo criar as melhores condições de aprendizagem para todos os alunos pelo seguinte: os alunos não estão recetivos àquilo que acontece na aula e a minha impossibilidade para responder a tantas solicitações que me são dirigidas ao mesmo tempo.”*

**Professor oito:**

*“Procuro criar um clima positivo de aprendizagem marcado por uma forte interação entre mim e os alunos em que estes têm uma participação ativa sem receios do que vão dizer...(…) aceito as críticas que me possam fazer para que possa modificar e aperfeiçoar as minhas práticas...diversas vezes me questiono se consegui transmitir algo interessante (...) a realidade é que nunca agradamos a todos, não somos perfeitos para todos, haverá sempre quem aproveite o que damos e haverá sempre algo a questionar: se eu fizesse, se eu desse, será que poderei fazer melhor?...”*

**Professor nove:**

*“Tento criar um clima de respeito entre mim e os alunos em que haja lugar para a partilha de conhecimentos e experiências...(…) isso é cada vez mais difícil. Os alunos chegam à escola cada vez mais sem regras, sem saber estar, com atitudes desafiantes face à figura do professor...(…) falta de maturidade que caracteriza os alunos que me chegam...(…) já fui mais aberta, divertida e democrática (...) o meu autoritarismo advém da necessidade de marcar limites (...)a espontaneidade que deveria ser umas das maiores qualidades da prática docente está a dar lugar a atitudes e posturas de defesa...(…) a nossa profissão está cada vez mais burocratizada e o tempo é gasto a preencher papéis (...)”*

**Professor dez:**

*“Procuro criar um clima de aprendizagem marcado por entusiasmo e pela participação dos alunos...(...) o silêncio não é sinónimo de aprendizagem(...) em situações mais informais alguns alunos abusam ...(...) numa das turmas o clima é de coesão enquanto na outra verifica-se a existência, de alguns alunos, com um carater conflituoso e falta de regras. Nesta turma reforço os comportamentos positivos e ignoro os menos positivos.”*

**Professor onze:**

*“Um clima de aprendizagem marcado por um relacionamento interpessoal positivo entre mim e os meus alunos, marcado pela cumplicidade e amizade...(...) Cada vez é mais difícil conseguir estabelecer este clima...(...) menos motivação dos alunos para me ouvirem, a desilusão e desmotivação que sinto devido ao excesso de trabalho e situações problemáticas que ocorrem e que tenho que resolver enquanto diretora de turma, a pressão das diretrizes e ordens das chefias superiores...”*

**Professor doze:**

*“Um clima de aprendizagem sem confusão e barulhos de fundo. Não significa que não haja troca de ideias, mas com respeito pela intervenção uns dos outros...(...) mas, por vezes, isso não é possível devido à personalidade dos alunos e à capacidade de concentração...”*

**Professor treze:**

*“Procuro criar um clima em que está muito presente a motivação: a minha e a dos alunos, bom relacionamento entre todos em que os papéis estão bem definidos...(...) mas falta a motivação aos meus alunos pela especificidade da disciplina que leciono...(...) a comunicação é condicionada pela falta de tempo para cumprir o programa...”*

**Professor catorze:**

*“Tem que haver silêncio de modo que seja possível ouvir o que digo...os alunos têm que estar concentrados e empenhados na tarefa...(...) alguns alunos mostram mais interesse e entusiasmo pela disciplina que outros...”*

**Professor quinze:**

*“Um clima ideal seria um clima em há respeito uns pelos outros, de participação com regras...(...) existem problemas de relacionamento entre mim e os alunos, falta de confiança entre todos, de respeito pela autoridade dentro da sala de aula...(...)”*

## **4- Ação de formação-relatórios reflexivos**

Neste ponto são apresentados os resultados referentes aos relatórios reflexivos realizados no decorrer da formação, num total de sete sessões. As tarefas apresentadas foram elaboradas de acordo com o modelo “cebola” e que se relembram: Missão, Identidade, Crenças, Competências, Comportamento e, por último, Meio Ambiente. Por opção, decidiu-se começar pelo nível da Identidade convidando os participantes a escolherem uma metáfora que os definisse, da melhor forma, justificando o porquê dessa escolha. Tomou-se esta opção por se entender que antes de se iniciar a “jornada introspectiva” seria importante que cada um se desse a conhecer ao (s) outro (s) o que se revelou eficaz uma vez que logo na 1ª sessão se criou um clima de confiança e autenticidade.

Cada sessão iniciou-se com uma reflexão individual, após a apresentação da tarefa, que depois foi partilhada no seio do grupo.

### **4.1- 1ª Sessão – Identidade**

É através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade deve ser encarada como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. Portanto, não é um atributo fixo de determinada pessoa mas é um fenómeno relacional que se desenvolve ao longo da vida. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo contínuo de interpretação de nós mesmos enquanto indivíduos integrados num determinado contexto. (Marcelo, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Para Eteläpelto (2005) o conceito de identidade e com este o da identidade profissional tem sofrido profundas alterações nos tempos recentes. Para a autora (Eteläpelto, 2005), a identidade profissional é vista como um equilíbrio complexo e dinâmico no qual a autoimagem do profissional é modificada pela diversidade de papéis que os professores são chamados a desempenhar. Segundo Beijaard, Verloop e Vermunt (2000), a percepção dos professores sobre a sua própria identidade profissional afeta a sua eficácia, a capacidade e vontade para lidarem com os processos de mudança/reformas educativas, bem como para implementarem inovações nas suas práticas de ensino. Para Marcelo (2009) a identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia no trabalho sendo influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos.

Nesta sessão, como já referido, foi solicitado aos participantes que se definissem com recurso a uma metáfora que refletisse de forma mais clara possível o modo como se percebiam, se viam e queriam que os outros os vissem.

Pelas verbalizações expressas observa-se que as metáforas que selecionaram evidenciam características que se prendem com o seu desempenho profissional, isto é, com a sua identidade profissional. Pode-se, também, inferir que, para além de expressarem a sua autoimagem profissional, demonstram dar relevância a aspetos do lado emocional do ser humano expressando o seu modo de ser e de estar com os outros, isto é, a sua dimensão emocional e relacional.

Não foi propósito tecer considerações individuais sobre a opção tomada pelos participantes ao selecionarem a metáfora que entenderam ser aquela que melhor os definia pois correr-se-ia o risco de se desempenhar um papel de “pretensos analistas”. Como já referido, a identidade e com esta a identidade profissional é um processo evolutivo e contínuo que encerra em si um carácter intersubjetivo. Deste modo, pela riqueza das verbalizações expressas e pela sua profundidade e autenticidade convida-se a sua leitura. Provavelmente, cada um de nós encontrará muitas, algumas ou nenhuma similaridades com as verbalizações expressas pelos participantes.

#### **Quadro 4 - Identidade**

**Professor um:**

*Eu sou uma formiga. A formiga nunca está quieta, está sempre insatisfeita. A sua pequenez não espelha o seu dinamismo. Nunca está satisfeita com o que tem, procura sempre novos horizontes e raramente desmoraliza e, contudo, pouco otimista em relação aos resultados que obtém. Os obstáculos que vai encontrando agigantam-se dados a sua imensa pequenez. Não desiste mas sofre horrores para ultrapassar as dificuldades. Nas aulas devo procurar obstáculos que se transponham com mais facilidade. Tenho dificuldade em compreender certas dificuldades. Sou uma pessoa pacata, recatada mas com objetivos ambiciosos. Pretendo levar uma vida cumpridora e estável onde aquilo que faço possa ser valorizado e contribua para o crescimento daqueles que partilham comigo as experiências de vida. Sinto-me muito bem rodeado de pessoas que se valorizam e me valorizam. Aprecio quem enaltece o meu trabalho e partilha de experiências positivas.*



**Professor dois:**

*“Professor Seca”, porque as minhas aulas são entediantes. Sinto que estou a falar para as paredes, portas, enfim, todo o mobiliário que está dentro de uma sala de aula. Também percebo que os alunos estão a “apanhar com aulas aborrecidas, pois percebo que as suas expressões faciais são de aborrecimento, transmitem-me que estão enfadados de me ouvirem. Sou um ser humano tímido, com muita dificuldade em exprimir os meus sentimentos (...) não me acho muito sociável enquanto não conheço mais profundamente os outros.*

**Professora três:**

*Sou um instrumento musical que afina e desafina consoante a orquestra. Sou só mais um elemento que procura a harmonia no coletivo. Por vezes o som flui de acordo com o estado da alma, de acordo com a pauta, de acordo com as notas musicais. Outras vezes, a pauta está toda errada, a desafinação é total e consigo ouvir o silêncio da orquestra. Volto a estudar a pauta, volto a escolher o instrumento (talvez menos melodioso no início) e volto a integrar a orquestra. Procuo a sinfonia, a harmonia, a musicalidade em todos os seres com os quais me relaciono. Sou alguém que escuta, que aconselha e está atenta. Procuo que todos estejam em harmonia consigo e com os outros. Procuo ensinar o caminho para a autonomia pois não estarei lá sempre. Sou calma e não tenho rancor. Penso que tudo se resolve mais cedo ou mais tarde. Sou otimista e crente. Adoro a tranquilidade e a família.*

**Professora quatro:**

*Sou uma equação matemática cujo resultado é uma incógnita. Os membros desta equação, até aqui claro e transparentes, definia-os com as palavras rigor, exigência e partilha. Achava eu que o resultado era, nada mais nada menos, do que o encontro destes “valores “naqueles que ensinava. Sim, eu professora de (...) utilizei corretamente o pretérito imperfeito do verbo ensinar, pois o resultado é agora uma incógnita. O que ainda não aprendi foi a juntar os tais membros de forma a alcançar o resultado pretendido. Mas, enfim, nunca fui boa a matemática.. Não sou líder! Não sei dar ordens, não consigo dizer a ninguém “Faz”, “Sai”, “Entra”, “Lê”, etc. Medo de existir entre os outros? Talvez! Até já pedi que me fizessem uma casa que me pudesse isolar do mundo, talvez como aqueles pratos para os bolos que têm uma cúpula de rede para evitar as moscas. Não conseguiram! Todos os dias sou “obrigada” a rasgar a rede e entrar no Mundo dos outros. Contudo, apesar das críticas, prefiro o “Podes fazer?” “Não te importas de ler?”. Dizem-me que não vou longe, mas também não tenho vontade...estou tão bem aqui!*

**Professora cinco:**

*Eu sou: “Voando sobre um ninho de cucos” pois na sala de aula o meu papel é observar os meus alunos, ensinar a aprender preparando-os para novos desafios, criar um bom ambiente de ensino-aprendizagem e a ensiná-los a ser cidadãos a cooperarem com os outros. Procuo interagir com os alunos, criar empatia, ouvir as várias perspetivas*

**Professor seis:**

*Sou um automóvel, Peugeot 206, com 12 anos. Este foi um carro que me acompanhou pela (...) onde me desenvolvi como docente, um carro que nem é feio nem bonito, um carro lento que percorre sempre as mesmas estradas sem passeios turísticos, um carro que se aguente de forma eficiente apesar de já fazer alguns ruídos incómodos. Sou um alentejano conservador, rural de hábitos, metódico, eficiente, despachado mas não perfeccionista. Não trabalho bem com pressão. Como professor: nem missionário nem mercenário.*

**Professor sete:**

*Eu tento ser um agente (pouco secreto) ao serviço da boa disposição, bom humor, com licença para divertir, motivar, ensinar, inovar, respeitar, elogiar APRENDER.*

**Professora oito:**

*Na família sou a Fatuchinha. Sou amiga de brincar, de partilhar, de “descer á idade dos filhos”, de os compreender. No Trabalho sou a “mãezinha” pois tento compreender os alunos nas suas preocupações e tento ser sua amiga. Sou um ser humano, se calhar igual a todos os outros. Com muitos defeitos e com muitos erros. Sou uma pessoa muito sensível, pois preocupo-me muito com o que me rodeia e estou sempre disponível para ajudar e para compreender o que se passa à minha volta. Sou muito benevolente e acredito sempre nos outros, penso sempre que todos são bons e que têm boas intenções.*

**Professora nove:**

*Eu sou o Salazar. Os colegas, penso que na brincadeira, chamam-me Salazara. A minha escolha recaí sobre esta imagem ou instrumento de cozinha porque de tanto ouvir já o interiorizei considerando-o meu. Os meus alunos dizem-me que sou muito exigente, outros acham-me “fixe”. Considero-me, infelizmente, autoritária e, felizmente, exigente e trabalhadora. Tal como o instrumento de cozinha rapo dos alunos toda a sua capacidade de trabalho. Dou e exijo. Sou de personalidade aparentemente forte mas que facilmente quebra e se comove com a fragilidade dos mais fracos. Sou controladora mas muito protetora. Amiga do seu amigo e respeitadora. Profissional, criativa e cumpridora.*

**Professora dez:**

*Eu sou a Senhora professora Dona Maria Cândida. Partido do princípio que o professor constitui um modelo para o aluno e que o vai marcando em toda a sua vida futura, revejo em mim a figura da minha professora primária, aquela que se dizia chamar “ A senhora professora Dona Maria Cândida” Pelo rigor, autoridade e pela assertividade, marcou-me para toda a vida essas características das quais não consigo me distanciar. Liberto, no entanto, e com muito prazer os apelidos senhora e dona ficando-me apenas com os meus nomes: professora (.....). Este nome, decididamente mais curto é sinónimo da aproximação e da permissividade que contemplo aos meus alunos, dados que os tempos são outros e os nossos alunos também procuram em mim o modelo a seguirem nas suas vidas futuras. Considero-me um ser que busca a satisfação pessoal através da procura da satisfação do outro. A recompensa do ego baseia-se sobretudo na procura da felicidade que conseguir proporcionar aos que me rodeiam, se para isso tiver que anular em mim mesma os objetivos a alcançar.*

**Professora onze:**

*Sou: “Burro velho não aprende línguas” Apesar de constatar a importância de reaprender novas situações de aprendizagem, na prática do dia-a-dia acabo por fazer tudo igual. Planifico a atividade, realizo-a com os alunos, controlo os trabalhos, mas não reflito com os alunos sobre as situações de aprendizagem e não proporciono novas formas de trabalho. Sou autoritária, mas tolerante em algumas situações. Sou benevolente mas exijo dos alunos contrapartidas. Gosto de dar e receber. Sou compreensiva mas preciso da compreensão e afeto dos meus alunos. Gosto de liderar e definir as tarefas a executar. Não gosto da ingratidão. Quando pressionada fico irascível e com muito mau humor.*

**Professora doze:**

*Eu sou uma trovoada. Muito suave e de repente explode. Sou uma pessoa calma, bastante tolerante e compreensiva. Sou organizada dentro de alguma desorganização. Gosto de esclarecer tudo e tentar perceber o ponto de vista do outro. Lido muito mal com a injustiça e com atos diferenciados. No entanto estas características, por vezes, não são perceptíveis, pois só quem está mais atento é que se apercebe. Quem não me conhece pode ter a sensação que sou antipática e rude.*

**Professora treze:**

*Um pássaro com asas grandes que me permitem abraçar o meu ninho. Um pássaro que sobrevoa e que tenta observar sempre tudo, que tenta controlar. Um pássaro que tenta ensinar o seu ninho, que tenta ensinar a voar (aqui está a grande dificuldade) para fora do ninho. Muitas vezes não sei quem sou! Uma professora sufocada pelo tempo, pela falta de tempo. Sinto que as horas dos dias, os meses e os anos passam e que não consigo realizar todos os meus sonhos, sim, sonhos (os meus objetivos profissionais).*

**Professora catorze:**

*Sou um monstro com um sorriso. Primeiro porque o meu filho está sempre a dizer: “apanha-me monstro”. Dentro da sala de aula gosto de sorrir e rir com os alunos, mas nos momentos sérios, aquando da transmissão e aplicação de conhecimentos sou irónica com aqueles que colocam dúvidas “patéticas” que reflete falta de atenção. Nesses momentos sinto que se o olhar matasse eu cairia redonda no chão. Sou uma pessoa alegre, bem-disposta e divertida. Preocupo-me em realizar as minhas tarefas pessoais e profissionais da melhor maneira possível, com confiança suficiente de modo a achar que ninguém faria melhor. No entanto mudo de opinião caso me traga benefícios. Gosto de estar atenta ao que se passa à minha volta, principalmente a nível profissional. Não gosto de conflitos nem complicações. Prefiro a simplicidade.*

**Professora quinze:**

*Eu sou persistente porque não desisto das minhas crenças. Sou professora de uma disciplina que grande parte diz ser difícil. Preocupo-me na forma de passar os conhecimentos aos meus alunos (...) a minha realidade não é a mesma dos alunos e as divergências criam atritos. Sou tolerante e isso não é boa receita para o clima de sala de aula na faixa etária que ensino.*

#### **4.2- 2ª Sessão – Missão - Que tipo de professor pretende ser?**

Nesta tarefa as verbalizações expressas pelos participantes não levantam qualquer dúvida: todos referem que, enquanto professores, desejam ser um modelo de referência para os seus alunos ao nível do saber ser e estar, bem como despertar nos mesmos o gosto pelo conhecimento académico.

## **Quadro 5 - Missão - Que tipo de professor pretende ser?**

### **Professor um:**

*Pretendo ser um professor que realce as qualidades dos alunos face às aprendizagens. Pretendo flexibilizar os modelos de aprendizagem, com um ambiente descontraído mas direcionado para o desenvolvimento de competências nos alunos*

### **Professor dois:**

*Pretendo ser um professor que consiga com a sua mensagem chegar aos alunos, não só através dos conteúdos mas como pessoa mais experiente, tentar ser uma referência ou modelo para os alunos em todas as facetas da vida.*

### **Professor três:**

*Pretendo ser aquele professor que de forma muito humana e profissional ensina e influencia de forma positiva o crescimento de um jovem com sede de conhecimento e orientação (...) exijo rigor e disciplina num clima de respeito mútuo e consideração pela partilha de conhecimentos.*

### **Professor quatro:**

*...ao que parece os estudos revelam que os professores autoritários têm melhores resultados escolares. Queria muito conseguir responder ao que cada um espera de mim, tanto nos afetos como nas aprendizagens...Já me disseram que por volta dos 40 anos atingimos o nosso auge profissional... Continuo à espera.*

### **Professor cinco:**

*Pretendo continuar a ter discernimento e bom senso para reforçar positivamente o esforço dos meus alunos. Ser ouvida e compreendida na transmissão de conhecimentos. Ser um modelo para os meus alunos (...) que a minha disciplina se torne, cada vez mais, alvo de curiosidade para os alunos.*

### **Professor seis:**

*Pretendo ser alguém que consegue somar a um clima de aula positivo e bem disposto outras realidades, diversificar aulas, utilizar outros materiais e dinâmicas.*

### **Professor sete:**

*Pretendo, enquanto professor, alcançar o coração e a razão dos alunos com o meu trabalho, mostrar-lhes que aprender é uma tarefa divertida, dura, laboriosa, afetiva e que os frutos dessa aprendizagem são ferramentas úteis para as suas vidas (...) que os alunos reconheçam que aprender é crescer por dentro e por fora, individualmente e em grupo, sem o outro e com o outro. Enquanto professor sou um mediador do conhecimento, mas também sou um formador de Homens e Mulheres.*

### **Professor oito:**

*Pretendo ser uma professora que consiga transmitir conhecimentos, vivências e experiências que possam ser uma mais-valia para os meus alunos. Pretendo partilhar as minhas angústias e preocupações com os meus colegas (...) todas as críticas são sempre uma mais-valia para a minha profissão (...) ser professora e amiga disponível para todos.*

**Professor nove:**

*Pretendo ser uma professora que incute regras básicas aos alunos com a intenção de os preparar para a vida. Sou trabalhadora e rigorosa, mas vou tentar suavizar a minha postura autoritária.*

**Professor dez:**

*Pretendo ser uma professora que alcance o autoconhecimento pelo feedback que os outros me possam dar, seja positivo, seja negativo. Que os alunos me possam ver como a professora modelo que queiram seguir e partilhem comigo curiosidades e receios e que pretende transmitir valores a todos os que estiverem receptivos.*

**Professor onze:**

*Pretendo ser um professor que nunca se esquece. Divertida e prestável. Aquele professor que se procura para obter conforto e ajuda. Que sabe explicar a matéria e que faz com que os alunos adorem a disciplina. Que partilha as suas dificuldades e medos sem preconceitos.*

**Professor doze:**

*Pretendo ser um professor brincalhão, justo e simpático.*

**Professor treze:**

*Pretendo ser um professor que fala e é ouvido, que fala e ouve, que sonha e consegue fazer, que ouve e consegue falar, que faz porque lhe dá prazer, que faz porque quer.*

**Professor catorze:**

*Pretendo ser uma professora motivadora e amiga dos meus alunos de modo a que estes entrem na minha aula com satisfação (...) Sonho com o dia em que os alunos consigam resolver os problemas com a mesma facilidade que eu (...). Pretendo ensinar (...) a todos mas ainda não consegui.*

**Professor quinze:**

*Um professor que capta a atenção, que envolva os alunos na tarefa e desenvolva as suas capacidades, que os ajude a crescer enquanto alunos e pessoas e que além de crescerem em conhecimentos cresçam, também, nos valores e nas atitudes.*

### **4.3- 3ª Sessão – Crenças: “Eu ou a minha (meu) professora. Quem encontro em mim? Qual o professor que mais o marcou positivamente no seu percurso escolar?” (Afinal quem sou?)**

Todos os participantes reconhecem nas suas práticas profissionais características que experienciaram como positivas nos professores que mais os marcaram no seu percurso escolar enquanto alunos. Alguns, de forma explícita, afirmam que implementam a mesma

metodologia de trabalho. Outros reconhecem que estão longe de alcançarem tais características e que tanto valorizam nesses professores. Os restantes procuram no seu dia-a-dia relacionarem-se com os alunos- relacionamento interpessoal- da mesma forma que vivenciaram com aqueles professores, embora reconheçam que estão longe ou que não conseguem, uns mais que outros, de o fazer como gostariam.

Pela leitura e análise das tabelas 12 e 13 merece uma consideração reflexiva por parte de todos os professores que tenham como objetivo criarem um ambiente de sala de aula positivo e favorável às aprendizagens dos alunos. A sua leitura possibilita a tomada de consciência de aspetos referentes ao relacionamento interpessoal do professor com os alunos/turma que se devem evitar e/ou otimizar.

**Quadro 6 - Crenças:** *“Eu ou a minha (meu) professora. Quem encontro em mim? Qual o professor que mais o marcou positivamente no seu percurso escolar?” (Afinal quem sou?)*

**Professor um:**

*Foi a professora de Português do 3º ciclo. Foi uma senhora que fez com que eu ultrapassasse a minha timidez e conseguisse participar de forma ativa e dinâmica. Com os alunos mais retraídos procuro que participem mais usando estratégias de reforço positivo.*

**Professor dois:**

*O meu professor do 4º ano (...) ensinava com muita descontração e com muito sentido de humor. O seu método visava a aprendizagem pela formulação de um problema, um desafio. Gostaria tanto de encontrar este professor em mim.*

**Professor três:**

*A minha professora de Inglês do 7º, 8º e 9º ano. Era uma pessoa acessível, que transmitia os conhecimentos com entusiasmo e que alargava os nossos horizontes. Parecia que vivia para os seus alunos-nasceu para ser professora. Influenciou de forma decisiva o meu percurso académico (...) lembro-me dela a sorrir.*

*Tal como ela leciono a mesma disciplina e procuro ter um bom relacionamento com os meus alunos, estar disponível para os ouvir, aconselhá-los quanto aos seus interesses e expetativas futuras e motivá-los para a disciplina.*

**Professor quatro:**

*A professor de Língua Portuguesa do 9º ano, Maria João, pelo rigor que exigia, pela ternura dos gestos, pelas brincadeiras com que nos presenteava e pela partilha que permitia e à qual convidava. Podia ser ilusão, mas eu acreditava que a conhecia e que ela sabia que eu estava ali (...) o entusiasmo naquilo que ensinava e desde essa altura que venero Luis de Camões. Era ótimo vê-la a saltitar por entre as mesas, fazer-nos algumas malandrices, sentar-se, depois, em cima de uma mesa e analisar connosco Os Lusíadas (...) Encontro em mim algumas destas características: gosto de falar com os meus alunos, que partilhem vivências experiências e que conheçam algumas minhas. Gosto de brincar mas não o faço com a mesma graça e como ela não dispense o rigor.*

**Professor cinco:**

*O meu professor de História do 3º ciclo e que me influenciou na minha prática letiva (...) e o meu professor de Filosofia do 12º ano (...) o seu entusiasmo contagiou-me e até cheguei a ponderar a minha opção por estudar e formar-me naquela disciplina. Estes dois professores marcaram a minha prática letiva.*

**Professor seis:**

*A minha professora de Química no liceu (...) na 1ª aula disse-nos que nos ia preparar para o exame nacional. Todos sabiam que era muito exigente. Tinha uma taxa de reprovações muito elevada. (...) cumpriu o programa todo no 1º e 2º período. Era muito conservadora nos seus métodos mas eficaz (...) Acho que tenho que percorrer um longo caminho até chegar a esse nível.*

**Professor sete:**

*Os dois professores que mais me marcaram positivamente no meu percurso escolar adotaram a mesma metodologia de trabalho: dividir as turmas em grupos de trabalho, responsabilizar os alunos pela pesquisa e apresentação de informação e dos conteúdos da disciplina; aguçar o sentido crítico, apelar à criatividade, confiar nos alunos e ganhar a sua confiança, permitir que construam a sua aprendizagem pela descoberta, respeitar e ser respeitado pelos alunos, desenvolver a autoconfiança e autoestima, criar laços de afetividade e mostrar que existem muitas formas divertidas de aprender.*

*Todas estas metodologias se encontram na minha prática e que traduzem o modelo de professor que idealizava ser um dia*

**Professor oito:**

*A professora que mais me marcou foi a minha professora da primária que me acompanhou do 1º ao 4º ano, a D. Elvira. Era uma professora que nos ouvia e partilhava connosco os momentos menos bons das nossas vidas. Criava muita empatia com os alunos. A sua calma, a sua disponibilidade e a sua preocupação constante com os outros é uma prática que eu procuro ter no meu dia-a-dia e nas minhas práticas com os meus alunos.*

**Professor nove:**

*Foi a minha professora de História no 2º ciclo. Era bonita, bem vestida, com presença, rigorosa, simpática e boa comunicadora. Tal como ela acho que sou boa comunicadora, rigorosa na maneira de estar e impor regras, simpática na maior parte das vezes.*

**Professor dez:**

*A professora de Inglês do meu 10º e 11º ano. Pela forma como lecionava, como na relação que tinha com os alunos e em particular comigo. Fazia-me sentir autoconfiante e com capacidade de aprender (...) procurou em mim o modelo ideal de aluna que queria que os outros seguissem. Encontro todas estas características em mim. Contudo, não revejo em muitos alunos dos dias de hoje a aluna que eu era (...).*

**Professor onze:**

*A minha professora de Matemática do 3º ciclo e do 10º ano. Era simpática, agradável para os alunos, tinha uma forma única de contar anedotas. Transmitia e explicava os conhecimentos de forma simples. Encontro em mim a forma simples de explicar e transmitir os conhecimentos.*

**Professor doze:**

*A minha professora do 2º, 3º e 4º ano. Despertou em mim o interesse para aprender e apagou por completo um desastroso 1º ano em que fui humilhada. Encontro em mim, talvez, as regras e o ambiente calmo. A meiguice dentro de alguma rigidez.*

**Professor treze:**

*A minha professora de História do 9º ano, que transmitia o seu saber com tal entusiasmo e vivacidade, que parecia ela própria personagem dos conteúdos que lecionava. Bebia as suas palavras de tal forma que conseguia visualizá-las como se se tratasse de um filme. Não precisou de utilizar tecnologias ou outros materiais de apoio. Só com as palavras realizou um filme. Era muito calma, nunca gritava e falava baixo. Fisicamente tinha um aspeto frágil, pequenina e com um estilo sóbrio. Tento transmitir entusiasmo mas a pressão dos conteúdos, do tempo bloqueia o meu entusiasmo e a desmotivação profissional “leva-me” o entusiasmo.*

**Professor catorze:**

*O meu professor de matemática do 10º ano. Era novo, com 21 anos e explicava muito bem, conversava sobre assuntos do nosso interesse. Estávamos à vontade. Eramos amigo com regras. Tento explicar o melhor que sei e que consigo recorrendo a muitos exemplos. Sempre que possível converso com eles e oiço o que têm para me dizer. Gosto que respeitem as regras de sala de aula.*

**Professor quinze:**

*Não tenho nenhum professor em particular. Foram vários. Destaco as seguintes características: liberdade com respeito, entusiasmo pelas matérias e a calma (...) Estas características, também, as reconheço em mim.*

**4.3.1- Inversamente qual o professor que mais o (a) marcou negativamente?****Quadro 7 - Inversamente qual o professor que mais o (a) marcou negativamente?****Professor um**

*O professor que mais me marcou negativamente foi o professor de Filosofia no 11º ano. Era uma pessoa austera, intransigente que nunca comunicava visualmente com os alunos.*

*O seu método de ensino era basicamente expositivo; havia pouca partilha co os alunos e a sua forma de comunicar era unidirecional.*

**Professor dois**

*Nenhum professor me marcou negativamente no meu percurso escolar enquanto aluno.*



### **Professor três**

*O professor que mais me marcou negativamente foi o meu professor de História no 5º e 6º ano, o professor Paixão.*

*Era alto, de meia idade e apresentava-se sempre de fato e gravata. Os seus traços de rosto eram vincados; falava muito alto mas de forma pouco expressiva. As suas aulas eram muito expositivas e repetitivas sendo o seu método de trabalho sempre o mesmo: nunca havia nada de novo. Até mesmo “os ralhetes” para aqueles que não faziam o trabalho de casa eram sempre os mesmos. Para ele, se um aluno apresentava alguma dificuldade era porque não tinha estado atento ou porque não estudava. Não admitia que um aluno tivesse/sentisse dificuldades de aprendizagem.*

*Não havia trabalho cooperativo: cada um por si. Ainda hoje me recordo deste professor enquanto de outros apenas de forma vaga.*

### **Professor quatro**

*O professor que me marcou de forma negativa foi um professor de matemática. Destaco apenas que era demasiado brincalhão.*

### **Professor cinco**

*No meu percurso escolar enquanto aluna, nenhum professor me marcou de forma negativa*

### **Professor seis**

*O professor que mais me marcou de forma negativa foi uma professora de francês, a professora Teodora que tinha por alcunha “aivêlá”.*

*Não conseguia manter o respeito nem a ordem em sala de aula (numa escola privada). Era desorganizada. Relembro-me que durante as aulas corrigia os testes e dizia-nos para fazermos cópias ou consultar livros.*

### **Professor sete**

*Sem dúvida, a professora que mais me marcou negativamente foi a minha professora do 3º ano, do ensino primário. Tecia comentários depreciativos com o intuito de “me rebaixar”. Para mim aqueles comentários não faziam sentido e, também, não entendia o motivo pelo qual ele me tratava daquela forma. Ainda hoje não consigo entender (...) com esta experiência traumatizante fiquei a saber o que é ser discriminado e como as consequências psicológicas daí resultantes afetam o desenvolvimento de uma criança de nove anos. Por outro lado, aprendi com esta vivência “não faças aos outros aquilo que não gostarias que te fizessem a ti”. Deste modo, não suporto qualquer forma de discriminação. Sou um grande defensor da inclusão. Por essa razão, agradeço a essa professora por ter sido um exemplo daquilo que eu não desejo ser.*

*Quanto aos seus métodos de ensino eram semelhantes aos restantes de tantos outros professores.*

### **Professor oito**

*A professora que mais me marcou negativamente foi a professora de Ciências Físico-Químicas no 9º ano.*

*Era arrogante, autoritária, “mal formada” e com poucos conhecimentos. Ensinava muito mal e não nos incentivava para a aprendizagem.*

**Professor nove**

*A professora que mais me marcou negativamente foi a professora de matemática no ensino secundário. Era uma pessoa inatingível, distante e irritante.*

*O seu método de ensino resume-se à seguinte fórmula: “o professor em cima e o aluno em baixo; o professor transmite os conhecimentos e o aluno ouve passivamente sem haver lugar para dúvidas”*

**Professor dez**

*A professora que mais me marcou negativamente no meu percurso escolar foi a professora de Português no 7º e 8º ano. As suas aulas eram marcadas pela rigidez; pessoa austera, pouco aberta a sugestões e/ou críticas dos alunos. Mas marcou-me de forma negativa porque me estava sempre “a chamar a atenção” desaprovando a minha conduta em sala de aula e que, na minha opinião, nada tinha de incorreto.*

*Quanto aos seus métodos de ensino não me recordo. Interessante é que mais tarde esta professora foi minha orientadora de estágio e comparando-a com as outras apenas pude confirmar a sua intransigência e receio de falhar não sendo exigente com os materiais que eu apresentava e que ela me solicitava.*

**Professor onze**

*No meu percurso escolar enquanto aluno, nenhum professor me marcou negativamente.*

**Professor doze**

*A professora que mais me marcou de forma negativa foi a minha professora do 1º ano do ensino primário. Não me recordo do seu rosto e nem sequer do seu nome, mas as marcas psicológicas ainda hoje são recordadas. Era uma professora “bruta”. O seu método de ensino resume-se a: escrever no quadro, copiar e apagar.*

**Professor treze**

*A professora que mais me marcou negativamente foi a professora de matemática. Só gritava!!!! Não escutava os alunos, era intransigente e intimidava os alunos. Era uma pessoa “cinzenta” e antipática. O seu método de ensino era muito rígido.*

**Professor catorze**

*A professora que mais me marcou negativamente foi a professora de português e francês no 7º ano. Era uma pessoa antipática, arrogante e intimidatória. Alguns alunos choravam com medo dela.*

*O seu método de ensino resumia-se desta forma: “o professor fala, os alunos ouvem”. Não havia qualquer barulho. Os alunos executavam as tarefas e tinham receio de participar. Só tínhamos reforços negativos.*

**Professor quinze**

*Os professores que me marcaram de forma negativa no meu percurso escolar foram os professores de matemática no 8º ano e o de filosofia no 11º ano. Destaco a falta de compreensão, indiferença, desleixo e desordem.*

*Quanto ao método de ensino. Na matemática- era um método muito abstrato- nível muito abstrato para os alunos-. Pouca ligação dos conteúdos ao quotidiano dos alunos. Avançava muito na matéria e em pouco tempo. O professor de Filosofia evidenciava ausência de método e de orientação. Não se fazia compreender e nós ficávamos sem saber o que pretendia.*

**Tabela 12 - Síntese: Aspetos positivos/negativos referentes ao relacionamento interpessoal**

Aspetos Positivos	Aspetos Negativos
<ul style="list-style-type: none"><li>. capacidade empática</li><li>. facilidade em comunicar com os alunos</li><li>. pessoa descontraída</li><li>. sentido de humor</li><li>. amigo dos alunos</li><li>. responsável e concedia responsabilidade aos alunos</li><li>. confiava e respeitava os alunos</li><li>. estabelecia relações afetivas fortes com os alunos</li><li>. docilidade no trato com os alunos</li><li>. feliz/amigo e paciente</li><li>. entusiasta</li><li>. partilha de experiências/vivências</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>. austeridade</li><li>. falta de partilha com os alunos</li><li>. comunicação unidirecional</li><li>. humilhava e discriminava os alunos</li><li>. arrogante/autoritário</li><li>. inatingível/irritante</li><li>. admoestadora sem que os alunos entendessem a razão</li><li>. intransigente</li><li>. receio de falar</li><li>. antipatia; pessoa “cinzenta”</li><li>. excesso de brincadeira (figura de palhaço)</li></ul>

**Tabela 13 - Síntese: Aspetos positivos/negativos referentes aos métodos de ensino**

Aspetos Positivos	Aspetos Negativos
<ul style="list-style-type: none"><li>. participação ativa e dinâmica</li><li>. motivação dos alunos pelo reforço positivo</li><li>. reforço do autoconceito</li><li>. profundo conhecimentos científicos</li><li>. trabalho cooperativo com os alunos</li><li>. rigor</li><li>. promovia a autoconfiança dos alunos</li><li>. serenidade/disponível para escutar os alunos</li><li>. autoconfiante</li><li>. formulação de problemas</li><li>. exigente</li><li>. conservador mas eficaz</li><li>. concedia responsabilidade e liberdade aos alunos</li><li>. construção do conhecimento pela descoberta</li><li>. forma simples de explicar e transmitir os conhecimentos</li><li>. apoio individualizado aos alunos</li><li>. recurso a muitos exemplos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>. professor transmissivo/aluno passivo</li><li>. falhas nos conhecimentos dos conteúdos curriculares</li><li>. não era capaz de manter a ordem/disciplina na sala</li><li>. corrigia trabalhos enquanto nos mandava fazer cópias e/ou consultar livros</li><li>. falta de incentivo para as aprendizagens</li><li>. professor transmissivo v.s. aluno passivo</li><li>. escrever no quadro, copiar e apagar (só)</li><li>. demasiada rigidez</li><li>. reforço pela negativa</li><li>. demasiado abstração para o nível etário dos alunos que ficavam sem saber aquilo que o professor pretendia.</li></ul>

#### 4.4- 4ª Sessão – Competências: Competência Comunicacional

Os participantes expressam que “pensam” que são eficazes quando comunicam com os alunos no que se refere à transmissão de conhecimentos, com exceção de três professores que afirmam claramente não serem eficazes. Verifica-se, que entre estes existem alguns obstáculos sentidos nesta área, como por exemplo: ocultar essa dificuldade recorrendo às tecnologias; falar demasiado depressa; sentir-se eficaz com uns mas não com outros aos quais refere sentir que “é uma seca”; que o ruído interfere com a sua capacidade comunicativa; dificuldade no uso de vocabulário adequado à faixa etária.

##### Quadro 8 - Competências: Competência Comunicacional

**Professor um:**

*Penso que sou eficaz quando comunico com os meus alunos (...) tenho alguma dificuldade em perceber as dificuldades dos alunos mas julgo ter habilidade para articular as suas capacidades.*

**Professor dois:**

*A sensação que tenho é que não sou eficaz na comunicação com os meus alunos. Uma das minhas maiores dificuldades prende-se com a transmissão dos conteúdos o que dificulta a sua aprendizagem (...)*

**Professor três:**

*Penso que sou eficaz na comunicação que estabeleço com os meus alunos. A minha maior dificuldade é a gestão da transmissão dos conteúdos com os momentos de partilha ao nível do relacionamento interpessoal, isto é, a gestão do tempo. A minha maior habilidade é que tento compreender os alunos conversando com eles dentro e fora da sala de aula e respeito a sua individualidade (...)*

**Professor quatro:**

*Penso que sou eficaz na comunicação que estabeleço com os meus alunos, mas tenho dificuldade em lidar com a falta de responsabilidade dos alunos e com comportamentos dissimulados não conseguindo esconder a irritação que isso me causa. Acho, por outro lado, que sou eficaz porque utilizo uma linguagem próxima da dos alunos.*

**Professor cinco:**

*Penso ser eficaz na forma como comunico com os meus alunos (...) tenho facilidade em descodificar a linguagem não-verbal.*

**Professor seis:**

*Tenho algumas dificuldades em comunicar com os meus alunos e que tento ocultar recorrendo às tecnologias. A minha maior dificuldade é conseguir falar devagar (...) uso sempre a mesma estratégia durante a aula e tenho dificuldade em controlar alguns momentos quando me zango com os alunos (...)*

**Professor sete:**

*Tento ser eficaz quando comunico com os alunos. A minha maior dificuldade é que por vezes falo depressa e que dificulta o que tento transmitir. Contudo, utilizo uma voz pausada, valorizo o ritmo, uso uma linguagem adequada e simples.*

**Professor oito:**

*Para alguns alunos comunico de forma eficaz mas para outros, se calhar, não. A minha maior dificuldade é lidar com faltas de educação e sentir que estou a ser “uma seca”*

**Professor nove:**

*Na maioria das vezes acho que sou eficaz no modo como comunico com os alunos. Uso uma linguagem próxima deles e para os cativar brinco com as palavras que usam. A minha maior dificuldade em comunicar com eles é quando ouço ruído (...)*

**Professor dez:**

*Entendo que sou eficaz na comunicação com os meus alunos. A minha maior dificuldade é captar a atenção da totalidade dos alunos, cativá-los para a aprendizagem e fazê-los entender que a minha autoridade e perseverança e atitude em sala de aula resulta da minha preocupação para com eles e vê-los com se fossem meus filhos (...)*

**Professor onze:**

*Nem sempre sou eficaz no modo como comunico com os meus alunos. As minhas maiores dificuldades são em desenvolver o gosto pela disciplina que leciono e ultrapassar algumas das dificuldades de relacionamento interpessoal entre mim e os alunos. (...)*

**Professor doze:**

*Sim, acho que sou eficaz quando comunico com os meus alunos, mas tenho dificuldades quando explico a matéria de forma tão básica e com palavras “do povo” e perceber que mesmo assim alguns alunos estão completamente “a branco”*

**Professor treze:**

*Não, não sou eficaz na comunicação que estabeleço com os meus alunos, mas vou conseguir. A minha dificuldade sou “EU”.*

**Professor catorze:**

*Nem sempre sou eficaz na comunicação com os meus alunos. Sinto dificuldades na escolha de palavras e quando questiono um aluno sobre uma situação se não tiver feedback na próxima hesito em fazê-lo, pois quando tento chegar a um aluno gosto de ter uma resposta. (...)*

**Professor quinze:**

*Umaz vezes sou eficaz, outras não. A minha maior dificuldade é a minha linguagem oral, pelas palavras que tenho tendência em utilizar (...) várias vezes acabo por dizer em voz alta: “não estamos a falar a mesma linguagem”*

#### **4.4.1- Qualidades nucleares**

**Quais os fatores que inibem ou que fortalecem a sua competência para manifestar as suas qualidades nucleares em contexto de sala de aula?**

Dois dos participantes referem que não encontram nenhum fator encorajador que permita um uso ótimo das qualidades nucleares que encerra em si o que leva a colocar as seguintes questões: sentirão estes docentes a cultura de escola pouco favorável ao desenvolvimento das suas qualidades nucleares? A escola pauta-se pelo otimismo académico? Os fatores encorajadores são apontados no polo oposto como inibidores, entre estes destaca-se: o comportamento dos alunos - ser e estar - interesse/empenho e motivação pelas aprendizagens académicas; otimismo, confiança das famílias, entusiasmo e partilha entre pares. De entre estes fatores, a confiança, uma das dimensões do otimismo académico, nos alunos e suas famílias é determinante na criação de um ambiente de aprendizagem de sala de aula conducente ao sucesso académico dos alunos. Também a confiança dos professores nas famílias permite criar uma estrita colaboração entre estas e os professores e que se reflete no seu entusiasmo, sentimento de autoeficácia e desempenho profissional reforçando, deste modo, positivamente a sua identidade profissional.

**Tabela 14 - Síntese- Fatores encorajadores v.s. inibidores das qualidades nucleares em contexto de sala de aula**

Fatores fortalecedores	Fatores Inibidores
.entusiasmo e dedicação;	.indisciplina dos alunos;
.gosto pelo ensino;	.problemas pessoais/sociais dos alunos;
.estabilidade profissional;	.falta de motivação escolar dos alunos;
.otimismo;	.não cumprimento das tarefas;
.equilíbrio emocional;	.barulho exterior à sala de aula;
.partilha de experiências;	.mal estar pessoal (psicológico e físico);
.curiosidade dos alunos pela matéria, atenção e concentração nas atividades curriculares;	.conversas clandestinas entre os alunos;
.motivação e respeito dos alunos;	.má dicção pessoal;
.reconhecimento do trabalho do professor pela comunidade e famílias;	.falta de condições físicas/materiais e de equipamento tecnológico;
.confiança	.baixa autoestima e desmotivação;
	.antipatia dos alunos, falta de civismo e de respeito;
	.falta de colaboração;
	.intolerância e incompreensão dos encarregados de educação/famílias face ao ensino-aprendizagem dos seus educandos e ao papel do professor;
	.falta de tempo para preparar as aulas;
	.excesso de burocracia e desconfiança;

#### **4.4.2- Quais os fatores, no seio da comunidade escolar que fortalecem ou inibem a sua prática?**

Dois dos participantes expressam que não encontram no seio da comunidade qualquer fator encorajador da sua prática. O que leva a concluir que as questões levantadas, aquando da análise das verbalizações referentes à tarefa anterior, merecem por si só uma reflexão mais profunda mas que não está no âmbito do presente trabalho.

Segundo Goodson e Cole (1994), a escola afeta a vida e o trabalho dos professores e para Eteläpelto (2005) o contexto de trabalho exerce uma grande influência na conceção do professor acerca do seu sentido de self e que pode ser exigente, restritivo e persuasivo.

Pode-se, quiçá, inferir que os docentes que afirmaram não encontrar nenhum fator encorajador para a sua prática no seu contexto imediato de trabalho, a escola, percecionem a mesma como restritiva o que pode, de forma negativa, comprometer a sua autoimagem profissional.

É interessante referir que ao cruzarmos as verbalizações expressas pelos participantes entre os fatores inibidores e encorajadores, verifica-se que nos fatores encorajadores apontam aspetos que identificaram como inibidores o que leva a colocar as seguintes questões: será que expressam os aspetos que idealizam e não propriamente aqueles que encontram no seu contexto de trabalho? Ou os participantes, no desempenho de diversos papéis a que são chamados a desempenhar percecionam o clima da escola de forma diferente de acordo com as posições que ocupam?

Por último e porque se entende ser importante sublinhar esta constatação: sete dos participantes apontam o excesso de burocracia- preenchimento de papéis- como fatores inibidores; seis apontam a falta de práticas colaborativas e de partilha de experiências; quatro referem sentir um clima de desconfiança e apontam a liderança como fator inibidor.

**Tabela 15 - Síntese - Fatores inibidores v.s. encorajadores das práticas no contexto da comunidade**

Fatores Inibidores	Fatores fortalecedores
.não encontro;	
.estado de espírito; desesperança;	.empatia;
.burocracia excessiva; autoritarismo	.bom ambiente de trabalho;
.falta de exemplo das chefias conducente ao desleixo profissional;	.partilha de experiências;
.falta de partilha de experiências entre pares conducente ao individualismo; desconfiança;	.espírito de equipa e colaboração entre pares;
.crítica constante dos resultados escolares que conduz ao descompromisso;	.colaboração das famílias e encarregados de educação;
.não valorização pelas famílias das aprendizagens dos seus educandos; falta de colaboração das famílias;	.valorização do trabalho;
.desconfiança entre pares;	.confiança das chefias;
.horário de trabalho; dependência do mail;	.entusiasmo dos alunos pelas tarefas de aprendizagem;
.excesso de conteúdos programáticos;	
.falta de tempo; tarefas burocráticas que retiram tempo para o trabalho colaborativo;	
.liderança autocrática;	



## 4.5- 5ª Sessão – Comportamento

### 4.5.1- Clima de sala de aula- incidente crítico

“Um pequeno grupo de alunos está constantemente passando papelinhos e ignorando as atividades da aula. O seu desempenho acadêmico nas fichas de avaliação e nos trabalhos de casa é adequado e, muitas vezes, é bom. O seu desempenho em sala de aula, contudo, é irritante e disruptivo”.

Como geria este grupo de alunos no que se refere ao seu comportamento disruptivo?

Muitos dos problemas comportamentais que comprometem, seriamente, o ambiente de sala de aula têm início em pequenas ocorrências. Por esta razão, os professores devem ter por hábito monitorizarem de forma sistemática o que ocorre em sala de aula sem originar qualquer interrupção das atividades curriculares. O objetivo último é o de conduzir os alunos para a tarefa definida o mais rápido possível. (Good & Brophy, 2000). Os autores aconselham os professores a não intervirem sempre que observem um pequeno problema pois o risco da sua intervenção poderá ter um efeito pior do que propriamente o comportamento observado. Contudo, quando se verifica uma repetição continuada do mesmo ou quando existe o risco deste se intensificar e conduzir a comportamentos de escalada agressiva comprometendo o ambiente de aprendizagem será necessário a intervenção do professor. Nestas situações este deve relembrar as regras aos alunos em questão e comunicar-lhes as expectativas positivas sobre a necessidade da atenção e envolvimento nas atividades curriculares a realizar. Se as regras forem claras e bem definidas, logo no início do ano letivo, explicitando as razões subjacentes às mesmas será mais fácil ao professor pôr fim a muitos dos comportamentos disruptivos que se observam em contexto de sala de aula. Por outro lado, quando o professor relembra as regras de conduta expectáveis permite que o aluno desenvolva o autocontrolo do seu comportamento aceitando a responsabilidade do mesmo reduzindo, deste modo, a possibilidade de se originarem situações de conflito. Os autores Good e Brophy (2000) sublinham que, muitas vezes, os professores reagem intervindo de modo inapropriado quando observam comportamentos que consideram perturbadores do ambiente de aprendizagem. Por esta razão, aconselham que quando esse comportamento observado for claro para o professor este deve evitar colocar perguntas de caráter retórico, isto é, perguntas cujo significado e tom

de voz em que são feitas evidenciam “ ataques aos alunos “ em questão o que pode causar ressentimentos nestes. Os professores devem, ainda, evitarem ameaçar os alunos com base na sua autoridade pois podem originar conflitos com os mesmos e, ao mesmo tempo, expressarem de forma indireta que ao fazê-lo não têm a certeza que lhes obedecem. Além de que, se a turma entender que o professor ameaçou injustamente um elemento do grupo a relação do professor com a mesma sofrerá danos.

Pelas verbalizações expressas pode-se afirmar que os participantes evidenciam um saber fazer, uma arte ou mestria no dizer de Schön (1987) pois as suas intervenções, de um modo geral, estão em consonância com as propostas recomendadas por Good e Brophy (2000). Alguns evidenciam que interviriam de forma menos obstrusiva possível com o objetivo de não tornar como “assunto da aula” aquele comportamento disruptivo. Outros reconhecem que, naquelas situações poderiam reagir de forma mais emocional do que racional mostrando zanga, raiva e tristeza. Também, se pode inferir que dois dos participantes verbalizaram uma forma de intervenção muito criativa em termos pedagógicos e didáticos: um dos participantes aproveitaria a circulação dos papelinhos para o desenvolvimento da escrita (uma das competências exigidas pela disciplina que leciona); outro solicitaria a cada aluno daquele grupo que apoiasse outro colega nas tarefas curriculares que mostrasse mais dificuldades na realização da mesma pondo, assim, em prática o conceito vygostkiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (Z.D.P) já abordado. Em relação ao participante que verbaliza que mandaria escrever várias vezes a frase “a minha liberdade termina onde começa a do outro” Good e Brophy (2000) sublinham que este tipo de intervenção chama mais a atenção para a punição do que para a regra ou frase que o professor mandou fazer por um x número de vezes. Aconselham os autores que será mais benéfico e eficaz solicitar ao aluno que faça uma reflexão escrita sobre como se deve comportar em sala de aula. Esta estratégia conduz os discentes a refletirem nas razões subjacentes às regras de conduta e pode, posteriormente, ser objeto de discussão crítica com os alunos em questão.

#### **Quadro 9 - *Clima de sala de aula- incidente crítico***

**Professor um:**

*Tinha em conta os seus bons resultados académicos. Procurava promover a sua tomada de consciência de que o seu comportamento prejudicava os outros o que não favorecia um clima de aprendizagem favorável (...)*

**Professor dois:**

*Chamava-os à atenção, pois com este procedimento estavam a prejudicar a atenção dos colegas (...) esse comportamento prejudicaria a sua aprendizagem, embora sendo boa poderia ser melhor. Quanto aos papelinhos retirava-lhos e punha-os no lixo.*

**Professor três:**

*Havendo alguma agitação confirmava se todos estavam a trabalhar. Se o grupo que estava a perturbar intervisse na aprendizagem dos outros teria de intervir. Sendo bons alunos não haveria necessidade de interromper a aula. Passava perto deles e pedia-lhes para sossegarem porque estavam a perturbar os outros colegas. Dizia-lhes para guardarem os papéis e prestarem atenção colaborando com as suas sugestões. Talvez solicitasse mais a sua participação a fim de os envolver mais nas atividades da aula e ajudarem outros colegas.*

**Professor quatro:**

*Lançava um desafio a ser concretizado com os papelinhos: uma atividade de escrita criativa- os alunos teriam de enviar, de início, uma história, via papelinho, a todos os colegas que, por sua vez, teriam de prosseguir a história e passar a outro colega. A conclusão ficaria a cargo do aluno perturbador (...) mas para isto é preciso tempo.*

**Professor cinco:**

*A partir do momento em que me apercebo que há barulho na sala paro e advirto o aluno porque não aceito conversas clandestinas. Apesar do grupo ter um bom desempenho académico não aceito confusões enquanto leciono. Por vezes procuro perceber o porquê dessa infantilidade e eles, muitas vezes, acabam por contar. (...)*

**Professor seis:**

*Normalmente, os alunos com este desempenho de aprendizagem não apresentam esta atitude (...) repreendia verbalmente esses alunos, pedia-lhes para saírem da sala uns minutos, quando voltassem a entrar sensibilizava-os para o problema e que estavam a prejudicar os outros que se queriam concentrar. Se a situação se mantivesse, os alunos saíam da sala e iam para a biblioteca escreverem várias vezes a seguinte frase: "A minha liberdade acaba onde começa a liberdade dos outros". Enviava um recado na caderneta para o encarregado de educação e marcava falta disciplinar.*

**Professor sete:**

*Sentiria uma profunda tristeza por perceber que os alunos revelavam falta de respeito por mim e pelos colegas e, por outro, perceber que a minha estratégia pedagógica não estava a resultar para aqueles alunos. Pensaria noutra estratégia para envolver aqueles alunos de forma discreta a fim de não realçar a atitude imprópria daquele comportamento inapropriado. O objetivo é não enfatizar o comportamento disruptivo mas focar a sua atenção em algo positivo*

**Professor oito:**

*Chamava a atenção dos alunos, alertando-os que as atividades que tinham de ser cumpridas, reforçaria que todos tinham capacidade para cumprirem as tarefas e que poderiam melhorar o seu bom aproveitamento.*

**Professor nove:**

*Já me deparei com situações como esta e nem sempre reajo da mesma forma. Há fatores que condicionam a minha maneira de agir e depende dos alunos., da tarefa que estariam a desenvolver, da altura do dia, da inspiração, do cansaço. Por norma, digo que espero muito do trabalho de todos (...) este voto de confiança resulta quase sempre. Confesso que há dias e que estou mais cansada e que não consigo ser tão positiva e acabo por ser mais desagradável.*

**Professor dez:**

*Numa primeira fase e de modo a dar uma segunda oportunidade a esse grupo de alunos, chegaria perto deles e, em silêncio, recolheria os papelinhos. Não faria qualquer comentário, não os leria e recriminava-os através do silêncio não valorizando essa sua atitude. Caso a situação se voltasse a repetir desmembraria o grupo, separando-os por outros grupos de trabalho (...)*

**Professor onze:**

*Com uma atitude primária- minha característica pessoal- deslocava-me junto de cada um e retirava os papelinhos com raiva, colocava-os no lixo e voltava zangada e chateada para o meu lugar. Talvez, para completar o quadro, iria dizer: “Vamos ver o resultado mais tarde!”. Eventualmente, iria redigir na caderneta do aluno para o encarregado da educação a informação dos seus comportamentos.*

**Professor doze:**

*Perante este tipo de situações sinto uma grande irritação. Penso que é uma grande falta de respeito. Quando existe sussurro, por norma calo-me. Às vezes, elevo o tom de voz e olho diretamente para os alunos em questão. Quanto aos papelinhos recolhia-os e pergunto aos alunos em questão se queriam partilhar com os outros alguma coisa (...)*

**Professor treze:**

*Tentaria captar a atenção destes alunos atribuindo-lhes tarefas diferenciadas do resto da turma, salientando que seriam de maior responsabilidade, como por exemplo apoiarem colegas com mais dificuldades. O objetivo seria envolve-los mais na dinâmica da aula canalizando as suas capacidades para tarefas específicas atribuindo-lhes um papel ativo na sala de aula.*

**Professor catorze:**

*Ao longo da minha carreira nunca encontrei um grupo com estas características, mas devo afirmar que já tive um aluno que se enquadra na situação apresentada.*

*Se perturbarem os outros interfiro. Caso contrário, falaria com esses alunos com o objetivo de os convencer a trabalhar. Mas tenho a certeza que não os obrigaria a fazer coisa alguma pois grande parte dos objetivos, que supostamente deveriam atingir, já os tinham atingido (...)*

**Professor quinze:**

*Apanhava os papelinhos, guardava-os sem ler- que é o que, normalmente, faço - e pedia-lhes para falar com eles no final da aula. Nessa altura lembrava-lhes os parâmetros de avaliação, nomeadamente no âmbito das atitudes e valores e que isso se refletiria de forma negativa na sua avaliação. Sempre que me apercebo, na minha aula, da circulação de papelinhos paro a sua circulação de forma mais discreta possível a fim de não tornar essa ocorrência num “assunto da aula”. Nunca me passaria pela cabeça ler os papelinhos, apanho-os, coloco-os na minha secretária ou diretamente no lixo. Regra geral, quando se corta “a vasa” dos papelinhos o sussurro termina. Já me aconteceu os alunos não mos darem depois de os ter pedido, mas pediram desculpa comprometendo-se a não repetir a brincadeira. Normalmente resulta.*

#### **4.5.2- Role-Playing**

A finalizar a sessão simulou-se uma situação de sala de aula através do role-playing. Um dos participantes desempenhou o papel de professor e outro o de um aluno muito interessado nas atividades curriculares, que solicitava, constantemente, o professor a fim de lhe facultar livros e artigos a partir dos quais pudesse aprofundar os seus conhecimentos, simpático, de trato agradável e educado. Outro participante desempenhou o papel do “mau aluno”: constantemente a interromper a aula, atirar papéis, fazer aviões, virar-se para trás e perturbar os restantes elementos.

Foi um momento de boa disposição e todos nos revimos naquela situação em algum momento das nossas carreiras. Apesar de ser uma situação simulada o objetivo foi o de termos consciência da complexidade da tarefa de gestão de sala de aula e, sobretudo, percebermos que em situação real este tipo de ocorrências ali retratado origina emoções, grande parte das vezes, negativas e gestalts que podem conduzir a respostas comportamentais/ comunicacionais, da parte do professor, pouco eficazes e que podem conduzir a uma espiral negativa que compromete o relacionamento interpessoal do professor com os alunos com efeitos negativos no ambiente de aprendizagem.

#### **4.6- 6ª Sessão – Ambiente**

Incidente crítico - Descreva uma situação experienciada por si (sentir), no seu contexto de trabalho, que tenha originado um sentimento de frustração/bloqueio, que o tenha deixado aborrecido/confuso e preocupado.

Vive-se numa época em que o trabalho dos professores está sendo reestruturado exigindo-se-lhes respostas cada vez mais complexas e que, de algum modo, tornam cada vez mais difícil o compromisso emocional dos professores para com os seus alunos o que contribui para aumentar a sua culpa e exaustão emocional. (Hargreaves, 1998; 2002). Para o autor a emoção é crucial para o pensamento eficaz, para a tomada de decisões sensatas e permitir pensar com clareza uma vez que ao formularmos as nossas decisões o sentimento conta mais que o pensamento. Não se pode esquecer que, segundo o autor, temos duas mentes: uma que pensa, a mente racional, e outra que sente, a mente emocional e que quanto

mais intensa for a emoção mais dominante se torna a mente emocional e, em consequência, mais ineficaz é a mente racional. Nestas situações ocorre aquilo que o autor designa por sequestro emocional. O sequestro emocional acontece num instante desencadeando uma reação momentos antes que o cérebro pensante tenha possibilidade de se aperceber, de forma exata, o que se está a passar e muito menos de decidir se é ou não uma boa ideia. Por outro lado, importa referir como Goleman (1997) que quando determinados objetivos não podem, ou não se conseguem alcançar a consequência direta é o despoletar de emoções negativas como a ansiedade, frustração, zanga/raiva, culpa ou outras.

Por esta razão Hargraves (1998; 2002) recomenda que se devem criar condições que possibilitem desenvolver a compreensão emocional entre os professores alunos, famílias e colegas de trabalho e que isso deverá ser uma das prioridades nas políticas de mudança na área da educação.

As verbalizações expressas pelos participantes demonstram que as situações recontadas despoletaram emoções negativas como a raiva, frustração, zanga, tristeza e sentimentos de impotência para resolução de problemas. A sua leitura e análise não levanta qualquer dúvida: o ensino é uma prática emocional. Ao utilizar o termo ensino pretende-se referir não só ao trabalho de ensino e de aprendizagem, que ocorre em contexto de sala de aula, mas a toda uma vasta gama de funções que o professor é chamado a desempenhar e que, também estas, estão repletas de emoções positivas e/ou negativas.

#### **Quadro 10 - Ambiente: Incidente crítico.**

##### **Professor um:**

*Na sequência de uma agressão violenta de um aluno a outro a minha atitude foi reagir do mesmo modo com o aluno agressor. Senti uma raiva enorme e frustração por ter reagido desse modo. Numa situação futura irei reagir de modo completamente diferente. Não tenho o direito de agredir um aluno e não fui um exemplo de comportamento para os restantes alunos*

##### **Professor dois:**

*Um aluno sentiu-se mal na minha aula e desmaiou e eu não soube o que fazer o que me causou uma frustração profunda. Senti-me bloqueado, sem saber o que fazer para solucionar o problema.*

##### **Professor três:**

*Um aluno da minha direção de turma teve um comportamento violento e partiu um vidro. Liguei ao encarregado de educação que não atendeu. Liguei para a mãe que remeteu o problema para o pai. Respondi que se ninguém fosse à escola o aluno seria levado pelas forças policiais da escola segura. A mãe respondeu: “Então levem-no” Fiquei chocada e perturbada. Os pais tinham conflitos e o filho sofria com esses desentendimentos. A escola não tinha capacidade para dar resposta ao problema. Senti-me impotente e uma grande revolta pois eu não podia resolver sozinha o problema*

**Professor quatro:**

*Fiquei preocupada quando um aluno do 7º ano me disse que não se preocupava com o seu desempenho na disciplina porque não tinha nenhuma importância. Acrescentou, ainda, que o pai dele era pedreiro e que ganhava mais do que eu. Incomodou-me o facto de um jovem não valorizar o conhecimento (...)*

**Professor cinco:**

*Um aluno a três semanas de terminar o ano letivo, teve um comportamento menos correto com uma colega que lhe aplicou uma falta disciplinar que deu origem à sua suspensão. Como estava fora da escolaridade obrigatória acabou por reprovar por faltas e como estava no 9º ano não pôde concluir o 3º ciclo do ensino básico. Senti que tinha perdido uma batalha e revolta por não ter travado o processo e por o aluno ter reprovado.*

**Professor seis:**

*No meu ano de estágio pedagógico senti uma grande frustração e vontade de desistir do ensino, pois a turma que tinha era muito complicada e os docentes desse conselho de turma estavam sempre a criticar a minha ação...O que me ajudou foi o apoio dos colegas de estágio e da orientadora. Senti que alguns dos meus colegas mais velhos eram incompetentes, irresponsáveis e desautorizavam-me perante os outros colegas.*

**Professor sete:**

*Numa sessão de oficina de teatro os alunos não conseguiram realizar uma tarefa que lhes tinha proposto. Para ultrapassar o bloqueio que estavam a sentir tive que pensar rapidamente noutra estratégia, mas também não resultou (...) pensei que havia algo que os impedia de conseguirem fazer o que lhes estava a propor e questionei-os para entender o que se estava a passar. Os alunos responderam que tinham tido um teste e que não tinha corrido nada bem. Então decidi fazer com eles exercícios de relaxamento com música e depois disso o exercício correu muito bem...(...) Senti surpresa, preocupação, vontade de ajudar e de os ouvir. Depois do exercício de relaxamento senti alegria por perceber que contribui para o seu melhor estado psicológico.*

**Professor oito:**

*Na minha carreira não me lembro de nenhuma situação que me tenha causado sentimentos de bloqueio (...) o que me deixa triste e preocupada é a desmotivação de alguns alunos e não quererem trabalhar porque “não lhes apetece”. Nessas situações fico impotente porque, muitas vezes, é totalmente impossível fazer com que os alunos se motivem*

**Professor nove:**

*Repreendi um aluno por ter dito um conjunto de palavras. No final da aula perguntei-lhe se usava aquela linguagem em casa com os pais. O aluno respondeu que sim. Fiquei confusa e bloqueada e pensei que não lhe devia dar nenhum “sermão” porque isso poderia fazê-lo sentir negativamente diferente. Percebi que lhe devia isso porque sem querer obrigava-o a expor-se e isso podia afetá-lo. Mudei de assunto. Nesta situação senti que invadi a sua privacidade familiar. Não gostaria de voltar a passar pela mesma situação.*

**Professor dez:**

*Numa situação referente à avaliação dos alunos senti revolta e frustração pelo que um colega me tinha acabado de dizer. Pensei que estava a ser posta em causa e tudo o que, até àquele momento achava sobre a avaliação, aceitei minimamente. Hoje dou razão ao que ele me disse e sou defensora das suas palavras e da opinião que ele então expressou.. No futuro serei mais ponderada e tolerante.*

**Professor onze:**

*Uma situação de conflito entre dois alunos em que um deu um pontapé e um estalo no outro. Não gostei e senti-me frustrada por não ter acautelado a situação pois o aluno em causa já entrou na sala com o intuito de agredir o outro. Entendo que deveria de alguma forma ter prevenido a situação. Quando o agarrei com força senti que ele se iria virar contra mim, mas isso não aconteceu. O aluno tentou livrar-se de mim e obriguei-o com força a sentar-se. A minha reação emocional foi gritar com o aluno agressor.*

**Professor doze:**

*Numa atividade de aula um aluno pediu para ir à biblioteca buscar um livro para ler. Passado um tempo, decidi arrumar as suas coisas e ficar sem fazer nada. Senti que estava a ser muito mal-educado e com falta de respeito pelos colegas, senti revolta e preocupação porque estava a tentar mostrar-lhe que ele não estava a agir corretamente e ele respondeu que não adiantava eu estar a falar que ele continuava com a sua opinião e que o resto não interessava para nada.*

**Professor treze:**

*Numa atividade de dinamização do plano nacional de leitura, com uma turma de percursos alternativos, e conhecidos pelos seus comportamentos disruptivos, fui dominada pela frustração e angústia por não ter conseguido atingir os objetivos a que me tinha proposto e não consegui. Senti uma grande frustração por não ter conseguido criar um ambiente propício à atividade. Acho que o facto de já ter conhecido os alunos de anos anteriores com as características de comportamento que manifestavam não me ajudou em nada.*

**Professor catorze:**

*O que pensei? O que senti? O que fiz?. Ao longo da minha carreira não considero que tenham ocorrido episódios que me tenham afetado ou deixado numa situação perturbadora ou inquietante. Encaro-me como uma pessoa de trato fácil. Mas houve uma situação que não gostei pois senti que houve muita injustiça.*

*Quando diretora de turma tive uma aluna que ultrapassou o limite de faltas injustificadas. Não queria que ela reprovasse (...) justifiquei eu mesma as faltas (...) mais duas vezes esta situação se repetiu (...) nunca consegui que a encarregada de educação assumisse a sua responsabilidade. À 4ª vez e dialogando com a mesma a fim de solucionar a questão, a srª mostrou desagrado e afirmou que eu estava a fazer tudo para que a sua educanda reprovasse. Não achei correto e não estava à espera, de todo, ouvir tal. Naquele momento pensei: “ O quê? Depois de tudo o que já fiz? Não posso correr o risco de voltar a ouvir isto” e disse á encarregada de educação: “Assine este documento. A sua filha está chumbada”. Naquele momento pensei que o mais correto seria cumprir a lei em vigor.*

**Professor quinze:**

*Numa reunião de conselho de turma, fiz uma declaração para a ata por não ter cumprido o programa devido à sua extensão. Passado dois dias o diretor de turma comunicou-me que a declaração não tinha sido aceite. Fiquei aborrecida, confusa, preocupada e revoltada e pensei que estavam a interferir com a minha liberdade de expressão e não corrigi a declaração.*



## **Foram tratados assuntos burocráticos.**

### **Conclusões gerais sobre a formação.**

Os relatórios reflexivos, produzidos no decorrer das sessões, concederam aos participantes a oportunidade de lidarem com acontecimentos com significado pessoal sendo possível expressarem emoções, sentimentos e pensamentos como resultado do processo de escrita que os conduziu a um diálogo interno emergindo, assim, “novas formas de ver”. Como consequência, foi possível atribuir um novo significado àquilo que era implícito e que se tornou explícito. Pode-se afirmar e na linha de pensamento de Hatton e Smith (1995) que os relatórios reflexivos elaborados pelos participantes partem, de uma forma global, de uma fase descritiva, procedendo a uma descrição e avaliação inicial, sobre o que aconteceu, para passarem a uma fase de reflexão crítica em que são exploradas razões alternativas distanciando-se da ação, sentimentos e crenças.

As sessões proporcionaram momentos para “pensar alto” e de partilha, mas, também, permitiram um envolvimento do grupo num questionamento contínuo e num processo de reconstrução de conhecimentos. Pode-se afirmar que a formação permitiu expressar a diversidade de vozes dos participantes transpondo para o texto escrito as suas emoções, pensamentos, receios e anseios.

Todos os textos escritos resultantes deste diálogo interno reflexivo foram apresentados e partilhados no seio do grupo. Esta partilha foi marcada por uma profunda interação entre todos os participantes. A discussão no seio do grupo originou uma procura de soluções permitindo uma reconsideração ativa das asserções dos professores “tidas como inquestionáveis”. É interessante referir que os participantes expressaram sentir dificuldades, uns mais que outros, em exprimirem o seu pensamento e sentimento.

Todas as sessões foram pautadas por um espírito marcadamente caloroso o que foi um fator determinante para que os participantes sentissem segurança e confiança para saírem da sua zona de conforto e exporem os seus receios, anseios e emoções.

Julga-se que se pode afirmar que: 1) o conjunto das tarefas apresentadas permitiram que os participantes desenvolvessem o seu conhecimento percetual tendo por referente as situações concretas que lhes foram propostas, isto é, a teoria com t minúsculo ou *phronesis*,

no dizer de Korthagen et al. (2001); 2) foi possível que algumas gestalts se tornassem conscientes conduzindo os participantes, a partir das mesmas, ao processo de esquematização e, posteriormente, ao nível da teoria; 3) foi possível conduzir os participantes a reconhecerem o papel das emoções na tomada de decisões mais acertadas; 4) foi possível conduzir os participantes a identificarem as suas qualidades nucleares e compreenderem a importância de um “uso ótimo” das mesmas, quer em contexto de sala de aula, quer na comunidade educativa em geral.

## 5- Avaliação final da formação

A finalizar, apresenta-se na íntegra a avaliação individual de cada participante da ação de formação/intervenção realista.

Pela profundidade expressa na escrita merece uma leitura atenta deixando ao leitor a liberdade de ele próprio poder inferir sobre o impacto que a mesma teve nos professores participantes.

### Quadro 11 - Avaliação final da formação

**Professor um:**

*Considero terem sido aturadamente pensadas, planificadas e postas em prática as atividades propostas na ação cujos materiais se adequaram com elevada pertinência aos objetivos que foram, entretanto, delineados ou percecionados.*

*As temáticas abordadas, pela sua pertinência relativamente aos desafios que a profissão docente enfrenta, nomeadamente ao nível das relações, mais ou menos pedagógicas, com vista a uma otimização de resultados foram de importância capital.*

*O desmontar de crenças, entretanto adquiridas, pelos professores não é uma tarefa fácil. Foi, contudo, um objetivo que se atingiu com relativa facilidade graças ao elevado poder comunicativo da formadora bem como da sua reconhecida disponibilidade na interação com os demais elementos deste grupo de trabalho.*

*A constante procura de ambientes positivos na sala de aula foi um tópico sempre presente. O relacionamento com os alunos requer do docente um elevado conjunto de competências muitas vezes e por razões diversas, esquecidas. Ao docente consciente da sua profecia e face ao elevado desinvestimento académico observado nos alunos e respetivos encarregados de educação bem como a degradação social, exige aos docentes uma atenção/concentração redobrada no sentido de perceber sinais de carência que e antes de mais precisam ser combatidos.*

*Considero ter sido esta, uma ação de formação que contribuiu para o reconhecimento de que a profissão docente não se pode restringir à transmissão de competências e saberes. Deve acima de tudo tentar criar condições para que isso seja possível.*

**Professor dois:**

*O meu desempenho global nesta ação foi bom, pois cumpri as tarefas que me foram propostas e dei o meu melhor para a dinâmica, partilha e cooperação na mesma.*

*O relacionamento interpessoal professor-aluno-turma contribui, em muito, para a criação de um clima de aprendizagem, em sala de aula, positivo, visando a promoção do sucesso. Para tal, será necessário o docente utilizar, de forma adequada, o humor; uma liderança eficaz, pela sua empatia; pela sua aptidão de comunicar expectativas aos alunos através do feedback; pela sua capacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal através da comunicação.*

*As minhas perspetivas futuras irão se centrar, mais que não sejam, na reflexão de como constituir um relacionamento mais eficaz com os discentes, por forma a contribuir para um clima de aprendizagem positivo.*

**Professor três:**

*O tema desta ação de formação agradou-me, de imediato, por estar relacionado com boas práticas tendo em vista o relacionamento interpessoal professor-aluno-turma.*

*Os vídeos das aulas facilitaram o processo de autorreflexão. Tentei alterar algumas práticas (ainda a decorrer) de acordo com os temas abordados para ir ao encontro da melhoria no relacionamento professor-aluno-turma e da interiorização, mais eficaz, de conceitos académicos.*

*Muitos dos temas abordados são do nosso conhecimento teórico, a dificuldade está em aplicá-los na nossa prática profissional.*

*Existem vários fatores que influenciam a forma como cada professor age em contexto de sala de aula. Tendo cada turma uma personalidade distinta, a forma como o professor interage com cada turma influencia os comportamentos da mesma. Ao serem abordadas as crenças /hábitos que influenciam as práticas letivas (“gestalts”), cada professor tomou consciência da importância deste fator como condicionante na variação das práticas. Importa ultrapassar conceitos padronizados para aceitar a individualidade do aluno e da turma para poder agir com resiliência mantendo o clima de empatia com os alunos. As crenças que são consideradas positivas para o bom desempenho do professor são as de autoeficácia.*

*O modelo do “professor realista” tem muitos aspetos positivos que justificam a influência do relacionamento interpessoal, a nível micro e macro sistémico, para garantir um clima de aprendizagem positivo. O relacionamento com os alunos, a turma e restante comunidade escolar está na base da aquisição das competências académicas. Um professor atento, confiante, sorridente, empático e bom comunicador consegue cativar o alvo do seu trabalho. A dificuldade consiste, por vezes, em gerir a autoridade com alguns climas de empatia que se podem confundir com excesso de confiança. Importa ser, ainda, assertivo em situações que possam condicionar o clima positivo na sala de aula. Na minha opinião, se o professor respeitar a individualidade, aceitar opiniões e valorizar o aluno e a turma como seres únicos com características muito específicas, facilmente conseguirá ser assertivo sem colocar em risco o seu relacionamento com os alunos.*

*O professor deve estar sempre atento aos sinais de comunicação emitidos pelos seus alunos (verbal e não verbal). Uma expressão ou um gesto podem-nos dar indicação do estado emocional do aluno. Importa dar atenção, gerindo o decorrer da aula, sendo a resposta a esses sinais que fortalece o relacionamento interpessoal.*

*A relação com os encarregados de educação é outro aspeto fundamental a ter em consideração. O encarregado de educação deve ver o professor como um parceiro na educação do seu educando que partilha o mesmo interesse pelo seu desenvolvimento pessoal, social e académico.*

*Nesta formação refleti sobre fatores como o ambiente, o comportamento, as competências, as crenças, a identidade e a missão. Foram abordados vários modelos de ensino e esclarecidos os axiomas da pragmática da comunicação. Tentei sempre dar o meu contributo para a ação partilhando as minhas experiências e dando sugestões face a outras situações apresentadas.*

*Esta formação permitiu-me fazer uma viagem introspectiva que foi muito gratificante e necessária para valorizar, ainda mais, o aperfeiçoamento da minha prática profissional.*

*Atendendo aos vários contextos sociais com os quais nos deparamos hoje em dia e à diversidade do tipo de alunos que recebemos nas escolas, o bom relacionamento conducente a um clima de aprendizagem positivo é urgente e necessário para atender a estes fatores.*

*O professor é um indivíduo com uma personalidade específica que influencia a forma como interage com os alunos. Importa ajustar alguns traços para atender às diferenças. É por isso que não há “receitas” iguais que sirvam para todos mas com esta formação foram-nos fornecidos mais ingredientes para utilizar à nossa maneira. Cabe ao professor medir as dosagens de acordo com a realidade que encontra. Por vezes temos grandes banquetes, ficamos saciados. Outras vezes, sai tudo mal, com pouco sal ou pouco doce...E o verdadeiro desafio consiste nesta parte, procurar eternamente a perfeição da receita.*

*Sinto que enriqueci a nível pessoal e profissional. A partilha deste trabalho com os meus colegas de trabalho foi muito gratificante e enriquecedora para a maioria dos formandos. Uma vez mais, o bom clima facilita a aprendizagem!*

#### **Professor quatro:**

*Desde que me conheço que quis ser professora e toda a minha vida académica foi direcionada nesse sentido, não tendo nunca colocado outra hipótese de rumo que não fosse este.*

*Logo nas primeiras semanas de exercício da profissão percebi que o desafio era muito maior do que pensava, pois, a par com a competência académica teria que ser competente também ao nível dos afetos. O problema era, e é, que o primeiro domínio exige trabalho e o segundo não precisa dele, ou pelo menos eu assim pensava.*

*Contudo, a relação que estabelecemos com o nosso grupo de alunos e com cada um em particular marca de forma decisiva aquilo que eles aprendem e, termos consciência desse facto, permite-nos a nós, professores, chegar até eles de forma mais eficaz. Para tal precisamos de tempo e esse é o fator que pode fazer a diferença mas com o qual temos mais dificuldade em lidar.*

*Daqui a importância desta ação: deu-nos tempo para pensar, para partilhar e para encontrar dentro de nós ou nos outros estratégias para melhorar. Todas as tarefas que nos foram solicitadas (e foram muitas) levantaram-nos questões sobre as nossas práticas para as quais, de outro modo, não teríamos encontrado resposta e acredito agora que, afinal, o clima de sala de aula e os afetos também se trabalham. Só temos de estar atentos e disponíveis para olhar para os nossos pequenos gestos, para ouvir as palavras soltas e sentir os pequenos sinais que vêm do outro lado e que esperam ter eco no professor que os acompanha.*

*Esta ação foi bastante enriquecedora para a minha prática letiva porquanto me permitiu o confronto comigo mesma. Percebi que posso melhorar se me analisar e que estar atento faz a diferença tanto para o aluno como para o professor.*

#### **Professor cinco:**

*Esta ação de formação foi extremamente positiva, uma vez que colocou cada formando a observar as suas próprias aulas e as conclusões são surpreendentes. Não houve um formando que aceitasse que “aquelas aulas fossem as suas, que as suas práticas fossem aquelas”.*

*No meu caso e após solicitar que elementos exteriores (família) observassem as minhas aulas, fui acusada de ser demasiado severa e rígida para com os meus alunos, o que me levou a refletir sobre a minha prática.*

*Contudo, continuo a acreditar que para haver um bom clima de sala de aula, deve-se interiorizar nos alunos as regras, o saber estar, porque depois desta interiorização, tudo corre bem. Os alunos gostam de um professor que orienta, que explique bem, que esteja atento aos seus problemas. Felizmente tenho tido feedbacks positivos dos meus alunos.*

*As temáticas abordadas em cada sessão permitiram que os formandos se consciencializassem dos seus limites, das suas categorizações, que muitas vezes inviabilizam práticas mais coerentes.*

*Acredito que esta ação vai ter repercussões na prática profissional dos formandos, nomeadamente para aqueles que não tem por hábito questionar-se. No meu caso questiono-me frequentemente por ser mãe e mulher, encaro sempre os meus alunos como filhos.*

*Penso ter tido um bom desempenho nesta ação, porque para além de procurar partilhar a minha experiência, penso ter “bebido “ toda a informação não só partilhada pela formadora mas por todos os outros formandos.*

*Por considerar esta modalidade de formação extremamente profícua, penso que seria útil dar continuidade no próximo ano letivo.*

*Os professores necessitam de um espaço na escola para debater a sua prática dentro da sala de aula, para “limar arestas “e encontrar o caminho perfeito para ajudar o aluno na direção do seu sucesso escolar.*

### **Professor seis:**

*Na minha experiência docente já tive oportunidade de desenvolver várias formações de curta duração sobre as mais variadas temáticas (educação para a saúde, utilização das tic, áreas curriculares não disciplinares, educação em diferentes contextos europeus, trabalho em equipa nas bibliotecas escolares, etc) que foram aplicadas na prática de forma persistente (área das TIC) ou esporádica (as outras já elencadas). Esta ação de formação, de nome comprido, técnico e quase encriptado surpreendeu-me por ter assuntos e preocupações que me vão orientar em todo o meu futuro profissional. Recomendo a aplicação da ação em outros estabelecimentos de ensino.*

*Destaco o início da ação de formação, a filmagem e análise das minhas aulas que fui descobrir como verdadeiramente monocórdicas e entediantes.*

*De seguida, sublinho a qualidade dos materiais de leitura que destacam temáticas muito interessantes sobre os estudos realizados sobre a relação dialética entre professor e turma, sobre as qualidades intrínsecas de cada professor (sobre as suas qualidades e defeitos), sobre as importantes problemáticas da liderança e da empatia e dos fatores condicionantes que influenciam a prática diária docente. Durante a realização da ação, na edição das fichas catalisadoras da discussão interpares, desenvolvi algumas reflexões inovadoras (que nunca tinha operado durante toda a minha experiência de 13 anos de lecionação). Recordo aqui algumas delas: a identificação do melhor/pior professor que tive enquanto discente e a forma como essas boas/más recordações induzem um comportamento de mimetismo/repulsão da minha parte; a identificação dos meus pontos fortes/fracos e a maneira como os tento desenvolver/colmatar; reflexão sobre os momentos docentes em que senti maior dificuldade em cumprir a minha tarefa; identificação dos pontos fortes e fracos do conjunto escola e do conjunto socioeconómico e conjunto político e a forma como esses assuntos interferem na minha prática diária (modelo Onion).*

*Através da aplicação dos princípios transmitidos nos documentos da ação e nas discussões que existiram no grupo de docentes tentei modificar a minha prática docente.*

*Fundamentalmente, modifiquei, em alguns momentos (com considerável ganho de qualidade nas minhas aulas) os aspetos relacionados com o bom-humor (fator indutor de uma liderança tolerante em detrimento da liderança por autoritarismo) e da comunicação.*

*Em relação a este último ponto descobri, quase por Insight (como no Eureka de Arquimedes) que a frequente utilização das TIC que faço nas minhas aulas me faz concentrar a minha atenção no pc e no projetor, ao invés da observar, com mais atenção, os gestos e olhares dos meus alunos. Tal prática, compreendo agora, fez-me, ao longo dos anos, querer apresentar cada vez mais exemplos, mais imagens, mais filmes, mais software's e aplicações e acelerar a explicação dos assuntos e falar de forma cada vez mais rápida. Tentei, através dos princípios desta ação, desenvolver aulas sem a utilização das TIC.. Descobri que conseguia desenvolver todos os temas a que me propus na planificação da aula, falar mais devagar, resolver exercícios com os alunos e esclarecer, de forma muito mais serena, as dúvidas dos alunos e, inclusive,*

*compreender melhor através da linguagem corporal dos mesmos se os conceitos estavam a ser compreendidos. Até os alunos, nomeadamente do 7ºB, comentaram essas alterações e o modo como as aulas estavam mais agradáveis.*

*Esta ação de formação fez-me crescer muito como docente e como ser humano. Recordo, com ternura, os colegas que participaram na mesma e a frontalidade, maturidade e boa disposição com que as ações decorreram e com que, com um enorme espírito de partilha discutimos alguns momentos bons e maus da nossa profissão.*

**Professor sete:**

*Ao longo da ação de formação foi criado um clima de confiança e de tranquilidade entre todos os intervenientes. Esse clima permitiu uma partilha genuína entre todos os participantes: partilhámos experiências profissionais e pessoais sem reserva. Este espírito de abertura sobre questões pedagógicas e humanas permitiram aprofundar a troca de experiências e de conhecimentos acerca da nossa prática diária docente.*

*Discutimos aspetos pedagógicos e psicológicos, expondo as nossas fraquezas e os nossos pontos fortes. A possibilidade de falar sobre esses pontos permitiu-nos elaborar uma reflexão conjunta e colaborativa que nos fortaleceu interiormente e nos auxiliou a melhorar a nossa prática docente.*

*Durante a ação de formação, abordámos os seguintes temas: refletir sobre a nossa identidade pessoal e profissional (Quem sou eu?); desvendar qual é a minha missão enquanto ser humano, pensante e docente; definir e caracterizar um clima positivo de sala de aula; identificar as características positivas associadas a um bom professor; identificar as características negativas associadas a um professor menos bom; identificar as diversas formas de comunicação utilizadas no meu dia-a-dia; identificar os aspetos positivos e menos positivos da minha personalidade; identificar as emoções sentidas durante momentos disruptivos provocados por alguns alunos e refletir numa solução para resolver esta situação de conflito (exterior e interior); abordar as relações interpessoais, definindo e identificando o fenómeno das categorizações; descrever um incidente crítico em contexto de trabalho e identificar as reações emocionais e os pensamentos que esse incidente crítico provocou no meu ser, como ainda apontar estratégias para ultrapassar este tipo de incidente. Todas as questões anteriormente mencionadas foram alvo de reflexão individual e grupal. Deste modo, refleti individualmente sobre estas questões ao preencher por escrito os questionários que versavam sobre estas temáticas. É de referir que estes momentos de escrita constituíram profundos momentos introspetivos, que permitiram “vasculhar” as minhas memórias, as minhas emoções, os meus pensamentos, as minhas crenças...a minha identidade. A escrita transpôs para o papel aquilo que dentro de mim se escondia há alguns anos. Para a reflexão em grupo, participava com a leitura daquilo que tinha escrito nos questionários. Esse momento de leitura em voz alta traduzia o momento de partilha com o grupo, o momento em que abríamos o nosso coração ao grupo. Essa partilha gerava uma reflexão construtiva (e mesmo terapêutica) sobre os assuntos abordados. A troca de experiências, opiniões, sugestões, conselhos, conhecimentos teóricos permitiu lembrar algumas facetas da minha identidade pessoal e profissional. Esta partilha define bem o conceito de trabalho colaborativo, visto que o trabalho colaborativo é considerado como uma forma mais solidária e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro. No trabalho colaborativo, estão presentes três aspetos fundamentais: a confiança, o diálogo e a negociação. A confiança está, naturalmente, associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de pertença ao grupo. Sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprios não há colaboração. O diálogo deverá ser um instrumento de confronto de ideias e de construção de novas compreensões. Deste modo, um trabalho em colaboração não envolve apenas uma aprendizagem relativamente ao problema em questão. Envolve, também, uma autoaprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas. Como diz Olson (1997, p.25):*

*“Cada um virá com os seus próprios objetivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão.”*

*Todo este trabalho crítico desenvolvido ao longo da ação de formação traduz um crescimento pessoal e profissional e um autêntico desafio, pois apela à mudança de hábitos e de crenças. Porém, a mudança não é fácil: implica uma abertura de espírito, uma vontade intrínseca em ser melhor e uma maturação psicológica. Esta mudança vem abalar as nossas crenças, vem desmoronar o efeito “pigmaleão”, vem aniquilar a autopropriedade... A mudança convida-nos para um novo caminho, um novo paradigma, um enorme desafio: desenvolver novas competências emocionais que nos permitam desenvolver ambientes positivos de aprendizagem recorrendo à empatia e a uma liderança adequada, melhorando os níveis de autoeficácia. Eis uma palavra-chave que resume a lição desta ação de formação: autoeficácia. Nós vivemos em sociedade, interagimos constantemente. Um clima de aula é interativo, os intervenientes interagem e existe circularidade. Nós, líderes naturais desse ambiente devemos ser um exemplo de eficácia para aumentar as realizações pessoais e o bem-estar dos intervenientes. Temos de aprender a ser eficazes, temos de aprender a acreditar em nós próprios, temos de ser felizes! Desta forma, posso concluir que esta ação de formação contribuiu para eu ser mais feliz.*

*Além disso, o interesse despertado pelos conteúdos da ação, levaram-me a ser assíduo, pontual, atento e participativo. Tenho a certeza que vou continuar a recordar e a utilizar estes ensinamentos no futuro, por isso, considero que esta ação de formação constitui uma base sólida para a minha futura prática pedagógica e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.*

*Considero que toda a formação contínua é uma mais-valia para o profissionalismo dos professores e constitui um lugar de aprendizagem e de partilha de experiências.*

*Ao longo desta ação de formação, aprendi muito com a ajuda da formadora e dos colegas. Espero recorrer no futuro aos ensinamentos apreendidos nesta ação de formação e partilhar as experiências que irei vivenciar, tendo sempre por objetivo a melhoria da minha prática pedagógica nesta área, tornando os ambientes das minhas aulas mais atraentes, participativos e motivantes de modo a promover o sucesso dos alunos.*

*Acredito ainda que a formação de professor deverá apostar cada vez mais na valorização da pessoa humana, isto é, na formação pessoal do futuro professor (saber estar e saber ser), visto que apenas pessoas psicologicamente fortes, amadurecidas e realizadas é que poderão enfrentar com sucesso este mundo educativo de grande complexidade, munindo o professor de competências características do ser pessoa, como a autonomia na tomada das decisões, o espírito de iniciativa, o sentido crítico, a imaginação, a busca de soluções para eventuais problemas e a disponibilidade para os outros.*

*Neste sentido, o professor que reflete, critica, analisa e interpreta a prática, torna-se um investigador da sua ação, não absorvendo apenas conhecimentos, mas produzindo, ele próprio, o conhecimento. Neste âmbito, torna-se necessário a promoção de momentos de reflexão conjunta sobre os problemas e práticas que ocorrem em contexto escolar. Juntos, os professores podem mobilizar os seus saberes no sentido da resolução de inúmeros desafios que ocorrem no seu quotidiano.*

### **Professor oito:**

*Na minha opinião, todas as atividades, propostas pela formadora e realizadas pelos formandos, foram sempre ao encontro do tema desta formação, do contexto professor- aluno e sua relação em sala de aula.*

*As reflexões foram sempre bastante produtivas e fizeram com que os formandos partilhassem experiências e vivências do seu quotidiano. Deram também a oportunidade, através das competências adquiridas, de cada um melhorar a sua relação e prestação para com o seu público-alvo, os alunos.*

*Foram filmadas seis aulas durante o segundo período, em duas turmas de ano e nível diferente (8ºano e 9ºano) e este procedimento está a ser repetido durante o presente terceiro período.*

*Os materiais produzidos resultantes de debates conjuntos e de reflexão individual encontram-se na plataforma do centro de formação.*

*O tema desta formação adivinhava, logo de início, uma boa reflexão sobre as práticas pedagógicas. Os trabalhos desenvolvidos no decorrer das diferentes sessões e as filmagens das aulas foram contributos valiosos para o desenrolar de diferentes experiências e partilhas.*

*Também a partilha de vivências e a reflexão com outros colegas, após as sessões de formação e após cada atividade letiva ajudaram a que se realizassem aperfeiçoamentos e mudanças de atitudes. Cada professor é influenciado por diferentes fatores perante cada turma e cada aluno. Ao serem abordadas as diferentes “gestalts”, crenças que influenciam as práticas letivas, cada docente teve a oportunidade de verificar a mais-valia deste fator, no condicionamento das suas práticas.*

*No decorrer desta formação procurei sempre dar o meu contributo, partilhando as minhas experiências e preocupações, de forma a poder contribuir para o melhorar de situações, quer minhas, quer de outros formandos.*

*Esta formação facultou-nos dois saberes muito importantes para a nossa prática profissional, o saber estar e o saber ser. Ambos são fundamentais para o sucesso profissional do docente e para o sucesso de aprendizagem dos alunos.*

*Procurarei sempre ao longo da minha carreira, aplicar os conhecimentos adquiridos nesta formação, pois o professor é e será cada vez mais um apoio muito importante para os seus alunos. Esta formação primou pela partilha e pelo bom clima de trabalho, ambos importantes para uma boa aprendizagem.*

#### **Professor nove:**

*Esta ação de formação, pela sua área de intervenção, permitiu-me refletir sobre a prática docente, para além do processo meramente técnico que é a transmissão de conteúdos programáticos.*

*Talvez pelo acumular de experiências e de anos de trabalho totalmente dedicados à escola e aos alunos, sinto-me uma profissional tecnicamente competente em sala de aula, mas, reconheço, demasiado preocupada em fazer “passar” os conteúdos, de maneira tranquila e organizada.*

*Não pretendo dizer, com isto, que vejo os alunos como seres ouvintes e quase “mudos”, mas a preocupação de conduzir o processo de ensino com rigor, faz-me esquecer, por vezes, que o aluno é um ser pensante, que interroga, critica, reflete e que está em formação e que eu, como profissional, devo favorecer e participar nesse processo.*

*Esta formação, pelos materiais que foram produzidos ao longo das sessões e que foram vários e bastante adequados, obrigou-me a refletir e a “vasculhar” as minhas memórias do tempo de estudante e a lembrar-me dos aspetos positivos que encontrava em alguns dos meus professores e dos aspetos negativos, que tanto criticava noutros e, como profissional, revejo-me em ambos.*

*O ambiente que se viveu nesta formação foi de grande trabalho, abertura e partilha de experiências e, acima de tudo, de sentimentos. Aprendi muito com esta partilha e senti que “cresci” como profissional com a ajuda da formadora e dos restantes colegas. Embora não estivesse esquecida, sinto que fiquei mais desperta para a necessidade de ouvir, melhor ainda, saber ouvir os meus alunos.*

*Tendo como objetivo melhorar a minha prática pedagógica e tornar as minhas aulas mais abertas ao diálogo e mais atrativas, motivando os meus alunos a participar no seu processo de aprendizagem, já estou a recorrer aos ensinamentos apreendidos nesta ação.*

*Pela importância dos temas desenvolvidos nesta formação, gostaria que a mesma tivesse continuidade.*

#### **Professor dez:**

*Ao longo das sete sessões de trabalho, que perfizeram um total de vinte e cinco horas, os formandos partilharam entre si muitos momentos vivenciados quer em situações passadas, enquanto discentes, quer em situações presentes, enquanto docentes.*

*Não tendo, no entanto, sido fácil para alguns colocar a descoberto angústias e experiências falhadas no atual sistema de ensino, valeu as expectativas que ficaram em aberto com os temas apresentados pela formadora, não fosse esta ação direcionada precisamente para a criação de um clima de aprendizagem positivo.*

*De forma a trabalhar-se o relacionamento interpessoal professor-aluno-turma, foi dado um grande enfoque às novas teorias de relação de grupo e quais as estratégias a implementar perante os climas de comportamentos disruptivos, hoje em dia tão acentuados nas nossas turmas.*



*Partindo-se sempre, então, de uma reflexão pessoal e registada em documento próprio, os formandos expuseram sempre ao grande grupo essas mesmas reflexões, rebatidas ou sustentadas pela formadora, numa perspetiva de transmissão de conhecimentos e futura criação de um clima de trabalho tranquilo, seguro e estimulante.*

*Inscrevi-me nesta ação de formação com o intuito sobretudo de procurar respostas eficazes para combater a indisciplina na sala de aula que, embora não fosse muito acentuada numa das turmas mais problemáticas, era algo que começava a perturbar-me emocionalmente. Sendo o grande objetivo do professor o sucesso educativo do aluno, nada me faria sentido se não conseguisse intervir a tempo de bloquear o mau relacionamento que poderia advir daí, bem como o negligenciar das minhas capacidades enquanto profissional e enquanto pessoa. Verifiquei, pois, que todas as temáticas abordadas, ao longo das sete sessões, foram preciosas para a aquisição de novas competências quer de relação, quer de comunicação com os alunos, dado que os formandos trabalharam numa perspetiva de auto-observação, através do visionamento das aulas filmadas logo no início do ano, e de autoanálise, com todos os momentos de reflexão e de partilha nas sessões de trabalho.*

*Sendo todas as sessões de trabalho direcionadas para o autoconhecimento do professor, numa perspetiva de remediação dos aspetos considerados mais negativos, o preenchimento de vários questionários que os formandos efetuaram, possibilitou-nos também ter uma leitura mais real do nosso papel enquanto profissionais. Valeu-nos, para isso, o feedback que a formadora nos possibilitou com a apresentação do “esquema do comportamento do professor”, bem como da “escala do otimismo académico”, gráficos resultantes desses mesmos questionários, preenchidos por nós formandos e pelos nossos alunos. Será, pois, com base na análise desses resultados que melhor poderei inferir quais os pontos fortes e pontos fracos do meu desempenho e procurar construir novas respostas às situações que pretendo melhorar.*

*Ao longo das sessões de trabalho procurei participar sempre que considerei oportuno, tendo-se criado um clima muito facilitador à interação verbal do grupo. A dinâmica criada pela formadora suscitou esse mesmo clima, que, a não ser assim, teria impedido a abertura e transparência na partilha das experiências por nós vivenciadas. Não obstante, a minha participação revestiu-se também do preenchimento das reflexões escritas, questionários, gravações em vídeo, visualização das mesmas e elaboração, à posteriori, de uma reflexão.*

*De forma a melhorar o meu desempenho enquanto profissional do ensino, é impreterível uma tomada de consciência de mim própria. Terei, acima de tudo, que procurar a autenticidade, enquanto pessoa, não recorrendo a subterfúgios, e o confronto, condições básicas para uma atitude assertiva, que me conduzirá certamente a uma relação professor-aluno de respeito próprio e respeito pelos outros. Só assim me será possível o sucesso do ato pedagógico.*

**Professor onze:**

*As temáticas abordadas foram extremamente positivas no desenvolvimento pessoal. Levou-me a uma maior reflexão e a uma maior consciência das práticas pouco positivas que muitas vezes desenvolvemos junto dos alunos. Práticas essas, interiorizadas e que de alguma forma levam a uma atitude de indiferença ou recusa por parte daqueles.*

*Com a consciência de que as práticas são difíceis de transformação, tenho presente que no relacionamento interpessoal professor-aluno-turma, a minha forma de ser/estar e o diálogo afetivo estabelecido com o grupo turma é importante para a aprendizagem individual e coletiva. Ao longo da formação fui adotando um diálogo compreensivo e afetivo com alguns alunos, verificando que a receptividade dos mesmos, alterava-se perante uma postura menos rígida e mais tolerante. Esta consciência leva-me no dia-a-dia letivo a pensar e a refletir muitas vezes sobre o que acontece na minha prática letiva. Esta prática reflexiva em grupo que foi desenvolvida na ação, é imprescindível na nossa profissão, permitindo conhecer novas perspetivas perante o relacionamento interpessoal professor-aluno-turma e dando-nos benefícios para a nossa prática letiva.*

*Considero que o meu desempenho na ação foi satisfatório. Cooperei e partilhei com os colegas a minha prática pedagógica e todos os aspetos relevantes da mesma. Realizei todas as atividades que me foram propostas de forma verdadeira e com empenho.*

**Professor doze:**

*As atividades desenvolvidas foram sobretudo de trabalho autónomo, pois envolviam sempre uma reflexão pessoal tendo em conta as propostas da formadora. Os resultados obtidos foram precisamente essa reflexão que visou sempre a nossa prática educativa e que background nos “conduziu” ao que somos hoje e o que será preciso modificar. Para além da parte escrita assumiu grande importância a partilha das diferentes experiências.*

*As temáticas abordadas visaram a reflexão sobre o “eu” e como é que “ele” se refletia na nossa prática escolar e no nosso dia-a-dia. Foram descobertas interessantes e algumas surpreendentes, que nos levam a perceber muito da personalidade que temos. Sem dúvida que os resultados obtidos se vão refletir numa futura prática profissional. Alguns serão imediatos, outros poderão demorar um pouco mais, pois “mexem” com a personalidade de cada um. Mas sem dúvida ninguém ficará indiferente a tudo aquilo que descobriu. O desempenho global foi bom, no entanto para os objetivos da formadora poderá “saber a pouco”, pois havia em algumas situações um bloqueio de escrita. Era mais fácil para a formanda refletir oralmente do que na escrita. No entanto todas as atividades foram realizadas.*

*Retiro desta ação indicadores sobre a minha prática em sala de aula, que me levam a refletir sobre a mesma e a retirar ensinamentos que se refletiram nessa mesma prática.*

**Professor treze:**

*Construímos ao longo dos anos uma proteção à nossa volta, assumimos o papel de transmissores do conhecimento com uma posição de destaque, tornámo-nos inflexíveis ... e sempre a pensar no dever. Dedicamos tanta energia e empenho à nossa missão e isso não se reflete nos resultados escolares dos nossos alunos...*

*A sociedade mudou e o professor tem que se adaptar a novas realidades. Para tal, é preciso dedicarmos tempo à partilha de experiências e à reflexão.*

*Esta ação de formação permitiu parar e olhar para nós, para o nosso papel de forma completamente diferente. É cada vez mais difícil pararmos para refletirmos sobre o nosso trabalho ou para partilhar. Estamos cada vez mais isolados dentro do nosso “EU”. Não foi fácil, primeiro aceitar que não dedicamos tempo algum, por exemplo, a ler, a pesquisar, a investigar sobre o tema que domina a nossa vida – a educação.*

*Mas como ultrapassar o grande obstáculo chamado “tempo”, quando as funções do professor deixaram de estar centradas na prática letiva?*

*Depois aceitar, em contexto de sala de aula, a presença de um observador ( a presença da máquina de filmar) e , o mais difícil de fazer, adotar a posição de observador / crítico da nossa prática letiva (visionar de forma crítica as nossas aulas) .*

*Esta etapa de observação das minhas aulas foi a mais difícil de realizar. Poder olhar para o meu “EU”, levou-me a refletir sobre o “professor” que sou, aquele que pensava ser e sobre aquele que quero ser.*

*(Aquele que quero ser ... ponto de partida para um “lifting” profissional).*

*Ao longo desta ação de formação, fomos abordando aspetos importantes que condicionam o nosso papel enquanto educadores, que marcam toda a nossa conduta e que levam ao sucesso dos alunos.*

*A metodologia utilizada teve como principal objetivo levar-nos a desmontar a nossa proteção, sendo fundamental para desencadear todo um processo reflexivo.*

*Pessoalmente, sem uma prévia observação crítica das minhas experiências, não teria sido capaz de passar à fase seguinte – a da análise das crenças subjacentes à minha prática. A partilha de experiências, realizada ao longo de todas as sessões, tornou-se fundamental para a análise de práticas. Foram partilhadas estratégias que poderemos ou não adaptar à nossa prática letiva, mas foram, essencialmente, despertando, entre os formandos os “professores” que queremos ser”.*

*A fase seguinte será a de tentar integrar todos os conceitos abordados na minha prática, conseguir olhar para o meu “EU” e ver aquele que quero ser... um bom professor.*

*(Quero uma cebola perfeita... )*

### **Professor catorze:**

*No final do ano letivo transato, fui abordada por uma colega, que me convidou para participar num estudo para uma tese. Este estudo, envolveria o registo em vídeo de oito aulas, quatro por duas turmas e seguidamente uma formação de vinte e cinco horas presenciais, onde seriam analisadas e discutidas questões relacionadas com a criação de bons ambientes de sala de aula. Eu pensei que esta poderia ser, a oportunidade que eu tanto esperava: “Será que alguém sabe a receita para que as aulas decorram sempre bem?”. Aquando das filmagens, foi interessante verificar o quanto intimida uma câmara de filmar. Quando esta está ligada, os alunos estão quietos e calados. Quando se desliga (a poucos minutos do término da aula), conversam, arrumam o material de pé, ou seja, a sala de aula transforma-se no intervalo.*

*Foi-nos pedido, no final das filmagens que visualizássemos as nossas aulas. Não achei muito interessante. Percebi que quem gosta de matemática e compreende, vê, ouve, participa e aprende. Quem não gosta, olha, distrai-se, não se motiva, copia, ouve mas não percebe e não assimila. Constatei por  $a+b$ , matematicamente falando, que aquilo que eu tanto exijo nas aulas (o silêncio em primeiro lugar) não é sinónimo de que vão aprender.*

*Na primeira sessão da ação, foi-nos dito que os objetivos do estudo baseiam-se no clima positivo da sala de aula. O professor tem a tarefa mais difícil, pois vai contribuir, ou não para a criação desse clima de aprendizagem. Em cada sessão foram-nos pedidos diversos trabalhos escritos (endereço web) sendo que a maioria eram relacionados com os níveis de mudança. Devo confessar que senti alguma dificuldade, pois por vezes não sabia o que escrever. Tive que responder a questões do género “Quem sou?”, “Que tipo de professor quero ser?”, “Características positivas a meu respeito”, entre outras. Todos os trabalhos foram apresentados e justificados oralmente pelos formandos. Qualquer participante poderia sempre intervir e comentar o que estava a ser dito.*

*Não foi fácil falar de mim, mas aprendi muito ao fazê-lo. Por vezes cometemos certos erros dentro da sala de aula, e até apercebemo-nos disso, no entanto ao expor-me perante os meus colegas, senti necessidade em corrigi-los. Esperei ansiosamente pela próxima aula, e tentei aplicar o que tinha ouvido na formação. Não foi fácil. Uma mudança de atitudes nunca é fácil. Constatei que a maioria das minhas atitudes e diálogos não foram espontâneos. Mas senti que a maioria dos alunos mostraram-se empenhados e concentrados. Alguns alunos, que geralmente permanecem calados, chamaram-me para esclarecer dúvidas. De um modo geral, resolveram as tarefas para aquela aula. Não foi necessário pedir para se calarem. Todos sabiam o que tinham a fazer.*

*Saí da aula com o sentimento de dever cumprido. Consegui chegar a todos os alunos.*

*As turmas são todas diferentes. Uma turma difere de disciplina para disciplina, e até com o mesmo professor, difere de dia para dia. Existem fatores exteriores a nós que condicionam o comportamento dos professores e dos alunos.*

*A partir do momento em que entro na sala de aula, tenho que ter consciência que o que eu fizer ou disser, vai gerar consequências ao nível do ambiente de sala de aula. Os alunos comportam-se conforme os procedimentos do professor. O professor age conforme as atitudes dos alunos.*

*Os alunos são distintos. Uns prendem mais a nossa atenção que outros, pelas mais variadíssimas razões. Sei que não me posso esquecer de nenhum aluno.*

*Com esta formação concluí que a maioria das minhas atitudes em sala de aula, são mecânicas. Todos os dias acontecem factos, ocorrências em sala de aula. O professor é chamado para agir num curtíssimo espaço de tempo, muitas vezes de forma instintiva, baseando-se nas suas experiências, e nem sempre da maneira mais correta.*

*Atualmente, quando estou numa aula, preocupo-me bastante com as palavras que pronuncio. Não quero desmotivar nenhum aluno de forma inconsciente. Procuro chegar a todos e tento dar sempre um feedback de cada atitude, cada resposta, comportamento, observação e raciocínio.*

*Dentro da sala, todos necessitam da mesma atenção e afeto. Este é o primeiro passo para motivar os alunos para a disciplina. Apesar de não ser uma ação de formação relacionada com a minha área de ensino (matemática), vai certamente alterar alguns resultados ao nível do aproveitamento dos alunos.*

**Professor quinze:**

*O trabalho autónomo consistiu na leitura e análise de documentação fornecida pela formadora. Em todas as sessões foram produzidos materiais escritos, que posteriormente foram digitalizados e colocados pela formadora na plataforma do Centro de Formação da Lezíria e Oeste (CFLO).*

*Esta formação foi um despertar para aspetos importantes que influenciam no relacionamento entre professores e alunos, que nós no dia-a-dia, regra geral, não refletimos ou pensamos sequer. Vai com certeza tornar-me uma professora muito mais auto reflexiva no relacionamento com os meus alunos, tendo por fim vir a melhorá-lo.*

*Fui assídua, contudo pouco espontânea nas minhas intervenções. A formadora diversas vezes observou que eu permanecia muito calada.*

*Esta formação aprofundou o conhecimento do eu, em especial enquanto professora, procurando contextualiza-lo.*

A avaliação global da formação foi considerada pelos participantes como Excelente conforme se pode consultar em (Anexo 11)

### **III Capítulo: Discussão**

Os resultados referentes à aplicação do Q.I.P. evidenciam que os participantes revelam um repertório comportamental adequado às situações e ao contexto, isto é, amplo e flexível. O feedback que obtiveram dos alunos foi determinante para o início de um processo pessoal introspectivo, reflexivo e crítico. Este foi mais difícil para os participantes quando do visionamento das suas aulas em registo vídeo. Pode afirmar-se que este momento abalou nuns mais que noutros as suas Identidades Profissionais, conduzindo-os a saírem das suas “zonas de conforto” e a questionarem as suas práxis em contexto da sala de aula. Esta” saída” foi, ainda, mais exigente no decorrer da formação. Contudo, é inquestionável que esta formação realista mostrou ser uma estratégia com efeitos muito positivos e contribuiu para a competência de crescimento profissional e pessoal dos professores envolvidos.

Sublinhe-se que, tal como os alunos, os professores constroem ativamente “formas de saber” que funcionam como mapas dos seus mundos. Por outro lado, tal como as salas de aula devem ter um ambiente de aprendizagem onde os alunos recebem, respondem e participam ativamente na construção e produção do saber, também as oportunidades de desenvolvimento profissional devem proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que encorajam os professores a refletirem e a indagarem reflexivamente o seu pensamento e a sua prática pela partilha e interação entre pares para que possam, deste modo, serem capazes de abraçarem o desafio de novos papéis no ensino. Pode afirmar-se que a formação realista corresponde de forma clara e objetiva às características anteriormente definidas.

Para finalizar este capítulo, resta responder às questões enunciadas no objetivo do estudo.

### **1.1- 1ª Questão - A intervenção teve impacto no relacionamento interpessoal professor-alunos?**

No que se refere ao QIP, observa-se alterações nos resultados em todos os participantes, após a formação, em todas as turmas, embora haja uma constância nalguns setores do modelo o que mostra que os mesmos evidenciam diversos comportamentos relacionais e, provavelmente, adequados às diversas situações diárias. Tal inferência é

sustentada na observação e análise do registo vídeo das aulas. Observa-se que:1) todos apresentam um predomínio de comportamentos característicos do lado direito do modelo de relacionamento interpessoal de Leary; 2) a percepção dos alunos não coincide, em muitos dos setores, com a autopercepção dos professores quanto ao “professor real;3) os professores não alcançam o seu ideal (o que foi expresso e confirmado pelos mesmos aquando da formação). Embora Wubbels, Créton e Hermans (1993) recomendem que os professores devem implementar atividades curriculares que promovam a liberdade e responsabilidade dos alunos, os participantes expressaram sentir dificuldade nesta área pois têm como crença que os alunos “aprendem menos”.

No que refere à análise dos perfis dos professores segundo as dimensões-Influência/Proximidade

Brekelmans e Créton (1993) afirmam que os professores ao longo das diferentes fases das suas carreiras não variam muito no que se refere à percepção do comportamento dominante ideal e desejável em sala de aula. Contudo, as percepções dos alunos sobre o comportamento do professor e as auto-percepções dos professores sobre o comportamento real variam consideravelmente ao longo da carreira.

Entre os 6-10 anos de carreira observa-se um aumento no comportamento de Dominância (eixo da Influência). Após este período, regista-se um comportamento relativamente constante. No que concerne à auto percepção do professor sobre o comportamento cooperativo (eixo da Proximidade) não se altera de forma significativa ao longo da carreira. Independentemente do grau de experiência, basicamente os professores concordam sobre a quantidade de comportamento cooperativo que desejam evidenciar em sala de aula. Brekelmans e Créton (1993) sublinham que as diferenças na dimensão de Proximidade são menos significativas que na dimensão da Influência.

No que se refere aos comportamentos de Dominância (Influência) as auto percepções dos professores progridem em direção ao seu ideal no início da carreira. Quanto aos comportamentos cooperativos (Proximidade) a distância entre as percepções dos professores quanto ao comportamento real e ideal parece aumentar.

Os resultados obtidos pelos participantes nas dimensões Influência/Proximidade estão em consonância com os dados obtidos por Brekelmans e Créton (1993) que mostra que as percepções dos alunos e dos professores tanto na dimensão da Influência como na dimensão da Proximidade são, geralmente, inferiores em relação à auto percepção do professor quanto ao seu ideal.

Como já afirmado e com base nos dados do estudo de Brekelmans e Créton (1993) parece que ao longo da carreira, os professores procuram demonstrar um aumento de comportamento de Liderança e Severidade (Influência) procurando, deste modo, comportar-se de acordo com o seu ideal. Contudo, na dimensão da Proximidade constata-se que os professores à medida que progridem na carreira, sobretudo nos últimos estádios, não se tornam mais amigáveis e /ou compreensivos. Para os autores, este tipo de comportamento é mais característicos em professores no início de carreira. À medida que avançam, os professores tornam-se menos cooperativos e o seu entusiasmo parece ceder perante as exigências, a rotina e o stress. Gradualmente, podem distanciar-se dos alunos e tornarem-se impacientes, exigentes e insatisfeitos o que pode originar um padrão comunicacional/relacional negativo.

Os dados resultantes do estudo levado a cabo por Brekelmans e Créton (1993) evidenciam um declínio moderado na dimensão de Proximidade nos professores com 11-15 anos de experiência. Entre os 6-10 anos a quantidade de comportamentos de Insegurança (S.O.- Submissão - Oposição) e, conseqüentemente, a quantidade de ocorrência de situações de desordem em sala de aula diminui. Por outro lado, aumenta a quantidade de comportamentos de Liderança (D.C.- Dominância - Cooperação) e Severidade (D.O.- Dominância - Oposição). Verifica-se, ainda, que os professores com largos anos de experiência evidenciam um aumento de comportamentos de oposição, setores de Insatisfeito (O.S.- Oposição - Submissão) e Admoestador (O.D.- Oposição - Dominância) e uma diminuição de comportamentos nos setores de Prestável/Amigável (C.D.- Cooperação - Dominância) e Compreensivo (C.S.- Cooperação – Submissão).

Aquando da formação, os nossos participantes expressaram, de facto, sentirem-se desmotivados e que as exigências a nível burocrático lhes minavam o entusiasmo sentindo-se exaustos emocionalmente e profissionalmente.



É importante sublinhar que os alunos, aquando do preenchimento do Q.I.P., solicitaram sempre, em todas as turmas, que o professor que aplicou o mesmo explicitasse o significado da palavra Severo. A expressão parece não ser usual no seu vocabulário

Por último, parece pertinente questionar o seguinte: apesar das 1<sup>as</sup> aulas marcarem “o tom” para o resto do ano letivo, no que se refere ao padrão de comunicação entre o professor e os alunos e como referido no 2<sup>o</sup> capítulo da 1<sup>a</sup> parte, não significa isso negar a capacidade de agência que as pessoas possuem? Dito por outras palavras, todos os professores podem alterar o perfil comunicacional e, desse modo, “o tom”, também, pode alterar-se para melhor. De facto, a observação das aulas dos participantes em registo vídeo só por si conduziu-os a um questionamento reflexivo crítico conducente à necessidade de mudança. A este propósito e como exemplo ilustrativo, um dos participantes verbalizou que após a formação e depois de “se ter visto” em contexto real de sala de aula mudou a sua metodologia o que se refletiu positivamente no ambiente numa das suas turmas e que, inclusivamente, os alunos lhe tinham expressado verbalmente que se aperceberam dessa mudança e que estavam a gostar mais das aulas do professor em questão.

## **1.2- 2<sup>a</sup> Questão - A intervenção teve impacto nas gestalts dos participantes?**

Para Korthagen et al. (2001) é um erro tentar oferecer aos professores concepções alternativas face a determinadas situações na esperança que as apliquem nas suas práticas diárias. Para os autores, os professores irão agir com base nas gestalts, inconscientemente, que foram desenvolvendo e que permanecerão inalteráveis uma vez que estão enraizadas nas suas práticas. O que portanto, é necessário é a análise e construção de gestalts alternativas que permitam desenvolver, de forma consciente, concepções alternativas.

Na base do comportamento encontra-se um conjunto de necessidades, valores, sentimentos, conhecimentos tácitos, rotinas e inclinações (as gestalts) que se foram formando ao longo da experiência pessoal e profissional de cada indivíduo numa rica e complexa interação permanente entre a *phronésis* e a *epistéme*. É um caminho constante de “ida e volta” entre o conhecimento racional explícito e consolidado e as emoções, desejos, hábitos e associações experienciais que cada um de nós foi formando ao longo da sua história pessoal.

É pois, muito importantes ter em conta estes processos de interação entre o saber e a experiência, entre a *epistéme* e a *phronésis*, que formam as gestalts informadas, ou conhecimento prático dos professores como eixo edificador da sua formação.

O conhecimento abstrato, teórico, *epistéme*, não é suficiente para remover as gestalts que se foram consolidando nas formas de interpretar, sentir e agir dos professores. O pensamento prático só pode ser questionado se se proporcionar oportunidades de reflexão partindo de problemas reais conducentes a uma reconstrução do conhecimento prático, que se questionem imagens, ideias e práticas que se foram adquirindo ao longo da carreira pessoal e profissional. Deste modo, é possível problematizar as suas gestalts, as teorias implícitas, crenças e valores o que possibilita a criação de hipóteses alternativas de ação.

Poder-se-á afirmar que a intervenção teve impacto nas gestalts dos participantes? Esta não é uma questão de resposta fácil. Como refere Khortagen (2001) é muito difícil “medir” o que se passa na mente.

Pela leitura e análise dos relatórios reflexivos referentes ao visionamento dos vídeos, bem como aqueles que foram sendo produzidos ao longo das sessões, dando voz ao seu pensamento e sentimento, pode-se afirmar que a interação no seio do grupo ao longo da formação facilitou e estimulou o processo de reflexão individual. Partindo das situações apresentadas como pontos de partida foi possível tomarem consciência de conflitos internos, emoções, sentimentos e preocupações ligadas às suas práticas diárias. Apresentam-se três casos que ilustram o processo de auto-confrontação experienciados no seio do grupo:

1º caso - um participante verbalizou que no decorrer das aulas e sempre que oportuno gostava de fazer um “uso ótimo” do sentido de humor. Enquanto que numa turma esses momentos se revelavam como prazerosos noutra os alunos não achavam qualquer graça. Quando questionada pelos pares se já tinha pensado que esses alunos nessa turma em questão podiam não entender o sentido das suas observações humorísticas o (a) participante ficou atônito (a) e exclamou : “nunca tinha pensado nisso!”;

2º caso - um participante com largos anos de carreira afirmou que sempre achou que nas suas aulas havia ruído o que a (o) perturbava imenso. Quando visionou as suas aulas tomou consciência que tinha uma crença errada, profundamente enraizada, e expressou que o que observou a (o) incomodou porque os seus alunos “mais pareciam bonecos saídos de um figurino”;

3º caso - um participante expressou o seu sentimento de mal estar, no que se refere ao relacionamento interpessoal/comunicacional, que tinha com uma turma. Ao descrever o padrão de relacionamento utilizou, com frequência, a expressão “traição”. Quando questionado (a) pelos restantes elementos do grupo se ao longo da sua vida de história pessoal tinha vivenciado uma situação de traição e que estivesse, de forma inconsciente, a transferir esse sentimento para aquela turma este (a) participante manteve-se em silêncio de rosto ruborizado e respondeu: “sim”;

4º caso - um participante expressou que recorre, nas suas aulas, sempre ao suporte das novas tecnologias (computador - powerpoint) para lecionar os conteúdos curriculares. Quando observou as suas aulas em suporte vídeo tomou consciência que centrou sempre a sua atenção na apresentação da aula desligando-se do grupo-turma não se apercebendo que grande parte dos alunos não o acompanhava.

É importante sublinhar que os participantes encetaram um profundo processo de autoconfrontação e de questionamento crítico aquando do visionamento das suas aulas em suporte vídeo. Ao perceberem o professor real tomaram consciência do quanto se distanciavam do seu ideal. Foram “obrigados” a saírem da sua “zona de conforto” e o que observaram abalou, significativamente, as suas identidades profissionais e pessoais. Foi no seio do grupo e porque se sentiram seguros e confiantes que verbalizaram esse desconforto.

De facto, a partilha no seio do grupo dos relatórios reflexivos revelou-se como uma poderosa estratégia facilitadora do processo reflexivo. É facto assente que as reflexões produzidas, aquando do processo de visionamento das aulas em suporte vídeo, foi uma mola propulsora muito importante. O envolvimento entre pares encorajou o questionamento e a confrontação. É importante sublinhar que o ambiente caloroso e de confiança permitiu e facilitou que cada um sentisse a segurança necessária para saírem das suas “zonas de conforto” dando voz ao seu pensamento e sentimento ao mesmo tempo em que eram escutados. O importante a reter é que o elevado grau de interação verbal que se vivenciou explica, o sucesso da intervenção.

Com esta intervenção conseguimos alterar as gestalts dos participantes?

Afirmar-se em absoluto que sim entende-se ser um acto de presunção. Contudo, podemos afirmar que com esta experiência interventiva se contribuiu para o seu crescimento profissional oferecendo uma nova grelha de leitura sobre as suas práticas em sala de aula,

nomeadamente no relacionamento interpessoal que estabelecem com os alunos/turma em estudo.

### **1.3- 3ª Questão - A intervenção teve impacto na autoeficácia dos participantes?**

A cognição desempenha um papel crítico nas capacidades das pessoas no processo de construção da realidade, autorregulatórios, de codificação da informação e no prosseguimento de um determinado comportamento. Sendo os indivíduos vistos como agentes, proactivamente envolvidos no seu desenvolvimento, podem fazer as coisas acontecerem como resultado das suas ações. Dito de outro modo, ser um agente significa ter a capacidade de influenciar o nosso funcionamento pessoal e as nossas circunstâncias de vida. Um dos elementos chave para este sentido de agência são as crenças que possuímos e que exercem um controlo sobre o pensamento, sentimento e ação representando um elemento crítico no exercício de controlo e agência humana.

De entre os mecanismos de agência humana que mais afeta o funcionamento humano é a crença de autoeficácia que permite determinar aquilo que os indivíduos fazem com o conhecimento e competências que possuem, influência as suas escolhas e o curso de ação que seguem.

Como já referido, os professores enfrentam uma complexidade de tarefas e exigências. Neste sentido, as suas crenças de autoeficácia apresentam-se como um poderoso mecanismo que influencia o seu nível de realização.

No presente estudo, os resultados estatísticos evidenciam que as consistências internas das subescalas, em termos de alfa de Cronback, foram consideradas aceitáveis, ou mesmo boas, para as escalas de autoeficácia. Verificou-se que, de acordo com o teste Wilcoxon, para grupos relacionados, a subescala de autoeficácia mostrou diferenças significativas entre a 1ª e a 2ª fase. Contudo, uma questão se levanta: será que esse aumento se ficou a dever à intervenção formativa?

#### **1.4- 4ª Questão - A intervenção teve impacto no Otimismo académico dos participantes?**

O constructo do otimismo académico encontra os seus fundamentos teóricos na psicologia positiva. Como já afirmado, esta área da psicologia procura estudar e explorar os ambientes ótimos, emoções positivas (sobretudo o otimismo) e instituições que conduzam os seres humanos a prosperarem e a florescerem. Um ambiente com estas características corresponde, segundo Hoy, Hoy e Kurz (2008) àquilo que todos os educadores gostariam que fossem as suas salas de aulas. Numa sala de aula otimista procura-se proporcionar e reforçar oportunidades, a resiliência, o altruísmo e a confiança. Além de que os professores otimistas focam-se nas qualidades positivas dos seus alunos, das suas aulas, escola e comunidade.

O otimismo académico é uma crença positiva do professor de que pode fazer a diferença no desempenho académico dos alunos enfatizando a sua aprendizagem, confiando nos alunos e famílias para cooperarem neste processo e acreditando na sua própria capacidade para ultrapassarem as dificuldades e a reagir perante o fracasso com resiliência e perseverança. (Kurz, Hoy & Hoy, 2007).

Ser academicamente otimista permite aos professores estabelecerem objetivos desafiantes para si mesmos e para os seus alunos que facilitem a sua aprendizagem. Além disso, os professores academicamente otimistas aceitam a responsabilidade pela aprendizagem dos seus alunos, estão mais motivados para se esforçarem e persistirem face a tarefas mais complexas e são mais resilientes perante os fracassos e problemas. Por último, o otimismo académico encoraja a cooperação entre os alunos, professores e famílias no que se refere à aprendizagem o que, por sua vez, aumenta a motivação dos professores e dos alunos (Hoy, 2012)

Uma das mais importantes contribuições que os investigadores educacionais podem fazer neste campo é a de identificar as propriedades da escola e as qualidades individuais dos professores que tenham um impacto real positivo na aprendizagem académica dos alunos. O estatuto socioeconómico tem tido sempre um forte impacto na aprendizagem escolar das crianças e jovens. Contudo, esta variável não é passível de alterações significativas por parte dos professores e/ou das escolas. Por estas razões, o constructo do otimismo académico pode, segundo Beard, Hoy e Hoy (2010) ser uma das variáveis que afetem positivamente a

aprendizagem de todos os alunos colmatando os efeitos negativos do estatuto socioeconómico.

Sublinhe-se que é através do processo de reflexão e introspeção que os seres humanos dão sentido aos seus próprios processos psicológicos. É pois determinante compreender como os indivíduos interpretam e processam cognitivamente os resultados das suas ações e em que as suas crenças exercem autocontrolo sobre os seus pensamentos, sentimentos e ações.

Na escola os professores têm a seu cargo o desafio de melhorarem a aprendizagem académica e a confiança dos alunos com os quais interagem. De acordo com a teoria social cognitiva, os professores podem trabalhar no sentido de melhorarem os estados emocionais dos seus alunos, por exemplo, a fim de alterarem as suas falsas crenças e hábitos de pensamento (fatores pessoais) aperfeiçoarem as suas competências académicas e as práticas autorregulatórias (comportamento) e alterarem as estruturas da escola ou da sala de aula que possam contribuir para melhorarem o sucesso dos alunos (fatores ambientais).

Deste modo, o processo reflexivo possibilita “olharmos” para a nossa mente consciente a fim de ganharmos sentido dos nossos próprios processos psicológicos. Não se deve esquecer que ensinar é mais do que transmitir informação e muito daquilo que inspira uma criança/jovem para aprender ocorre no espaço interpessoal ente o professor e o aluno. Os alunos que não se sentem seguros irão canalizar as suas energias em ações de autoproteção em vez de investirem na aprendizagem e, como consequência, observa-se o seu descompromisso académico (Tschannen-Moran, 2004b). Quando os professores acreditam que os alunos são competentes e confiáveis criam um ambiente de aprendizagem que facilita o seu sucesso académico. Existe uma evidência clara, embora escassa e intrigante, de que a confiança tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos (Tschannen-Moran, 2004b). O estudo de Goddard, Tshannen-Moran e Hoy, (2001) evidenciou que quanto maior é a confiança nos alunos e famílias maior era o nível de aprendizagem na leitura e na matemática. Deste modo, pode-se concluir que, quando está criado um relacionamento de confiança com o professor, os alunos aplicam-se mais na aprendizagem. (Beard, Hoy & Hoy, 2010). Além disso, os professores devem confiar que os seus alunos possuem abertura para aprenderem, a capacidade para compreenderem, honestidade e contam com a cooperação das famílias para os apoiarem. A confiança do professor nos alunos e famílias é uma resposta afetiva e que reforça o sentido de eficácia do professor o que, por sua vez, aumenta a confiança.

Parece evidente que o desenvolvimento de relacionamentos de confiança com os alunos e famílias é um veículo crítico não apenas para melhorar o sucesso dos alunos, mas, também, para ultrapassar as desvantagens do baixo estatuto socioeconómico. Quando os professores, alunos e famílias confiam uns nos outros e trabalham juntos de forma cooperativa é possível um clima de sucesso. Portanto, a confiança dos professores nos alunos e famílias refere-se à disponibilidade dos professores oferecerem ajuda e empreenderem riscos com plena confiança de alcançarem o sucesso académico e de que os alunos e famílias irão agir com benevolência, competência, honestidade, abertura e confiança.

Os resultados estatísticos evidenciam que houve um aumento do otimismo académico dos participantes após a intervenção. Contudo, e tal como na questão anterior, não se pode afirmar em absoluto que foi devido à intervenção. Resta dizer que a disposição otimista influencia os comportamentos e que os professores otimistas criam ambientes de aprendizagem positivos e nos quais é suposto que todos os alunos aprendam mesmos os mais desmotivados antecipando resultados positivos. De forma geral, os professores otimistas possuem crenças positivas acerca de si mesmos, dos alunos e das suas famílias.

Verifica-se, ainda, que as variáveis género, tempo de serviço, formação académica e idade não interferem no sentimento de auto-eficácia e no otimismo académico.

### **1.5- 5ª Questão - A intervenção teve impacto no contexto?**

Tal como já referido e seguindo o pensamento de Feiman-Nemser (2001) as escolas não estão organizadas para que os professores trabalhem conjuntamente sobre problemas ligados às suas práticas de forma crítica e persistente e que necessitam de oportunidades de aprendizagem sustentadas que ocorram nos seus contextos de trabalho, ligadas às suas preocupações, tendo em conta o conhecimento teórico (*epistémico*) mas, também, a sua sabedoria prática (*phronésis*) que desenvolveram ao longo das suas práticas. Portanto, quanto mais cooperativos forem os contextos de trabalho maiores e melhores serão os efeitos produzidos conduzindo à criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem.

Com esta intervenção alterou-se o contexto? Sobre esta questão pode-se afirmar que a cultura da escola não é muito facilitadora de práticas reflexivas continuadas e que apenas ocorrem ocasionalmente. Refira-se a este propósito que os participantes expressaram nos seus relatórios reflexivos que sentiam a cultura da escola como focada na ação burocrática, sentindo a forma de gestão como repressiva e, como tal, pouco facilitadora do desenvolvimento de práticas colaborativas reflexivas. O que se pode afirmar é que entre os participantes “nasceu” a necessidade de mudança, nomeadamente ao nível das práticas pedagógicas após a observação das suas aulas em suporte vídeo. Passados dois anos, ainda, ouvimos verbalizar frases como: *“sinto tanta necessidade de repetir aquela experiência”*, *“quando é que voltamos a fazer outra vez a formação?”*, *“estou na aula, muitas vezes, paro antes de reagir e lembro-me do que aprendemos na formação”*.

Após esta intervenção, no ano letivo seguinte, foram atribuídas horas em comum entre os docentes, no departamento de línguas e de matemática, para partilha de práticas e experiências. Pode-se, deste modo, afirmar que houve um impacto positivo. É um começo de uma mudança, mas já é uma mudança!

Apenas uma prática reflexiva continuada e sistemática pode produzir mudanças significativas. Por esta razão é determinante que a cultura de escola, de qualquer escola, promova oportunidades de aprendizagem partilhadas.

## **2- Limitações do estudo**

Entre as limitações do estudo deve-se sublinhar que o facto de apenas terem sido despendidas 25 horas de formação representou um fator limitador. O ideal seria promover uma cultura de escola promotora de práticas reflexivas continuadas no tempo não se limitando a uma intervenção pontual a fim de desenvolver o conhecimento prático dos professores conduzindo-os até ao conhecimento conceptual.

No que concerne à nossa amostra (N15) embora de tamanho pouco representativo, pela experiência vivenciada, deve-se sublinhar que pela profundidade de sentimentos e emoções que foram surgindo no seio do grupo julga-se que se fosse maior, talvez, a partilha não se tivesse revelado tão profunda.



No que se refere às atividades propostas ao longo da intervenção pode-se questionar se foram as mais adequadas. Claro que poderiam ter sido outras. Foram as possíveis dentro dos limites temporais e exequíveis com base na experiência da formadora. Relembre-se, a este propósito, que foi para a mesma a sua 1ª experiência e que avalia como altamente gratificante.

### **3- Implicações para a prática**

A formação de professores baseada no modelo realista permite que estes considerem as suas experiências possibilitando a construção de significados conscientes, promove a capacidade de reformular essas experiências gerando alternativas, fazerem inferências com base no seu conhecimento e avaliarem as suas ações a fim de construir novas aprendizagens. Por outro lado, o processo de autoavaliação levado a cabo pelos professores acerca do seu relacionamento interpessoal é um exercício com efeitos muito poderosos quando se procura criar e manter um ambiente de aprendizagem, em sala e aula, positivo e favorável às aprendizagens académicas. A efetividade desta tentativa pode ser melhorada se o professor obtiver feedback dos alunos com os quais interage. Se houver um julgamento negativo obtido através da informação recolhida na turma o professor pode tomar decisões sobre como alterar o seu comportamento relacional a fim de otimizar o ambiente de aprendizagem. Além disso, conhecer e compreender que correm alterações ao longo da carreira no que se refere aos padrões de relacionamento que os professores estabelecem com os alunos/turmas facilita a planificação e estruturação dos conteúdos de uma intervenção formativa no âmbito da formação de professores.

A intervenção implementada apresentou-se como uma contribuição muito positiva. Embora tivesse sido direcionada particularmente para o desenvolvimento de padrões relacionais/comunicacionais entre professor-alunos conducentes à criação de um ambiente de aprendizagem positivo poderá ser combinada com outra perspetiva, nomeadamente sobre métodos de ensino e aprendizagem.

Os resultados obtidos mostram a importância dos professores terem conhecimento sobre o modo como os alunos os percebem e usarem esse feedback a fim de aperfeiçoarem o seu estilo relacional/comunicacional conducente à otimização do ambiente de

aprendizagem. Por último, a reflexão entre pares mostrou ser uma estratégia com efeitos muito positivos no desenvolvimento profissional.

Recomendamos a replicação do estudo. Terá os mesmos efeitos? Talvez sim, talvez não. Os contextos mudam, bem como os intervenientes. Quanto a este grupo específico seria interessante fazer o seu seguimento para perceber se os resultados se mantêm, nomeadamente no que se refere ao seu sentimento de autoeficácia e o otimismo académico.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora
- Anderson, T. (2005). Design-based research and its application to a call centre innovation in distance education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(2). Recuperado de <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/143/136>
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design Based Research: a decade of progress in education research?. *Educational Researcher*, 41 (1) 16-25. Recuperado de [http://www.researchgate.net/profile/Julie\\_Shattuck/publication/254088681\\_Design-Based\\_Research\\_A\\_Decade\\_of\\_Progress\\_in\\_Education\\_Research/links/00b7d5293cf d9345b4000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Julie_Shattuck/publication/254088681_Design-Based_Research_A_Decade_of_Progress_in_Education_Research/links/00b7d5293cf d9345b4000000.pdf)
- Annemarieke, H. & Korthagen, F. A. J. (2013). Coaching based on reflection makes a difference. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim e W. L. Greene (Eds.), *Teaching and learning from within: a core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York: Routledge
- Ashraf, Z., Jaffri, A. M., Sharif, M. T., & Khan, M. A. (2012). Increasing employee organizational commitment by correlating goal setting, employee engagement and optimism at workplace. *European Journal of Business and Management*, 4 (2), 71-77. Recuperado de <http://www.iiste.org/Journals/index.php/EJBM/article/view/1036>.
- Azevedo, A. S., Dias, P. C., Salgado, A., Guimarães, T., Lima, I. & Barbosa, A. (2012). Relacionamento professor-aluno e auto-regulação da aprendizagem no 3º ciclo do ensino médio português. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22 (52), 197-206. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200006>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148. Doi:10.1207/s15326985ep2802\_3.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), 164-180. Doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14. <http://www.gerrystahl.net/teaching/winter12/reading3a.pdf>
- Beard, K. S., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5), 1136-1144. Doi: 10.1016/j.tate.2010.02.003.
- Beijaard, D. (1990). *Teaching as acting : a reconstructive study of an action theoretical approach to research and development in the domain of teaching*. Onderwijzen als handelen: een reconstructieve studie van een handelings-theoretische benadering van onderzoek en ontwikkeling in het domein van het onderwijzen. Recuperado de <http://edepot.wur.nl/132873>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128. Recuperado de <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10?sequence=1>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764. [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1181134777956\\_1533660162\\_13962/teachers%20perceptions.pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1181134777956_1533660162_13962/teachers%20perceptions.pdf)
- Bennis, W., & Nanus, B. (1994). Le leadership transformatif. In N. Aubert, J-P. Gruère, J. Jabes, H. Laroche, & S. Michel (Eds). *Management: aspects humains et organisationnels*. (3<sup>a</sup> ed. Rev.) Paris: PUF Fondamental
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement*. London: Paradigm Publishers.
- Brekelmans, M., Brok, P.J. den, Tartwijk, J. van & Wubbels, T. (2005). An interpersonal perspective on teacher behavior in the classroom. In L. V. Barnes (ed.), *Contemporary Teaching and Teacher Issues* (197-226). New York: Nova Publishers. Recuperado de [https://www.academia.edu/234341/An\\_interpersonal\\_perspective\\_on\\_teacher\\_behavior\\_in\\_the\\_classroom](https://www.academia.edu/234341/An_interpersonal_perspective_on_teacher_behavior_in_the_classroom)
- Brekelmans, M. & Créton, H. (1993). Interpersonal teacher behavior throughout the career. In T. Wubbels e J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? interpersonal relationships in education*. London: RoutledgeFalmer

- Brok, P. den, Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4) 407 – 442. Recuperado de <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/29517>
- Brok, P. den, Fisher, D., Rickards, T. & Bull, E. (2006). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation*. 12 (1), 3-25. Recuperado de [http://espace.library.curtin.edu.au/cgi-bin/espace.pdf?file=/2011/06/29/file\\_1/160785](http://espace.library.curtin.edu.au/cgi-bin/espace.pdf?file=/2011/06/29/file_1/160785).
- Brok, P. den, Levy, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2006). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject – specific motivation. *Journal of Classroom Interaction*, 40 (2), 20-33. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768700.pdf>
- Brooks, D. M. (1985). The teacher's communicative competence: The first day of school. *Theory Into Practice*. 24 (1), 63-70. Doi: 10.1080/00405848509543148
- Calandra, B., Brantley-Dias, L., & Dias, M. (2006). Using digital video for professional development in urban schools: A preservice teacher's experience with reflection. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(4), 137-145. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876910.pdf>
- Calderhead, J. (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Education
- Calderhead, J. & Gates, P. (eds) (1993) *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.
- Campbell, J. R. (1974). Can a teacher really make the difference? *School Science and Mathematics*, 74 (8), 657-666. Doi: 10.1111/j.1949-8594.1974.tb08981.x
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Recuperado de <https://www.google.pt/#q=Confer%C3%Aancia+Desenvolvimento+Profissional+de+Professores+para+a+Qualidade+e+para+a+Equidade+da+Aprendizagem+ao+longo+da+Vida>.
- Chabot, D. (2000). *Cultive a sua inteligência emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005). Belgium: *European Commission*. Recuperado de [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf)
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College, Columbia University

- Créton, H., Wubbels, T. & Hooymayers, H. (1993). A Systems Perspective on Classroom Communication. In T. Wubbels e J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? interpersonal relationships in education*. London: RoutledgeFalmer
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harperperennial Modernclassics.
- Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes - emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Editora Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de si – o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Editora Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa – as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Editora Publicações Europa-América.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Day, C., Calderhead, J. & Denicolo, P. (1993). *Research on teacher thinking: understanding professional development*. London: The Falmer Press
- Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho. Diário da República, 1.ª série, N.º 120. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
- Decreto lei Nº 137/2012 de 02 de Julho. Diário da Republica - 1.ª Serie, Nº 126. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
- Delors, J.(Coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a unesco da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa
- Dewey, J. (2007). *How we think*. Aurora: A Digireads.com Classic
- Doyle, W. (1979). Classroom effects. *Theory Into Practice*, 18(3), 138-144. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00405847909542823>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup> ed., 392-431). New York: Macmillan.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. New York: Routledge
- Esteves, M. (2002). Opiniões e atitudes dos formandos envolvidos em situações de recurso à investigação como estratégia de formação inicial de professores. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado & T. Vitorino (Orgs). *O Portugal e o Global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Atlas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Edições Colibri
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 08, 37-48. Recuperado de

[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_2\\_1\\_constru\\_desenv\\_competencias\\_prof\\_mesteves.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_2_1_constru_desenv_competencias_prof_mesteves.pdf)

- Eteläpelto, A. (2005). Constructing a professional identity of teachership through participation in an authentic work context. Broadway, New South Wales: OVAL Research. Recuperado de <http://www.voced.edu.au/content/ngv54197>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. Recuperado de [http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman\\_Nemser.pdf](http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf)
- Fisher, D., Henderson, D. & Fraser, B. (1995). Interpersonal behavior in senior high school biology classes. *Research in Science Education*, 25 (2), 125-133. Doi: 10.1007/BF02356447
- Flores, M. A. & Simão A. M. V. (org) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Formosinho, J. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-33. Recuperado de [http://www.geocities.ws/elli\\_bar\\_ilan/fraser.pdf](http://www.geocities.ws/elli_bar_ilan/fraser.pdf)
- Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (1981). Psychosocial learning environment in science classrooms: a review of research. *Studies in Science Education*, 8 (1), 67-92. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057268108559887>
- Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*. 43 (1-2), 103-109. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.001>
- Fullan, M. & Hargreaves. A. (1991). *Por que é que vale a pena lutar: O trabalho de equipa da escola*. Porto: Porto Editora

- Garmston, R. , Lipton, L. E. & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. O. Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. Porto: Porto Editor
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The elementary Schools Journal*, 102(1). Recuperado de [http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/ESJ\\_Goddard\\_and\\_TM.pdf](http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/ESJ_Goddard_and_TM.pdf)
- Goh, S. C. & Fraser, B. (2000). Teacher interpersonal Behaviour and elementary students outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*. 14 (2), 216-231. Doi:10.1080/02568540009594765
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 85-105. Recuperado de [http://www.teqjournal.org/backvols/1994/21\\_1/w94\\_goodson.pdf](http://www.teqjournal.org/backvols/1994/21_1/w94_goodson.pdf)
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates
- Goleman, D. (2011). *Inteligência Social*. Lisboa: Circulo de Leitores
- Gomes, R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006).
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms ( 8th ed.)*. New York: Longman
- Hamond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ580721>
- Hargreaves, A. (2002). Teaching as a paradoxical profession. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado e T. Vitorino (Orgs.) *O Portugal e o Global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Atlas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Edições Colibri
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. O. Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49. doi:10.1016/0742-051X(94)00012-U
- Heather, A. D. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 431-453. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X00910683>



- Henderson, D.G. & Fisher, D.L. (2008). Interpersonal behaviour and student outcomes in vocational education classes. *Learning Environments Research*, 11(1), 19-29. DOI:10.1007/s10984-007-9034-z
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. *Teacher Efficacy Research*. 1-24. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote.PDF>
- Hoy, A. W. (2003). Self-efficacy in college teaching. *Essays on Teaching Excellence-Toward the Best in the Academy*, 15(7). Recuperado de [https://www.princeton.edu/mcgraw/library/for-faculty/essays/pdf/Efficay\\_in\\_College\\_Teaching.pdf](https://www.princeton.edu/mcgraw/library/for-faculty/essays/pdf/Efficay_in_College_Teaching.pdf)
- Hoy, A. W. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91-100. Doi: 10.1080/08878730.2012.662875.
- Hoy, W. K., Hannum, J. & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: a parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8, 337-359.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurts, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*. 24 (4), 821-835. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: the significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 77-93. doi:10.1177/0013161X02381004
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal* 43(3), 425-446. Doi: 10.3102/00028312043003425
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208. Recuperado de [http://people.wm.edu/~mxtsch/Scholarship/JSL\\_FiveFacesofTrust.pdf](http://people.wm.edu/~mxtsch/Scholarship/JSL_FiveFacesofTrust.pdf)
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. In Wayne Hoy e Cecil Miske (Eds), *Studies in Leading and Organizing Schools*, 181-208. Information Age Publishing: Greenwich: CT
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classroom*. New York: Teachers College
- Jarrosson, B. (1991). *Convite a uma filosofia do management*. Lisboa: Instituto Piaget

- Kessels, J. & Korthagen, F. (2001). The relation between theory and practice: back to the classics. In: Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T., *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (20-31). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Khine, M.S. & Atputhasamy, L. (2005). Seef-perceived and students perceptions of teacher interaction in the classroom. *Conference on Redesigning Pedagogy: Research, Policy Practice. Singapore*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.547.4556&rep=rep1&type=pdf>
- Knobloch, N. A. (2006). Exploring relationships of teachers sense of efficacy in two student teaching programs. *Journal of agricultural education*, 47(2), 36-47. Recuperado de <http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/vol47/47-02-036.pdf>
- Koc, Y., Peker, D. & Osmanoglu, A. (2009). Supporting Teacher Professional Development through Online Video Case Study Discussions: An Assemblage of Preservice and Inservice Teachers and the Case Teacher. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(8), 1158-1168.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 77-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310. Doi: 10.1080/13803610701640235.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2), 83-101. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/congresos/1296516384.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1296516384.pdf)
- Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50. Recuperado de [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011\\_2\\_02.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_2_02.pdf)
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M. & Greene W. L. (2013). *Teaching and learning from within: a core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York: Routledge
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>.
- Korthagen, F. A. J. & Vassalos, A (2005). Levels in reflection: core reflection as a mean to enhance professional growth. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. Doi:10.1080/1354060042000337093
- Koul, R. B. & Fisher, D. (2005). Cultural background and students' perceptions of science classroom learning environment and teacher interpersonal behavior in jammu, india *Learning Environments Research*, 8(2), 195-211. Doi:10.1007/s10984-005-7252-9
- Koul, R. B. & Fisher, D. (2006). Students' perceptions of teachers' interpersonal behaviour and identifying exemplary teachers. In *Experience of learning. Proceedings of the 15th Annual teaching learning forum*, 1-2. Recuperado de <https://otl.curtin.edu.au/events/conferences/tlf/tlf2006/refereed/koul.html>
- Krammer, K., Ratzka, N., Klieme, E., Lipowsky, F., Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Learning with classroom videos: Conception and first results of an online teacher-training program. *ZDM*, 38(5), 422-432. Recuperado de [http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/forschung/abgeschlosseneprojekte/videogestuetzteslernen/Krammer\\_etal\\_Learning\\_with\\_Classroom\\_Videos.pdf](http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/forschung/abgeschlosseneprojekte/videogestuetzteslernen/Krammer_etal_Learning_with_Classroom_Videos.pdf)
- Kurz, N., Hoy, W. A. & Hoy, W. K. (2007). Predictors of academic optimism: Teachers' instructional beliefs and professional commitment. In *annual meeting of the American Educational Research, Chicago, IL*. Recuperado de <http://anitawoolfolkhoy.com/pdfs/aera-presented-2007.pdf>
- Leitão & Alarcão (2006). *O novo contexto da formação de professores – Revista Portuguesa de Educação*.
- Lima, J. Á. (1999). A dimensão relacional das culturas de escola: uma perspetiva estrutural. *Comunicação apresentada ao V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Faro, 10-12 Fevereiro de 2000.
- Levy, J., Créton, H. & Wubbels, T. (1993). Perceptions of interpersonal teacher behavior. In Wubbels, T. & Levy, J. (Eds). *Do you know what you look like?: interpersonal relationships in education*. London: RoutledgeFalmer

- Levy, J., Wubbels, T., Brekelmans, M. & Morganfield, B. (1997). Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(1), 29-56. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767\(96\)00005-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767(96)00005-3)
- MacPherson, K. & Carter C. (2009). Academic optimism: the possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2 (1), 59-69. Recuperado de [http://mxtsch.people.wm.edu/Teaching/JCPE/Volume2/AcademicOptimismThePossibleBenefitsOverCurrentDisciplinePolicies\\_MacPherson-Carter.pdf](http://mxtsch.people.wm.edu/Teaching/JCPE/Volume2/AcademicOptimismThePossibleBenefitsOverCurrentDisciplinePolicies_MacPherson-Carter.pdf)
- Marcelo, G. C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Marcelo, G. C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22. Recuperado de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento\\_profissional\\_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Martins, A. C. (1991). Formação contínua de professores: problemática e perspectivas. In *Ciências da educação em portugal. situação actual e perspectivas*. (559-567). Porto : Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Matta, A. E. R., Silva, F. D. P. S., & Boaventura, E. M. (2014). Design Based Research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia aplicada de inovação em educação do sec. XXI. *Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 23 (42). Recuperado de <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1025>
- Maulana, R., Opendakker, M. C. J. L., Brok, P. den & Bosker, R. J. (2012). Teacher–student interpersonal relationships in Indonesian lower secondary education: Teacher and student perceptions. *Learning Environments Research*, 15(2), 251-271 DOI:10.1007/s10984-012-9113-7.
- Medlin, B. & Faulk, L. (2011). The relationship between optimism and engagement: the impact on student performance. *Research in Higher Education Journal*. 13, p1. Recuperado de <http://www.aabri.com/manuscripts/11890.pdf>
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 297–308. Recuperado de <http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/Presence%20AERA%202008.pdf>

- Ministério da Educação (2008). *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Recuperado de <https://www.google.pt/#q=Confer%C3%Aancia+Desenvolvimento+Profissional+de+Professores+para+a+Qualidade+e+para+a+Equidade+da+Aprendizagem+ao+longo+da+Vida>.
- Morgado, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & I. Reis (orgs.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 41-57.
- Newhouse, C. P., Lane, J., & Brown, C. (2007). Relecting on Teaching Practices Using Digital Video Representation in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(3), 51-62. Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1383&context=ajte>
- Niza, S. & Formosinho, J. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna. In: J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 345-362
- Nogueira, J. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
- Nogueira, J. (2013). *Questionnaire on Teacher Interaction: Adaptation for elementary education*. Comunicação apresentada na 35th ISPA Conference: The future of school psychology services: Linking creativity and children's needs, Porto, Portugal.
- Noordewier, S. , Korthagen, F. & Zwart, R. (2009). Promoting quality from within: Towards a new perspective on professional development and changes in school culture. In *EARLI Conference, Amsterdam, 25-29*. Recuperado de <http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/Promoting%20quality%20from%20within%20Noordewier%20Earli.pdf>
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In *Ciências da educação em portugal. situação atual e perspetivas* (521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote

- Nóvoa, A. (2008). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, (21-28). Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Recuperado de <https://www.google.pt/#q=Confer%C3%Aancia+Desenvolvimento+Profissional+de+Professores+para+a+Qualidade+e+para+a+Equidade+da+Aprendizagem+ao+longo+da+Vida>.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35. Doi:10.1080/00220670109598780
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Recuperado de <http://www.keepandshare.com/doc/3541233/overview-of-social-cognitive-theory-and-of-self-efficacy-pajares-2002-pdf-february-11-2012>
- Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teachers life*. San Francisco: Jossey-Bass
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa
- Petegem, K. V., Creemers, B. P. M., Rossel, Y. & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics and teacher wellbeing. *Journal of classroom interaction*, 40 (2), 34-43. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768688.pdf>
- Pink, D. H. (2006). *A nova inteligência: treinar o lado direito do cérebro é o novo caminho para o sucesso*. Alfragide: Academia do Livro
- Pinto, A. P. & Sanches, M. C. (1998). Interações organizacionais nos grupos disciplinares: balcanização ou anomia? O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em educação. *Atas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Colibri.

- Praia, J. F. (1991). Dificuldades intrínsecas da formação inicial: formação continua como resposta. *In Ciências da educação em portugal. situação actual e perspectivas* (543-550). Porto : Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Quek, C.-L., Wong, A. F. L., Divaharan, S., Liu, W.-C., Peer, J. & Williams, M. D. (2007). Secondary school students' perceptions of teacher–student interaction and students' attitudes towards project work. *Learning Environ Res*, 10(3), 177-187. Doi:10.1007/s10984-007-9030-3
- Richert, A. (1995). Introduction: learning to teach teachers. In F. Korthsgen e T. Russell (Eds.), *Teachers who teach teachers: reflections on teacher education*. New York: RoutledgeFalmer
- Rogers, C. R. (1977). *Tornar-te pessoa (4th ed)*. Lisboa:Moraes Editores
- Roldão, M. C. (2008). Formação de professores na investigação e prática reflexiva. *In Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, (40-50). Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Recuperado de <https://www.google.pt/#q=Confer%C3%Aancia+Desenvolvimento+Profissional+de+Professores+para+a+Qualidade+e+para+a+Equidade+da+Aprendizagem+ao+longo+da+Vida>.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1992). Effects on optimism on psychological and physical Well-Being: theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/BF01173489>
- Schmuck ,R. A. & Schmuck, P. A. (1997). *Group processes in the classroom* (7th ed.). New York: Mcgraw-Hill
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schunk, D. H. (1989). Self efficacy and achievement behaviours. *Educational Psychology Review*, 1 (3), 173-208. Recuperado de [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Self\\_1984.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1984.pdf)
- Seligman M. (2006). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York Vintage Books
- Seligman, M. (2008). *Felicidade autentica: os princípios da psicologia positiva*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. Doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

- Sherin, M. G. (2003). New perspectives on the role of video in teacher education, in Jere Brophy (ed.) *Using Video in Teacher Education (Advances in Research on Teaching, Volume 10)* Emerald Group Publishing Limited, 1 – 27.
- Sherin, M. G & Van Es, E. (2005). Using vídeo to support teachers ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491. Recuperado de [http://www.aace.org/conf/site/pt3/paper\\_3008\\_1031.pdf](http://www.aace.org/conf/site/pt3/paper_3008_1031.pdf)
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1175860>.
- Simão, M. V., Flores, M.A., Morgado, J. C., Forte, A. M. & Almeida, T. F. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8) 61-74. Recuperado de [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_2\\_2\\_fom\\_prof\\_cont\\_colabortativos\\_amvsimao.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_2_2_fom_prof_cont_colabortativos_amvsimao.pdf)
- Sivan, A. & Chan, D. W.K. (2013). Teacher interpersonal behaviour and secondary students' cognitive, affective and moral outcomes in Hong Kong. *Learning Environments Research* 16(1), 16-23. DOI:10.1007/s10984-012-9123-5
- Skaalvik, M. E. & Csikszentmihali, M. (2000). *Positive psychology*. American Psychologist
- Smith, P. & Hoy, W, K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45 (5), 556 – 568. doi:10.1108/09578230710778196
- Stajkovic, A.D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: going beyond traditional motivational and behavioural approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-74. doi: 10.1016/S0090-2616(98)90006-7
- Tartwijk, J. van., Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D. & Fraser, B. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: the front of classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14 (6), 607-617. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00011-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00011-0)
- Tartwijk, J. van., Brok, P. den., Veldman, L. & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.005>
- Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (2005). *Education and Training Policy. OECD Publications*, 1-12. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>



- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1) 5-8. Recuperado de <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf>
- Tigchelaar, A. & Korthagen, F. (2004). Deepening the Exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behavior. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 665-679. Recuperado de [http://www.monarchcenter.org/pdfs/tigchelaar\\_04.pdf](http://www.monarchcenter.org/pdfs/tigchelaar_04.pdf)
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39 (4), 308-331. Recuperado de [http://people.wm.edu/~mxtsch/Scholarship/JEA\\_CollaborationandNeedforTrust.pdf](http://people.wm.edu/~mxtsch/Scholarship/JEA_CollaborationandNeedforTrust.pdf)
- Tschannen-Moran, M. (2004a). *Trust matters: leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass
- Tschannen-Moran, M. (2004b). What's trust got to do with it? The role of faculty and principal trust in fostering student achievement. *Paper presented at the University Council for Educational Administration annual convention*, Kansas City, MO.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 334-352. Doi: 10.1108/09578239810211518
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *American Educational Research Association*, 68(2), 202-248. Doi: 10.3102/00346543068002202
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. *Coleção "Cadernos do CCAP" (1)* Conselho Científico para avaliação de professores – Ministério da Educação.
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Lisboa: Edições Asa
- Watzlawick, P. (1978). *The language of change: elements of therapeutic communication*. New York: Basic Books
- Watzlawick, P. (1983). *The situation is hopeless but not serious*. New York: W.W Norton & Company

- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson D. (1967). *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Editora Cultrix
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fish, R. (1974). *Change: principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton & Company
- Waxman, H. S. & Walberg, H. J. (Eds) (1999). *New directions for teaching practice and research*. San Francisco: McCutchan Pub Corp
- Wei, M., Brok, P.den & Zhou, Y. (2009). Teacher interpersonal behavior and student achievement in english as a foreign language classrooms in china. *Learning Environ Research, 12* (3), 157-174. Doi: 10.1007/s10984-009-9059-6
- Woolfolk, A. E. (2010). *Educational psychology (11th ed.)*. Columbus, OH, Pearson: Merrill
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81-91. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Wubbels, T. (2006). International perspectives on classroom management. In C. M. Evertson e C. S. Weinstein (Eds). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1997). A comparison of student perceptions of Dutch physics teachers' interpersonal behavior and their educational opinions in 1984 and 1993. *Journal of Research in Science Teaching, 34*(5), 447-466. DOI:10.1007/BF01807255
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research, 43*(1-2), 6-24. doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.003
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brook, Tratwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the netherlands In C. M. Evertson e C. S. Weinstein (Eds). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. & Hooymayers, H. (1993). Comparison of teachers' and students' perceptions of interpersonal teacher behaviour. In Wubbels, T. & Levy, J. (Eds) . *Do you know what you look like: interpersonal relationships in education*. London: RoutledgeFalmer
- Wubbles, T. Brekelmans, M., Tartwifk, J. van & Admiraal, W. (1999). Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom. In H. C. Waxman e H.

- J. Walberg (eds.). *New directions for teaching practice and research* (151-170). Berkeley: McCutchan Pub
- Wubbels, T., Créton, H. & Hermans, J. (1993). Teacher education programs. In Wubbels, T. & Levy, J. (Eds). *Do you know what you look like: interpersonal relationships in education*. London: RoutledgeFalmer
- Wubbels, T., Créton, H. & Holvast, A. (1988). Undesirable classroom situations: a systems communication perspective. *Interchange*, 19 (2), 25-40. DOI:10.1007/BF01807255
- Wubbels, T., Créton, H., Levy, J. & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In Wubbels, T. & Levy, J. (Eds). *Do you know what you look like: interpersonal relationships in education*. London: RoutledgeFalmer
- Wubbels, T. & Levy, J. (Eds) (1993). *Do you know what you look like: interpersonal relationships in education*. London: RoutledgeFalmer
- Wubbels, T., Levy, J. & Brekelmans, M. (1997). Paying attention to relationships. *Educational Leaderships*, 54 (7), 82-86. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr97/vol54/num07/Paying-Attention-to-Relationships.aspx>
- Yates, S. M. (2002). The influence of optimism and pessimism on student achievement in mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 14(1), 4-15. Doi: 10.1007/BF03217113
- Yung, B. H. W., Yip, V. W. Y., Lai, C., & Lo, F. Y. (2010). Towards a model of effective use of video for teacher professional development. In *The International Seminar, hosted by the national network of Science Learning Centres and University of York Science Education Group*. Recuperado de <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/129911/1/Content.pdf?accept=1>
- Yusko, B. (2008). New teacher induction and professional development through a Video Technology Mentoring Program. In F. Peterman (Ed.), *Partnering to Prepare Urban Teachers: A Call to Activism* (pp. 205-223). New York: Peter Lang.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa
- Zeichner, K. M. (1995). *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. Lisboa: D. Quixote

- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29 (103), 535-554. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2), 123-150. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/congresos/1296516384.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1296516384.pdf)
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987) Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1) 23-48. Recuperado de [http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Zeichner& Liston\\_Teaching\\_Student\\_Teachers\\_to\\_Reflect.pdf](http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Zeichner& Liston_Teaching_Student_Teachers_to_Reflect.pdf)

## **Anexos**

## **Anexo 1 – Exemplo do QIP (Questionário)**

## QIP

### Questionário sobre o professor

Instruções: Este questionário não é um teste. Queremos saber a tua opinião sobre como o professor trabalha contigo.

Queremos que respondas honestamente. Lê cada frase cuidadosamente. Assinala a tua opinião fazendo um círculo numa das seguintes opções.

1. Se achas que teu professor **RARAMENTE** se comporta desta maneira.
2. Se achas que teu professor **ÀS VEZES** se comporta desta maneira.
3. Se achas que teu professor **A MAIORIA DAS VEZES** se comporta desta maneira.

Pro favor, responde a todas as perguntas. Se quiseres alterar uma resposta, basta fazer um **X** na resposta inicial e colocar outro círculo na resposta que queres dar. Muito obrigado pela colaboração.

	Raramente	Às vezes	A maioria das vezes
1 Todos estamos atentos ao que este professor ensina.	1	2	3
2 Este professor é amigável.	1	2	3
3 Este professor confia em nós.	1	2	3
4 Este professor permite-nos trabalhar em temas que gostamos.	1	2	3
5 Este professor parece indeciso.	1	2	3
6 Este professor é infeliz.	1	2	3
7 Este professor irrita-se facilmente.	1	2	3
8 Este professor faz-nos trabalhar muito.	1	2	3
9 Aprendemos muito com este professor.	1	2	3
10 Este professor gosta de rir.	1	2	3
11 Este professor sabe ver quando nós não compreendemos.	1	2	3
12 Podemos decidir algumas coisas, na aula deste professor.	1	2	3
13 Este professor parece inseguro.	1	2	3
14 Este professor é mal-humorado.	1	2	3
15 Este professor é impaciente.	1	2	3
16 Temos que estar em silêncio, nas aulas deste professor.	1	2	3
17 Este professor prende a nossa atenção.	1	2	3
18 As aulas deste professor são agradáveis.	1	2	3
19 Este professor está disposto a explicar, novamente, se não compreendemos.	1	2	3
20 Este professor dá-nos liberdade nas aulas.	1	2	3
21 Este professor é tímido.	1	2	3
22 Este professor pensa que nós não conseguimos fazer as coisas bem.	1	2	3
23 Este professor faz troça de nós.	1	2	3

4	Os testes deste professor são difíceis.	1	2	3
25	Este professor apercebe-se de tudo o que se passa na sala de aula.	1	2	3
26	Nós gostamos deste professor.	1	2	3
27	Este professor dá atenção ao que nós dizemos.	1	2	3
28	Este professor permite-nos escolher com quem trabalhamos.	1	2	3
29	Este professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal.	1	2	3
30	Este professor pensa que nós copiamos.	1	2	3
31	Este professor grita connosco.	1	2	3
32	Este professor é rigoroso a corrigir o nosso trabalho.	1	2	3
33	Este professor explica bem as coisas.	1	2	3
34	Este professor ajuda-nos no nosso trabalho.	1	2	3
35	Este professor sabe como nos sentimos.	1	2	3
36	Este professor deixa-nos á vontade nas aulas.	1	2	3
37	Este professor deixa-nos mandar nele.	1	2	3
38	Este professor pensa que nós não sabemos nada.	1	2	3
39	É fácil irritar este professor.	1	2	3
40	Temos medo deste professor.	1	2	3
41	Este professor tem a certeza do que quer fazer, na sala de aula.	1	2	3
42	Este professor preocupa-se connosco.	1	2	3
43	Este professor ouve-nos.	1	2	3
44	Este professor permite-nos escolher aquilo em que queremos trabalhar.	1	2	3
45	Este professor age como se não soubesse o que fazer.	1	2	3
46	Este professor diz que nos castiga.	1	2	3
47	Este professor tem “mau feitio.”	1	2	3
48	Este professor é severo.	1	2	3

Por favor, verifica se respondestes a todas as questões. Muito obrigado.



## **Anexo 2 – Questionário do Otimismo Académico**

## Escala do otimismo acadêmico

### Autoeficácia

#### Até que ponto acha que consegue...

Nunca consigo *1-2-3-4-5-6-7-8-9* consigo sempre

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula?									
2	Motivar alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares?									
3	Levar os alunos a acreditarem que conseguem fazer corretamente as tarefas escolares?									
4	Ajudar os seus alunos a valorizarem a aprendizagem?									
5	Criar boas questões para os seus alunos?									
6	Levar os alunos a cumprirem as regras da sala de aula?									
7	Acalmar um aluno que perturba ou faz barulho?									
8	Estabelecer um sistema de gestão de sala de aula com cada turma?									
9	Utilizar várias estratégias de avaliação?									
10	Dar uma explicação alternativa ou outro exemplo quando os alunos estão confusos?									
11	Apoiar as famílias para ajudarem os seus filhos a saírem-se bem na escola?									
12	Pôr em prática estratégias de ensino variadas na sua sala de aula?									

### Confiança nos pais e estudantes

Discordo completamente *1-2-3-4-5-6* Concordo completamente

		1	2	3	4	5	6
1	Eu confio nos meus alunos						
2	Eu confio nos pais dos meus alunos.						
3	Posso confiar nos compromissos com os pais dos meus alunos.						
4	Acredito que os meus alunos são competentes para aprender.						
5	Eu acho que a maioria dos pais dos meus alunos fazem um bom trabalho a criar os seus filhos.						
6	Eu acredito no que os pais dos meus alunos me dizem.						

### Ênfase académica

Discordo completamente *1-2-3-4-5-6* Concordo completamente

		1	2	3	4	5	6
1	Os meus alunos respeitam os colegas de turma que têm boas notas.						
2	Os meus alunos são cooperativos durante os momentos de instrução nas aulas.						
3	Os meus alunos procuram trabalhos suplementares para obterem boas notas.						
4	Os alunos na minha sala de aula conseguem alcançar as metas que eu defino para eles.						
5	Os pais dos meus alunos pressionam para que haja melhorias nas aulas.						
6	Os pais dos meus alunos exercem pressão para manter padrões académicos elevados.						

### **Anexo 3 – Aceitação formal dos participantes**

## Aceitação formal dos participantes



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Eu, professora Maria Adelaide Santos, estou a realizar uma investigação, no âmbito de um doutoramento, em Ciências de Educação, subordinada ao tema: **“Relacionamento interpessoal professor-aluno e a criação de climas de sala de aula positivos”**.

Entre os instrumentos definidos para a recolha de dados selecionei a observação de aulas, com a respetiva gravação em suporte vídeo.

Face ao exposto, venho convidar o(a) colega a fazer parte da minha amostra que será constituída por docentes de Quadro do Agrupamento.

Desde já os meus agradecimentos pela colaboração que será muito importante neste processo

Aceito colaborar

Não aceito colaborar

Assinatura do(a) Professor

---

## **Anexo 4 – Autorização da aplicação do QIP pela Direção Geral de Educação**

## Autorização Direção Geral de Educação

### Adelaide Santos

---

**De:** mime-noreply@gepe.min-edu.pt  
**Enviado:** sexta-feira, 3 de Agosto de 2012 15:51  
**Para:** adelaiderochasantos@sapo.pt; adelaiderochasantos@sapo.pt  
**Assunto:** Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0282400002

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0282400002, com a designação *QUIP*, registado em 20-06-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a)Dr(a). M<sup>a</sup> Adelaide A.A.R. Mendes dos Santos  
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.  
Com os melhores cumprimentos  
Isabel Oliveira  
Diretora de Serviços  
DGE

Observações:

A nosso pedido, foram juntos todos os documentos na sua submissão nº 0282400001, tendo sido aprovado em 20\_7\_2012

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## **Anexo 5 – Comissão Nacional de Proteção de Dados**

# Autorização CNPD



Processo n.º 3948/2012

AUTORIZAÇÃO Nº 4305 /2012

## I. Do Pedido

Maria Adelaide Azevedo Alves Rocha Mendes dos Santos, no âmbito da sua Tese de Mestrado, notificou à CNPD um tratamento de dados pessoais com a finalidade de realização de um estudo sobre "Relacionamento interpessoal professor-aluno e a criação de climas de sala de aula positivos".

O estudo pretende observar turmas do 2.º e 3.º Ciclo de Aveiras de Cima através da gravação áudio e vídeo das aulas, entrevistar os professores e aplicar questionários aos alunos para avaliação dos seus professores.

Após o registo em formato vídeo de quatro aulas, a aplicação da Escala de Otimismo académico e do Questionário da Interação dos Professores (QIP), os professores irão realizar uma ação de formação intitulada "Ecologia da sala de aula: relacionamento interpessoal e comunicacional do professor com o grupo-turma e a criação de ambientes de aprendizagem positivos". No final da ação de formação, serão gravadas novamente quatro aulas e serão aplicados novamente os questionários.

Os dados são recolhidos de forma direta, mediante filmagem, assim como através de questionários aos alunos e professores, que são respondidos anonimamente, e entrevistas aos professores, gravadas em formato áudio.

As entrevistas serão posteriormente transcritas, sendo o ficheiro áudio imediatamente destruído após a sua transcrição.

A investigadora solicitará consentimento informado aos participantes, cuja declaração conservará em local de acesso reservado.

Aos titulares dos dados é assegurado o direito de conhecer e corrigir os dados que lhes respeitem.

Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA  
Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832  
geral@cnpd.pt www.cnpd.pt

**213928400**  
Linha Privacidade 1  
Dias úteis das 10 às 13 h  
duvidas@cnpd.pt



A segurança das informações é garantida pela manutenção dos dados em local de acesso reservado.

## II. Da Análise

Porque em grande parte referentes à vida privada, os dados recolhidos pela requerente têm a natureza de sensíveis, razão pela qual o respectivo tratamento só pode basear-se no consentimento expresso, esclarecido e livre dos titulares dos dados, ou dos seus legais representantes nos termos do disposto no nº 2 do artigo 7º da Lei nº 67/98, de 26 de Outubro.

Por esta razão é necessário o «consentimento expresso do titular», entendendo-se por consentimento qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular aceita que os seus dados sejam objecto de tratamento, o qual deve ser obtido através de uma "declaração de consentimento informado" onde seja utilizada uma linguagem clara e acessível.

Nos termos do artigo 10.º da Lei nº 67/98, a declaração de consentimento tem de conter a identificação do responsável pelo tratamento e a finalidade do tratamento, devendo ainda conter informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de rectificação por parte do respectivo titular.

Os titulares dos dados, de acordo com a declaração de consentimento informado junta aos autos, apõem as suas assinaturas na mesma, deste modo satisfazendo as exigências legais.

A informação tratada é recolhida de forma lícita (artigo 5º, n.º1 alínea a) da Lei nº 67/98), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cf. alínea b) do mesmo artigo).

O fundamento de legitimidade é o consentimento dos titulares dos dados. Porque haverá recolha de dados de menores, terá de haver consentimento a prestar pelos legais representantes. Os próprios menores devem ser ouvidos, e prestar o seu consentimento atendendo à sua idade e maturidade. O estudo deve ter em conta o superior interesse da criança.

Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA  
Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832  
geral@cnpd.pt www.cnpd.pt

**213928400**  
Linha Privacidade 2  
Dias úteis das 10 às 13 h  
duvidas@cnpd.pt



**III. Da Conclusão**

Em face do exposto, a Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) autoriza o tratamento de dados pessoais *supra* apreciado, nos termos do nº2 do artigo 7º, da alínea a) do nº1 do art. 28.º e do n.º 1 do art. 30.º da Lei n.º 67/98, de 26.10, consignando-se o seguinte:

**Responsável pelo tratamento:** Maria Adelaide Azevedo Alves Rocha Mendes dos Santos

**Finalidade:** Estudo sobre "Relacionamento interpessoal professor-aluno e a criação de climas de sala de aula positivos".

**Categoria de Dados pessoais tratados:** Filmagens da sala de aula e respostas aos questionários de avaliação da atitude dos professores.

**Entidades a quem podem ser comunicados:** Não há.

**Formas de exercício do direito de acesso e retificação:** Junto da responsável pelo tratamento dos dados.


**Interconexões de tratamentos:** Não há.

**Transferências de dados para países terceiros:** Não há.

**Prazo de conservação dos dados:** As filmagens devem ser destruídas um mês após o fim do estudo.

Lisboa, 14 de Maio de 2012

Ana Roque, Luís Paiva de Andrade, Vasco Almeida, Helena Delgado António (Relatora), Carlos Campos Lobo, Luís Barroso

  
Filipa Calvão (Presidente)



Proc. N.º: 3948/2012

Despacho n.º **237** /2012

Na conclusão da análise do Processo n.º 3948/2012, constatou a CNPD que havia sido enviada ao requerente a Autorização n.º 4305/2012 de 14 de Maio de 2012, no sentido de autorizar o estudo observacional para realização de um estudo sobre "Relacionamento interpessoal professor-aluno e a criação de climas de sala de aula positivos".

Por lapso, foi indicado que o tratamento de dados se incluída na Tese de Mestrado da responsável pelo tratamento, pelo que, constatando-se que tal se deveu a lapso material, procede-se à rectificação do mesmo.

Deste modo, nos termos do tratamento que constam da Autorização n.º 4305/2012, onde se lê no 1.º parágrafo "Tese de Mestrado", deverá ler-se "Tese de Doutoramento".

Anote a presente rectificação, que será parte integrante da Autorização n.º 4305/2012.

Notifique o requerente com cópia deste despacho.

Lisboa, 20 de Junho de 2012

A Secretária Geral

  
(Isabel Cristina Cruz)

Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA  
Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832  
geral@cnpd.pt www.cnpd.pt

**21 393 00 39**  
**LINHA PRIVACIDADE**  
Dias úteis das 10 às 13 h  
duvidas@cnpd.pt

## **Anexo 6 – Autorização dos Encarregados de Educação**

## Autorização dos Encarregados de Educação



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Eu, professora Maria Adelaide Santos, estou a realizar uma investigação, no âmbito de um doutoramento, em Ciências de Educação, subordinada ao tema: **“Relacionamento interpessoal professor-aluno e a criação de climas de sala de aula positivos”**.

Entre os instrumentos definidos para a recolha de dados selecionei a observação de aulas, com a respetiva gravação em suporte vídeo.

Face ao exposto, venho por este meio solicitar a V. Exa., \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ como encarregado(a) de educação do aluno,  
\_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, ano \_\_\_\_\_, a  
autorização para a recolha de dados, utilizando os instrumentos referidos, sem os quais me impossibilita a compreensão aprofundada do tema em estudo.

Desde já os meus sinceros e humildes agradecimentos pela colaboração.

Autorizo

Não autorizo

Assinatura do Encarregado de Educação

---

## **Anexo 7 – QIP (Alunos)**

## Alunos

Aluno: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_

### Questionário sobre o professor

Instruções: Este questionário não é um teste. Queremos saber a tua opinião sobre como o professor trabalha contigo.

Queremos que respondas honestamente. Lê cada frase cuidadosamente. Assinala a tua opinião fazendo um círculo numa das seguintes opções.

1. Se achas que teu professor **RARAMENTE** se comporta desta maneira.
2. Se achas que teu professor **ÀS VEZES** se comporta desta maneira.
3. Se achas que teu professor **A MAIORIA DAS VEZES** se comporta desta maneira.

Pro favor, responde a todas as perguntas. Se quiseses alterar uma resposta, basta fazer um **X** na resposta inicial e colocar outro círculo na resposta que queres dar. Muito obrigado pela colaboração.

	Raramente	Às vezes	A maioria das vezes
1 Todos estamos atentos ao que este professor ensina.	1	2	3
2 Este professor é amigável.	1	2	3
3 Este professor confia em nós.	1	2	3
4 Este professor permite-nos trabalhar em temas que gostamos.	1	2	3
5 Este professor parece indeciso.	1	2	3
6 Este professor é infeliz.	1	2	3
7 Este professor irrita-se facilmente.	1	2	3
8 Este professor faz-nos trabalhar muito.	1	2	3
9 Aprendemos muito com este professor.	1	2	3
10 Este professor gosta de rir.	1	2	3
11 Este professor sabe ver quando nós não compreendemos.	1	2	3
12 Podemos decidir algumas coisas, na aula deste professor.	1	2	3
13 Este professor parece inseguro.	1	2	3
14 Este professor é mal-humorado.	1	2	3
15 Este professor é impaciente.	1	2	3
16 Temos que estar em silêncio, nas aulas deste professor.	1	2	3
17 Este professor prende a nossa atenção.	1	2	3
18 As aulas deste professor são agradáveis.	1	2	3
19 Este professor está disposto a explicar, novamente, se não compreendemos.	1	2	3
20 Este professor dá-nos liberdade nas aulas.	1	2	3

21 Este professor é tímido.	1	2	3
22 Este professor pensa que nós não conseguimos fazer as coisas bem.	1	2	3
23 Este professor faz troça de nós.	1	2	3
4 Os testes deste professor são difíceis.	1	2	3
25 Este professor apercebe-se de tudo o que se passa na sala de aula.	1	2	3
26 Nós gostamos deste professor.	1	2	3
27 Este professor dá atenção ao que nós dizemos.	1	2	3
28 Este professor permite-nos escolher com quem trabalhamos.	1	2	3
29 Este professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal.	1	2	3
30 Este professor pensa que nós copiamos.	1	2	3
31 Este professor grita connosco.	1	2	3
32 Este professor é rigoroso a corrigir o nosso trabalho.	1	2	3
33 Este professor explica bem as coisas.	1	2	3
34 Este professor ajuda-nos no nosso trabalho.	1	2	3
35 Este professor sabe como nos sentimos.	1	2	3
36 Este professor deixa-nos á vontade nas aulas.	1	2	3
37 Este professor deixa-nos mandar nele.	1	2	3
38 Este professor pensa que nós não sabemos nada.	1	2	3
39 É fácil irritar este professor.	1	2	3
40 Temos medo deste professor.	1	2	3
41 Este professor tem a certeza do que quer fazer, na sala de aula.	1	2	3
42 Este professor preocupa-se connosco.	1	2	3
43 Este professor ouve-nos.	1	2	3
44 Este professor permite-nos escolher aquilo em que queremos trabalhar.	1	2	3
45 Este professor age como se não soubesse o que fazer.	1	2	3
46 Este professor diz que nos castiga.	1	2	3
47 Este professor tem “mau feitio.”	1	2	3
48 Este professor é severo.	1	2	3

Por favor, verifica se respondestes a todas as questões. Muito obrigado.

## **Anexo 8 – QIP - Professor Ideal**



## O Professor Ideal

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

Idade: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ Grupo disciplinar: \_\_\_\_\_

Formação Académica: \_\_\_\_\_

1. Significa raramente.
2. Às vezes.
3. A maioria das vezes.

O objetivo final é analisar e cruzar o questionário preenchido pelo Professor e pelo Aluno quanto ao clima de sala de aula.

Por favor, responde a todas as perguntas. Se quiser alterar uma resposta, basta fazer um **X** na resposta inicial e colocar outro círculo na resposta que quer dar. Muito obrigado pela colaboração.

	Raramente	Às vezes	A maioria das vezes
1 Todos estamos atentos ao que este diz.	1	2	3
2 Este professor é amigável.	1	2	3
3 Este professor confia em nós.	1	2	3
4 Este professor permite-nos trabalhar em temas que nós gostamos.	1	2	3
5 Este professor parece indeciso.	1	2	3
6 Este professor é infeliz.	1	2	3
7 Este professor irrita-se facilmente.	1	2	3
8 Este professor faz-nos trabalhar muito.	1	2	3
9 Aprendemos muito com este professor.	1	2	3
10 Este professor gosta de rir.	1	2	3
11 Este professor sabe ver quando nós não compreendemos.	1	2	3
12 Podemos decidir algumas coisas, na aula deste professor.	1	2	3
13 Este professor parece inseguro.	1	2	3
14 Este professor é mal-humorado.	1	2	3
15 Este professor é impaciente.	1	2	3
16 Temos que estar em silêncio, nas aulas deste professor.	1	2	3
17 Este professor prende a nossa atenção.	1	2	3
18 As aulas deste professor são agradáveis.	1	2	3
19 Este professor está disposto a explicar, novamente, se não compreendemos.	1	2	3
20 Este professor dá-nos liberdade nas aulas.	1	2	3
21 Este professor é tímido.	1	2	3

22 Este professor pensa que nós não conseguimos fazer as coisas bem.	1	2	3
23 Este professor faz troça de nós.	1	2	3
24 Os testes deste professor são difíceis.	1	2	3
25 Este professor apercebe-se de tudo o que se passa na sala de aula.	1	2	3
26 Nós gostamos deste professor.	1	2	3
27 Este professor dá atenção ao que nós dizemos.	1	2	3
28 Este professor permite-nos escolher com quem trabalhamos.	1	2	3
29 Este professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal.	1	2	3
30 Este professor pensa que nós copiamos.	1	2	3
31 Este professor grita connosco.	1	2	3
32 Este professor é rigoroso a corrigir o nosso trabalho.	1	2	3
33 Este professor explica bem as coisas.	1	2	3
34 Este professor ajuda-nos no nosso trabalho.	1	2	3
35 Este professor sabe como nos sentimos.	1	2	3
36 Este professor deixa-nos á vontade nas aulas.	1	2	3
37 Este professor deixa-nos mandar nele.	1	2	3
38 Este professor pensa que nós não sabemos nada.	1	2	3
39 É fácil irritar este professor.	1	2	3
40 Temos medo deste professor.	1	2	3
41 Este professor tem a certeza do que quer fazer, na sala de aula.	1	2	3
42 Este professor preocupa-se connosco.	1	2	3
43 Este professor ouve-nos.	1	2	3
44 Este professor permite-nos escolher aquilo em que queremos trabalhar.	1	2	3
45 Este professor age como se não soubesse o que fazer.	1	2	3
46 Este professor diz que nos castiga.	1	2	3
47 Este professor tem “mau feitio.”	1	2	3
48 Este professor é severo.	1	2	3

Muito obrigado!

## **Anexo 9 – QIP - Professor Real**

## Professor Real

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

Idade: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ Grupo disciplinar: \_\_\_\_\_

Formação Académica: \_\_\_\_\_

1. Significa raramente.
2. Às vezes.
3. A maioria das vezes.

O objetivo final é analisar e cruzar o questionário preenchido pelo Professor e pelo Aluno quanto ao clima de sala de aula.

Por favor, responde a todas as perguntas. Se quiser alterar uma resposta, basta fazer um **X** na resposta inicial e colocar outro círculo na resposta que quer dar. Muito obrigado pela colaboração.

	Raramente	Às vezes	A maioria das vezes
1 Todos estamos atentos ao que este diz.	1	2	3
2 Este professor é amigável.	1	2	3
3 Este professor confia em nós.	1	2	3
4 Este professor permite-nos trabalhar em temas que nós gostamos.	1	2	3
5 Este professor parece indeciso.	1	2	3
6 Este professor é infeliz.	1	2	3
7 Este professor irrita-se facilmente.	1	2	3
8 Este professor faz-nos trabalhar muito.	1	2	3
9 Aprendemos muito com este professor.	1	2	3
10 Este professor gosta de rir.	1	2	3
11 Este professor sabe ver quando nós não compreendemos.	1	2	3
12 Podemos decidir algumas coisas, na aula deste professor.	1	2	3
13 Este professor parece inseguro.	1	2	3
14 Este professor é mal-humorado.	1	2	3
15 Este professor é impaciente.	1	2	3
16 Temos que estar em silêncio, nas aulas deste professor.	1	2	3
17 Este professor prende a nossa atenção.	1	2	3
18 As aulas deste professor são agradáveis.	1	2	3
19 Este professor está disposto a explicar, novamente, se não compreendemos.	1	2	3
20 Este professor dá-nos liberdade nas aulas.	1	2	3
21 Este professor é tímido.	1	2	3

22 Este professor pensa que nós não conseguimos fazer as coisas bem.	1	2	3
23 Este professor faz troça de nós.	1	2	3
24 Os testes deste professor são difíceis.	1	2	3
25 Este professor apercebe-se de tudo o que se passa na sala de aula.	1	2	3
26 Nós gostamos deste professor.	1	2	3
27 Este professor dá atenção ao que nós dizemos.	1	2	3
28 Este professor permite-nos escolher com quem trabalhamos.	1	2	3
29 Este professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal.	1	2	3
30 Este professor pensa que nós copiamos.	1	2	3
31 Este professor grita connosco.	1	2	3
32 Este professor é rigoroso a corrigir o nosso trabalho.	1	2	3
33 Este professor explica bem as coisas.	1	2	3
34 Este professor ajuda-nos no nosso trabalho.	1	2	3
35 Este professor sabe como nos sentimos.	1	2	3
36 Este professor deixa-nos á vontade nas aulas.	1	2	3
37 Este professor deixa-nos mandar nele.	1	2	3
38 Este professor pensa que nós não sabemos nada.	1	2	3
39 É fácil irritar este professor.	1	2	3
40 Temos medo deste professor.	1	2	3
41 Este professor tem a certeza do que quer fazer, na sala de aula.	1	2	3
42 Este professor preocupa-se connosco.	1	2	3
43 Este professor ouve-nos.	1	2	3
44 Este professor permite-nos escolher aquilo em que queremos trabalhar.	1	2	3
45 Este professor age como se não soubesse o que fazer.	1	2	3
46 Este professor diz que nos castiga.	1	2	3
47 Este professor tem “mau feitio.”	1	2	3
48 Este professor é severo.	1	2	3

Muito obrigado!

## **Anexo 10 – Certificado da formação do Centro de Braga**

**CERTIFICADO DE ACREDITAÇÃO DE ACÇÃO**  
**MODALIDADE CURSO DE FORMAÇÃO**

Para os devidos efeitos se certifica que, ao abrigo do nº1, do artigo 35º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, anexo ao Decreto-Lei nº207/96, de 2 de Novembro, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua concedeu à entidade formadora

**CENTRO DE FORMAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS DA LEZÍRIA - OESTE**

acreditação à acção de formação, na modalidade *Curso de Formação*, nas condições expressas no presente Certificado:

**Acção: Ecologia da sala de aula: relacionamento interpessoal professor-aluno-turma e a criação de um clima de aprendizagem positivo**

Nº de créditos: 1

Registo de acreditação: CCPFC/ACC-72265/12

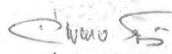
Prazo de validade para efeitos de início da acção: até 30 de Outubro de 2015

Mais se certifica que, para os efeitos previstos no artigo 5º, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente acção releva para efeitos de progressão em carreira de Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Para efeitos de aplicação do nº 3 do artigo 14º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente acção não releva para a progressão em carreira.

Braga, 30 de Outubro de 2012

O Secretário do CCPFC

  
(Álvaro Santos)

Ficha de Ação

**Designação** Ecologia da sala de aula: relacionamento interpessoal professor-aluno-turma e a criação de um clima de aprendizagem positivo

**Registo de acreditação** CCPFC/ACC-72265/12

**Área de Formação** A  B  C  D

**Classificação** Formação Contínua **Modalidade** Curso de Formação

**Duração**

Nº Total de horas 25 Nº de Créditos 1

**Cód. Área** A17 **Descrição** Desenvolvimento Pessoal e Social,

**Cód. Dest.** 08 **Descrição** Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Formadores

**Formadores com certificado de registo**

**B.I.** 6871324 **Nome** Maria Adelaide Azevedo Alves Rocha Mendes Dos Santos  
**Reg. Acr.** CCPFC/RFO-29773/11

**Componentes do programa** Nº de horas 25

Anexo A

**A preencher nas modalidades de Curso, Módulo, DSES e Seminário**

**Razões justificativas da ação e a sua inserção no plano de atividades da entidade proponente**

A criação de um ambiente de aprendizagem positivo tem sido uma grande preocupação e representa um dos maiores desafios para os professores em todo o Mundo, quer para aqueles que estão no início de carreira, quer para os mais experientes.

A necessidade de conseguir melhorar a qualidade da educação originou, na década de 90, do séc. passado, no âmbito do movimento das escolas eficazes, uma panóplia de estratégias conducentes à otimização dos ambientes de aprendizagem. A sala de aula tornou-se um importante centro de atenção da investigação educacional uma vez que a maioria das aprendizagens ocorre naquele espaço. Para Cheng (1994) quando se discute sobre o ambiente de aprendizagem de sala de aula, os termos: ambiente psicológico de sala de aula, atmosfera de sala de aula, clima social de sala de aula, interações sociais em sala de aula e relacionamento social em sala de aula são usados de forma alternada. Harrison, Clarke e Ungerer (2007), Stuhlman e Pianta (2001) evidenciam que o relacionamento que se desenvolve entre o professor e o grupo-turma representa um preditor muito importante no ajustamento académico e social das crianças e jovens. Nesta perspetiva, um relacionamento positivo contribui para alcançar tal desiderato. Por outro lado, um relacionamento difícil pode constituir um obstáculo para o sucesso académico. Segundo Zedan (2010) existe uma estreita conexão entre o clima de aprendizagem e as variáveis sociais, pessoais e cognitivas e que um clima de aprendizagem positivo contribui para aumentar a autoestima dos alunos, bem como o desempenho académico. Wubbels e Brekelman (2005) sublinham que as intensões e os comportamentos dos professores são



variáveis importantes porque influenciam a forma como o professor ensina e, além disso, permitem explicar as diferenças de relacionamento dos professores com as várias turmas e/ou com diferentes alunos numa mesma turma.

Entendemos ser necessário que os professores adotem uma atitude reflexiva face ao seu próprio ensino implicando-se num processo de questionamento das suas práticas como elemento determinante do seu desenvolvimento pessoal e profissional (Garcia, 1999). A este propósito, Pérez Gómez (2010) refere que as competências ou qualidades humanas, pessoais e profissionais, como sistemas complexos de compreensão e atuação, requerem práticas, vivências, experiências autênticas, em contextos reais, e reflexão, debate e confronto aberto de saberes pessoais e profissionais.

Na nossa perspetiva e tendo como referente a criação e manutenção de climas de sala de aula positivos, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, a partir do modelo realístico, enunciado por Korthagen (2010), apresenta-se como um eixo de ação fundamental conducente à aprendizagem permanente dos professores potenciando, desta forma, o seu crescimento pessoal e profissional. O enfoque do modelo realístico de formação de professores procura proceder à integração entre a teoria e a prática a partir das experiências dos docentes e das suas inquietudes e, sobretudo, possibilitar, através da reflexão sistemática, a descoberta e compreensão das origens, em parte inconscientes e irracionais, do seu comportamento

**Objetivo da formação:** contribuir para a criação e otimização de ambientes de aprendizagem de forma a conduzir à elevação do auto conceito académico dos alunos, da motivação e, conseqüentemente, à melhoria dos resultados escolares.

**Destinatários preferenciais:** Professores do Agrupamento de Escolas Vale-Aveiras - 2º e 3º ciclos

#### **Objectivos a atingir**

? Conduzir os professores à reflexão baseada no modelo realístico partindo sempre das suas experiências.

? Possibilitar a integração da teoria na prática e vice-versa.

? Levar os professores a tomarem consciência dos mecanismos de atuação e crenças (gestalts) inconscientes que estão subjacentes à ação.

? Implementar, em sala de aula, os axiomas da pragmática da comunicação, enunciada por Watzlawick, Beavin e Jackson

? Corrigir/otimizar as interações comunicacionais com os alunos-grupo-turma

#### **Conteúdos da acção**

? Aprofundar a temática do estudo: relacionamento interpessoal/comunicacional entre o professor e o grupo turma e sua influência na criação e manutenção de climas de sala de aula produtivos.

? Explicar o modelo de reflexão proposto por Korthagen.

? Partilhar, em grupo, experiências vivenciadas pelos docentes em contexto de sala de aula e, através do modelo referido, tomar consciência dos mecanismos pessoais de ação, isto é, refletir na e sobre a ação.

#### **Metodologias de realização da acção**

Passos Metodológicos.

1ª sessão: explicitação dos princípios da pragmática da comunicação que estão subjacentes às interações relacionais-comunicacionais, bem como os fundamentos epistemológicos a que obedece o modelo de formação realístico de professor;

Nas sessões seguintes serão trabalhados, em termos teóricos, os 5 axiomas da pragmática da comunicação.

No decorrer das sessões serão analisados segmentos de aulas em grande grupo conducente a um nível de reflexão pessoal/grupal profundo que se possa traduzir no desenvolvimento das capacidades de insight dos professores em contexto de sala de aula, nomeadamente os aspetos que se prendem com a pragmática da comunicação.

Em cada sessão serão trabalhados os axiomas da pragmática da comunicação (num total de 5). Serão analisados segmentos de aulas, previamente gravadas em suporte vídeo, para análise e reflexão.

? Todos os casos a trabalhar no decorrer das sessões serão baseados em experiências pessoais vivenciadas em contexto de sala de aula e que, como tal, não podem ser sujeitos a uma planificação prévia.

No final de cada sessão serão preenchidos questionários individuais sobre os princípios da comunicação interpessoal ( aspetos a reforçar/aspetos a corrigir) e que constituirão o portefólio reflexivo dos docentes.

**Regime de avaliação dos formandos**

A avaliação final é quantitativa, na escala de 1 a 10, integrando a participação, os trabalhos produzidos e o relatório de reflexão elaborado por cada formando. Relatório crítico individual. Assiduidade mínima de 2/3 do total de horas da acção. Creditação final de acordo com a Carta circular CCPFC- 1/2008

## **Anexo 11 – Avaliação final/global da formação**



Ver todas as Respostas. Todos os participantes. Respostas: 15

## Avaliação da ação pelo formando

### 1 - Avaliação geral da ação

1.

Avaliação geral da ação

	Classificação Média					
	1	2	3	4	5	
Os objetivos propostos foram cumpridos					■	4.7
A metodologia foi adequada aos participantes					■	4.9
Os trabalhos práticos propostos apresentaram coerência					■	4.9
A gestão de recursos foi adequada					■	4.8
O espaço em que decorreu a ação foi adequado					■	4.7
Relação do(s) formador(es) com o grupo de formandos					■	5.0
A ação veio ao encontro das minhas necessidades de formação					■	4.7
As competências adquiridas vão ter impacto na minha atividade profissional					■	4.7

### 2. Avaliação dos formadores - Conhecimentos/conteúdos

	Classificação Média					
	1	2	3	4	5	
Os conteúdos foram adequados					■	4.9
Houve aprofundamento dos temas					■	4.6
A articulação dos diferentes conteúdos temáticos foi concretizada					■	4.9
O(s) formador(es) demonstrou(demonstraram) dominar os conteúdos tratados					■	4.9




3.

Avaliação dos formadores - Exposição

	Classificação Média					
	1	2	3	4	5	
A linguagem utilizada foi clara e assertiva					■	4.9
A adaptação do discurso aos destinatários/utilizadores foi conseguida					■	4.9
Houve capacidade para esclarecer as dúvidas surgidas					■	4.9

4.

Apreiação global

Resposta	Média	Total
Muito Boa	 40%	6
Excelente	 60%	9
Total	 100%	15/15

5.

Opinião global / Observações

#	Resposta
1	A ação de formação veio ao encontro das minhas necessidades de formação, uma vez que me fez pensar no meu dia a dia como professora. Dou por mim nas aulas a reagir mais lentamente às situações, uma vez que tento encontrar a melhor solução para cada problema. Gostei da ação, dos conhecimentos, da exposição, dos colegas e da formadora.
1	A ação foi muito útil ,uma vez que permitiu um constante debate sobre as praticas letivas de cada um dos formandos
1	A formação atingiu os objetivos propostos pois proporcionou aos formandos uma reflexão assertiva sobre as práticas pedagógicas.
1	ações desta natureza revelam-se um verdadeiro trunfo para o professor do século XXI, a quem tudo é pedido, faltando-lhe o essencial: tempo para se analisar e às suas práticas.
1	As minhas expetativas em relação à ação foram superadas.
1	Esta formação decorreu de acordo com as minhas expetativas. A partilha foi muito gratificante.
1	Esta formação deveria ter continuidade no próximo ano letivo
1	Este é um tipo de formação que deveria ser prática corrente na classe docente
1	Excelente relacionamento entre os pares com bastante partilha e muito bom ambiente.
1	Foi muito gratificante!
1	Formação muito oportuna, excelentemente conduzida, para o ano letivo seguinte deva ter continuidade.
1	Formação que deveria ter continuidade para o próximo ano letivo em contexto de oficina
1	Gostei muito da temática da ação. A metodologia e as questões propostas obrigaram-me a refletir em temas de um forma diferente e enriquecedora. Esta prática, sem dúvida, serviu para mudar as minhas práticas e a minha relação com os alunos.
1	Por ter sido uma ação com muito interesse, acho que, por falta de tempo, muito ficou por dizer.
1	Verifiquei com esta ação que o meu trabalho em sala de aula se encontra em conformidade com muitos dos temas nela tratados. No entanto, a partilha entre colegas foi muito positiva.

 Documentação Moodle para esta página

AEVA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CBIA

Centro de Formação Lezíria - Oeste

(Associação de escolas das concelhias de Azambuja, Cordeiro e São João)  
Registo Nº 000000000-00 - 1/2011  
Localização: Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Azambuja  
Rua dos Irmãos-Apóstolo 77, P. 1054-803 AZAMBUJA  
Telefone: 263 409 334 - Fax: 263 436 329

Centro de Formação Lezíria - Oeste  
e-Mail: cfae.leziria.oeste@gmail.com

## **Anexo 12 – Programa da formação**









“Ecologia da sala de aula: relacionamento interpessoal professor-aluno-turma e a criação de um clima de aprendizagem positivo”

Nome do Formando: \_\_\_\_\_

**3ª Sessão- Crenças**

Quem Sou?

☞ Qual o professor que mais o(a) marcou positivamente no seu percurso escolar enquanto aluno?  
Justifique

---

---

---

---

---

---

☞ Encontra, na sua prática letiva diária ( aspetos pedagógicos e concernentes ao relacionamento interpessoal) algumas das características encontradas nesse(a) professor (professora)?

---

---

---

---

---

---

☞ Inversamente- Qual o (a) professor que mais o (a) marcou de forma negativa no seu percurso escolar

---

---

---

---

---

---

“Ecologia da sala de aula: relacionamento interpessoal professor-aluno-turma e a criação de um clima de aprendizagem positivo”

Nome do Formando: \_\_\_\_\_

#### 4ª sessão- Qualidades Nucleares

Quais os fatores que inibem, ou que fortalecem, a sua competência para manifestar as suas qualidades nucleares (humor, carinho, preocupação, empatia, entusiasmo) em contexto de sala de aula?

##### ☞ fatores inibidores

---

---

---

---

---

##### ☞ fatores encorajadores

---

---

---

---

---

Quais os fatores, no seio da comunidade escolar, que fortalecem ou inibem a sua prática? Enumere-os justificando.

##### ☞ fatores que minam/inibem

---

---

---

---

---

##### ☞ fatores que fortalecem o seu sentimento de competência

---

---

---

---

---



“Ecologia da sala de aula: relacionamento interpessoal professor-aluno-turma e a criação de um clima de aprendizagem positivo”

Nome do Formando: \_\_\_\_\_

## 6ª Sessão- Ambiente

### Incidente crítico.

Descreva uma situação experienciada por si que lhe tenha originado um sentimento de frustração/bloqueio.

☞ O que pensou no decorrer da mesma?

---

---

---

---

---

---

---

---

☞ O que sentiu no decorrer da mesma?

---

---

---

---

---

---

---

---

## **Anexo 13 – Características do ambiente de sala de aula de acordo com os perfis**

### **Diretivo**

O ambiente de sala de aula de um professor é bem estruturada e orientado para a tarefa. É um professor eficientemente organizado e, normalmente, termina as aulas a tempo. Este tipo de professor domina as discussões na aula, mas tem em conta os interesses dos alunos. Não é muito próximo dos mesmos, mas, ocasionalmente, é amigável e compreensivo e é perçecionado pelos alunos como exigente. Por vezes, irrita-se e tem que relembrar à turma que estão ali para trabalhar chamando a atenção dos alunos que estão fora de tarefa;

### **Autoritativo.**

A atmosfera de sala de aula é bem estruturada, agradável e orientada para a tarefa. As regras e procedimentos são claros e os alunos não necessitam de ser relembrados dos mesmos. Os alunos estão atentos e realizam um trabalho de melhor qualidade que os seus pares que têm um professor diretivo. O professor autoritativo é entusiasta e recetivo às necessidades dos alunos e, ao longo da aula, mostra interesse por eles. O seu método de ensino favorito é o expositivo, mas usa outras técnicas de ensino com frequência. As aulas são bem planeadas e estruturadas de forma lógica.

### **Tolerante Autoritário**

Este tipo de professore promove a responsabilidade e concede liberdade aos alunos. Usa uma diversidade de métodos de ensino e, frequentemente, organiza as suas aulas em pequenos grupos de trabalho. É um tipo de professor que desenvolve um relacionamento próximo dos alunos. Estes gostam da aula e envolvem-se de forma significativa nas tarefas. Ocasionalmente, alunos e professores riem e existe pouca necessidade de reforçar as regras. O professor ignora as disrupções mínimas optando por concentrar-se nas aulas. Os alunos trabalham para alcançarem os seus próprios objetivos, bem como os objetivos instrucionais dos professores sem reclamarem.

### **Tolerante**

Em relação a este perfil registam-se diferenças resultantes da análise dos dados obtidos entre a amostra americana e a holandesa.

A atmosfera da sala de aula dos professores correspondente a este perfil, na Holanda, é agradável e de apoio/suporte aos alunos que sentem prazer em ali estarem. Os alunos têm

mais liberdade em relação aos pares que têm professores correspondentes aos perfis anteriores e têm algum poder para influenciarem as decisões curriculares e sobre os métodos de ensino. Os alunos apreciam o envolvimento pessoal deste professor e a sua habilidade para ensinar os conteúdos que vão ao encontro dos seus estilos de aprendizagem. Os alunos trabalham de acordo com o seu ritmo e, como consequência, o ambiente de aprendizagem em sala de aula pode ser, por vezes, um pouco confuso.

Nos Estados Unidos da América, o professor é visto como desorganizado. As suas aulas não são bem preparadas e não originam desafios nos alunos. O professor começa as aulas com uma explicação e depois os alunos, individualmente, completam um exercício. É um professor interessado nas vidas pessoais dos alunos. Contudo, as suas expectativas académicas para com os mesmos não são evidentes.

### **Inseguro-Tolerante**

Estes professores são altamente cooperativos, mas não mostram muita liderança em sala de aula. As suas aulas são pobremente estruturadas e não têm muito acompanhamento. Geralmente, toleram a desordem e os alunos não são orientados nas tarefas. Os professores preocupam-se com a aula e são condescendentes em explicar repetidamente aquilo que os alunos não ouviram. A atmosfera de sala de aula é completamente desestruturada. Somente os alunos nos lugares da frente é que estão atentos enquanto os outros jogam, fazem os trabalhos de casa, etc. Os alunos não são provocadores e o professor ignora-os e em voz alta e de forma rápida dá a matéria.

As regras de comportamento são arbitrárias e os alunos não sabem com que contar quando ocorrem infrações. Os poucos esforços dos professores para pôr fim ao mau comportamento são feitos com pouca ênfase e têm pouco efeito na turma. Por vezes, o professor reage rapidamente, outras vezes ignora completamente a desatenção. As expectativas de desempenho da turma são mínimas e praticamente são estabelecidas no instante imediato e não a longo prazo. O efeito global é de um equilíbrio improdutivo no qual o professor e os alunos parecem “seguir o seu próprio caminho”

### **Inseguro-Agressivo**

Estas turmas são caracterizadas por uma espécie de desordem agressiva, professores e alunos percebem-se como opositores e despendem a maior parte do tempo em conflitos simetricamente crescentes. Os alunos aproveitam todas as oportunidades para serem

disruptivos e provocam, continuamente, o professor saltando, rindo e gritando. Isto geralmente provoca reação de pânico da parte do professor o que, por sua vez, conduz ainda mais a um comportamento pior por parte dos alunos. No meio da confusão o professor inseguro-agressivo pode, de repente, tentar disciplinar alguns alunos mas, muitas vezes, não pune os verdadeiros culpados. Devido ao comportamento imprevisível e desequilibrado do professor, os alunos sentem que ele é o culpado. As regras de comportamento não são comunicadas ou explicitadas com clareza. O professor despende a maior parte do tempo a tentar gerir a turma. Contudo, parece incapaz em experimentar diferentes métodos de ensino. O professor prefere pensar “primeiro eles têm que saber comportar-se”. A aprendizagem é o aspeto menos importante nestas turmas, infelizmente.

### **Repressivo**

Os alunos nas turmas de professores com este perfil não se envolvem e são muito dóceis. Seguem as regras e têm receio das explosões de raiva do professor. O professor reage de forma exagerada face a pequenas transgressões. Faz, com frequência, observações sarcásticas e atribui avaliações baixas. Este tipo de professor representa o epítomo da rigidez complementar. As aulas destes professores são estruturadas, mas não são bem organizadas. Providenciam diretrizes e informações básicas e poucas perguntas são colocadas pelos alunos ou encorajadas. Ocasionalmente, os alunos trabalham de forma individual e recebem pouca ajuda do professor. A atmosfera é tensa e desagradável e os alunos estão apreensivos e receosos uma vez que as expectativas são orientadas para a competição e demasiado elevadas e, além disso, preocupam-se muito com os exames. Estes professores parecem reprimir a iniciativa dos alunos preferindo o método expositivo enquanto os alunos passivamente escutam. Estes alunos percebem estes professores como infelizes impacientes e o seu silêncio parece “a calma antes da tempestade”.

### **Esforçado**

A atmosfera da aula destes professores varia entre o tipo 5 e 6 em termos de desordem. Contudo, uma coisa é constante: o professor continuamente esforça-se por gerir a aula. Normalmente tem sucesso, mas só depois de ter despendido uma grande quantidade de energia. Os alunos prestam atenção somente enquanto o professor tenta motivá-los. Quando os alunos se envolvem a atmosfera é orientada para os conteúdos curriculares e o professor não cria muito calor humano. O professor segue geralmente uma rotina, fala/expõe a maior

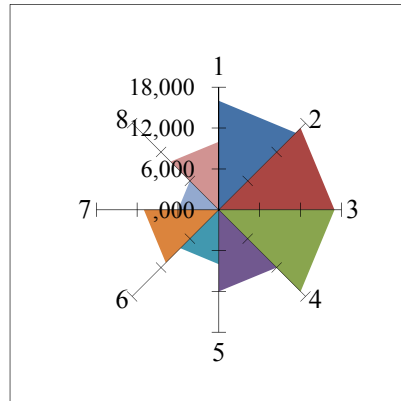


parte do tempo e evita experimentar métodos novos de aprendizagem. Este tipo de professor parece sempre estar a cair num precipício e a turma/aula nem é entusiasmada nem competitiva nem de apoio. Infelizmente, devido à preocupação contínua com a gestão da turma.

## **Anexo 13 – Papagaios – Professor Ideal**

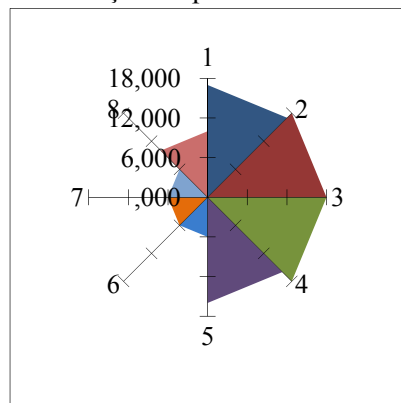
## Professor um

Percepção do professor- Ideal



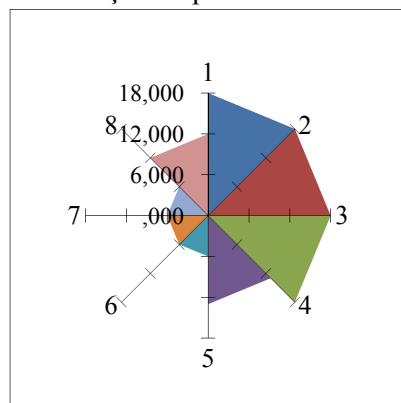
## Professor dois

Percepção do professor- Ideal



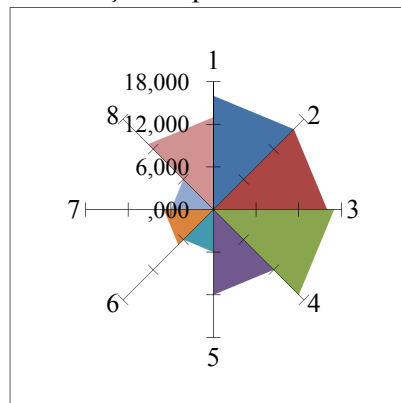
## Professor três

Percepção do professor- Ideal



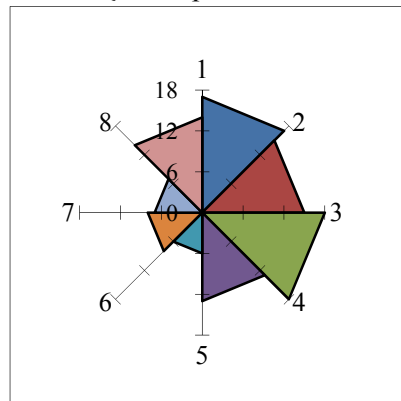
### Professor quatro

Perceção do professor- Ideal



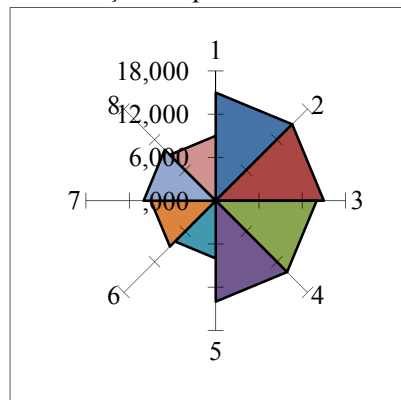
### Professor cinco

Perceção do professor- Ideal



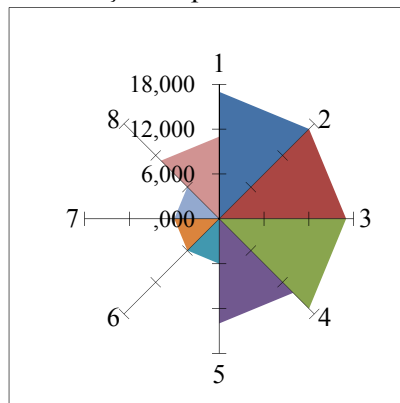
### Professor seis

Perceção do professor- Ideal



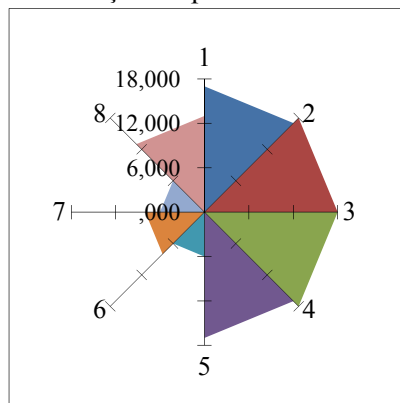
### Professor sete

Percepção do professor- Ideal



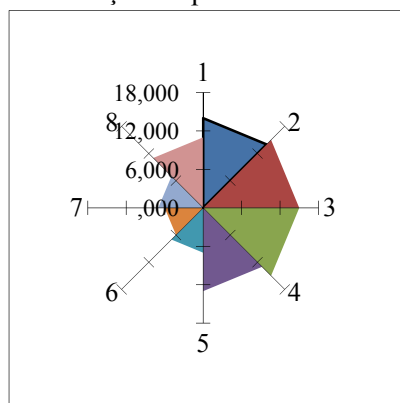
### Professor oito

Percepção do professor- Ideal



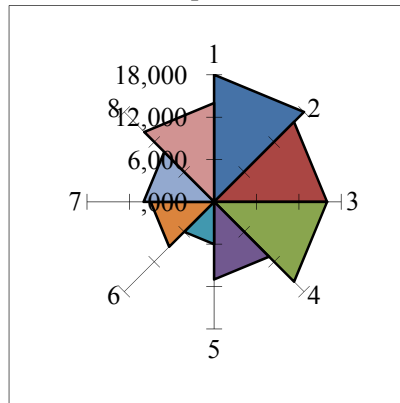
### Professor nove

Percepção do professor- Ideal



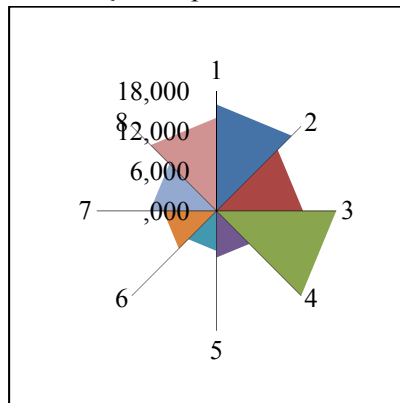
### Professor dez

Percepção do professor- Ideal



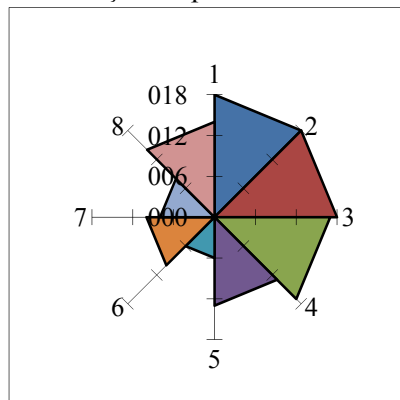
### Professor onze

Percepção do professor- Ideal



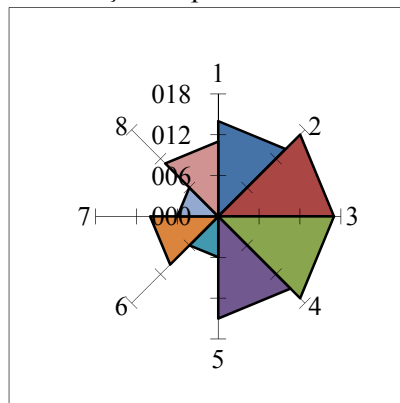
### Professor doze

Percepção do professor- Ideal



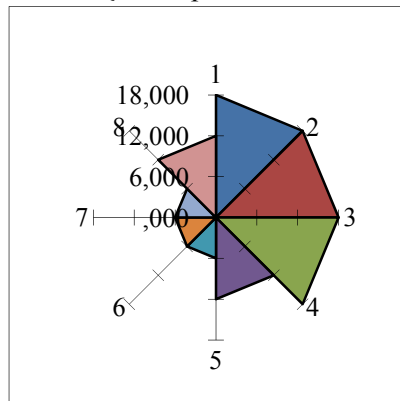
### Professor treze

Perceção do professor- Ideal



### Professor catorze

Perceção do professor- Ideal



### Professor quinze

Perceção do professor- Ideal

