



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

**Conceções e Práticas de Aprendizagem Autorregulada de
Professores de 1º ciclo do Ensino Básico**

Bruno Filipe Rijo Ceia

Orientador(es) | Maria Luísa Grácio

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

**Conceções e Práticas de Aprendizagem Autorregulada de
Professores de 1ºciclo do Ensino Básico**

Bruno Filipe Rijo Ceia

Orientador(es) | Maria Luísa Grácio

Évora 2022





A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Nuno Rebelo dos Santos (Universidade de Évora)

Vogais | Maria Luísa Grácio (Universidade de Évora) (Orientador)
Paulo Miguel Cardoso (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, queria desde já agradecer à minha orientadora, professora da Universidade de Évora, Professora Doutora Luísa Grácio, por todos os momentos de partilha e aprendizagem, por toda a disponibilidade, toda a paciência, toda a motivação dada nos momentos mais difíceis, e ainda, toda a confiança demonstrada e depositada em mim e no trabalho que estava a desenvolver.

Aos meus pais e à minha irmã, por toda a preocupação, por todo o apoio e auxílio prestado em todos os momentos ao longo desta etapa, por todos os conselhos e ainda, por toda a motivação que fez com que nos momentos mais adversos, ganha-se força para não desistir e continuasse a lutar pelos meus objetivos.

À minha família em geral, em especial aos meus avós, também uma palavra de apreço, por a sua constante presença e preocupação, por todo o seu apoio.

À Professora Doutora Conceição Leal da Costa, por toda a disponibilidade, por toda a simpatia, por toda a ajuda que mesmo sem me conhecer numa fase inicial, fez todos os possíveis para facilitar o meu acesso aos professores/as do 1º ciclo do ensino básico.

A todas as direções de Agrupamento de Escolas de Ensino Básico de Portalegre e de Évora, que sempre me receberam a mim e à minha investigação de braços abertos, um muito obrigado. Aos professores/as de 1º ciclo das respetivas instituições, por toda a disponibilidade, por toda a simpatia, por todo o envolvimento, pelas partilhas de experiências e trocas de ideias.

A todos os meus amigos, aos de Évora que me acompanharam ao longo destes anos de aprendizagem e formação, e aos de Portalegre pela sua presença constante na minha vida, obrigado por estarem sempre por perto, pelos conselhos e desabafo nas situações de mais aperto, momentos que passámos juntos, por toda a força e motivação que me deram para que levasse esta batalha por vencida.

De uma forma geral, agradecer a todas aquelas pessoas que no contexto académico ou fora dele, se cruzaram comigo ao longo deste percurso e que contribuíram de uma forma ou de outra, para que isto fosse possível.

Concepções e Práticas de Aprendizagem Autorregulada de Professores/as de 1º ciclo do Ensino Básico

Resumo

É cada vez mais fulcral aprender a aprender, o que implica um papel mais ativo por parte dos/as alunos/as e uma maior autonomia relativamente ao processo de aprendizagem. Tal é promovido através do desenvolvimento e implementação da aprendizagem autorregulada em contextos educacionais configurando-se o papel do/a professor/a fundamental para a sua implementação e desenvolvimento.

A aprendizagem das competências autorregulatórias deverá começar durante os primeiros anos de escolaridade cabendo ao professor/a a responsabilidade de criar oportunidades e ambientes de aprendizagem favoráveis a que os alunos/as as desenvolvam.

Este estudo pretende conhecer como os/as professores/as do 1º ciclo concebem a autorregulação da aprendizagem dos seus alunos/as e o que fazem para a promover. Foram realizadas 16 entrevistas, objeto de análise qualitativa e quantitativa.

Os principais resultados indicam que a maioria dos/as professores/as têm conhecimento, concepções e práticas, ainda que de forma incipiente e pouco sistematizadas, sobre aprendizagem autorregulada.

Palavras-chave: Aprendizagem Autorregulada; Professores/as de 1º ciclo do Ensino Básico; Práticas de ensino.

Conceptions and Practices of Self-Regulated Learning by Primary School Teachers

Abstract

It is becoming increasingly important to learn how to learn, which implies a more active role for the students and greater autonomy in relation to the learning process. This is promoted through the development and implementation of self-regulated learning in educational settings and the role of the teacher is crucial for its implementation and development.

The learning of self-regulatory skills should start during the early years of schooling, and the teacher is responsible for creating opportunities and learning environments that are favourable for students to develop them.

This study aims to find out how primary school teachers conceive their students' self-regulated learning and what they do to promote it. Sixteen interviews were conducted, subject to qualitative and quantitative analysis.

The main results indicate that most teachers have knowledge, conceptions and practices, although in an incipient and unsystematised way, about self-regulated learning.

Key words: Self-Regulated Learning; Primary School Teachers of Basic education; teaching practices.

Índice Geral

Agradecimentos.....	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice Geral	IV
Índice de Tabelas.....	V
Índice de Anexos	VI
Introdução.....	8
1. Enquadramento Teórico.....	9
1.1 Aprendizagem Autorregulada.....	9
1.1.1 Conceito, Modelos e Processos.....	10
1.1.2 Componentes e estratégias da autorregulação.....	13
1.2. Autorregulação da aprendizagem no 1ºciclo do Ensino Básico.....	15
1.2.1 Desenvolvimento e importância.....	15
1.2.2 O Papel do/a professor/a do 1ºciclo e práticas de ensino promotoras de autorregulação.....	16
2. Método.....	20
2.1 Objetivos.....	20
2.2 Participantes.....	21
2.3 Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados.....	21
3. Apresentação e discussão dos resultados.....	25
3.1. Tema I. Sucesso e autorregulação do/a alunos/as.....	25
3.2. Tema II. Papel do/a alunos/as.....	33
3.3. Tema III. Papel do/a professor/a.....	42
3.4. Tema IV. Conceção de aprendizagem autorregulada.....	49
3.5. Tema V. Práticas de ensino/aprendizagem de autorregulação.....	57
3.6. Tema VI. Necessidades do/a professor/a.....	78
4. Conclusões.....	81
5. Referências Bibliográficas	83
6. Anexos.....	93

Índice de Tabelas

Tabela 1. Tema I. Sucesso e autorregulação do/a alunos/as: Dimensões, categorias, frequências e percentagens.....	pág.25
Tabela 2. Tema II. Papel do/a alunos/as: Dimensões, categorias, frequências e percentagens.....	pág.33
Tabela 3. Tema III. Papel do/a professor/a: Dimensões, categorias, frequências e percentagens.....	pág.42
Tabela 4. Tema IV. Conceção de aprendizagem autorregulada: Dimensões, categorias, frequências e percentagens.....	pág.50
Tabela 5. Tema V. Práticas de ensino/aprendizagem de autorregulação da aprendizagem: Dimensões, categorias, frequências e percentagens.....	pág.58
Tabela 6. Tema VI. Necessidades dos professores/as: Dimensões, categorias, frequências e percentagens	pág.78

Índice de Anexos

Anexo 1. Estratégias de autorregulação da aprendizagem segundo Zimmerman e Martinez Pons (1986) adaptado por Rosário (2001b)

Anexo 2. Caracterização dos/as participantes

Anexo 3. Consentimento Informado e Termo de consentimento informado

Anexo 4. Questionário Sociodemográfico

Anexo 5. Guião de Entrevista Semiestruturado

Anexo 6. Temáticas e questões de investigação

Anexo 7. Grelha de Análise Temática e Categorical Tema I: critérios e unidades de registo

Anexo 8. Grelha de Análise Temática e Categorical Tema II: critérios e unidades de registo

Anexo 9. Grelha de Análise Temática e Categorical Tema III: critérios e unidades de registo

Anexo 10. Grelha de Análise Temática e Categorical Tema IV: critérios e unidades de registo

Anexo 11. Grelha de Análise Temática e Categorical Tema V: critérios e unidades de registo

Anexo 12. Grelha de Análise Temática e Categorical Tema VI: critérios e unidades de registo

Anexo 13. Tema I. Sucesso e autorregulação do alunos/as: Dimensões, categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Anexo 14. Tema II. Sucesso e autorregulação do alunos/as: Dimensões, categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Anexo 15. Tema III. Sucesso e autorregulação do alunos/as: Dimensões, categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Anexo 16. Tema IV. Sucesso e autorregulação do alunos/as: Dimensões, categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Anexo 17. Tema V. Sucesso e autorregulação do alunos/as: Dimensões, categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Anexo 18. Tema VI. Sucesso e autorregulação do alunos/as: Dimensões, categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Introdução

A aprendizagem autorregulada (*Self-regulated Learning, i.e., SRL*) tem vindo a ganhar uma enorme relevância na investigação educacional, reunindo um conjunto de aspetos fundamentais para os processos de aprendizagem escolares (Boruchovitch, 2014) e tendo grande influência no desempenho e aproveitamento académico (Vrieling et al., 2010). A *SRL* segundo Shunk e Zimmerman (2011) é um processo que envolve a ativação e manutenção por parte do/a aluno/as das componentes cognitivas, motivacionais, comportamentais e afetivas, delineadas e adaptadas de forma a atingirem os objetivos estabelecidos. Para Zimmerman (2000) a *SRL* destaca as capacidades dos/as alunos/as para desenvolverem conhecimentos, competências estratégicas e comportamentos fundamentais a serem aplicados em contextos de aprendizagem presentes e futuros, sejam eles educativos ou da vida quotidiana.

No que diz respeito aos contextos escolares, o cumprimento das exigências atuais pode ser facilitado através do desenvolvimento e implementação da *SRL* (Veiga Simão et al, 2016). Na opinião de Boruchovitch (2014) é essencial desenvolver uma cultura que dê valor e fomenta este aprender a aprender e desenvolva a autorregulação dos processos de aprendizagem dos estudantes, sendo os contextos educacionais os locais adequados para tal (Veiga Simão et al., 2016). Este processo autorregulatório deve ir sendo implementado e desenvolvido pelos professores/as logo nos primeiros anos de escolaridade, através da criação de ambientes e oportunidades favoráveis ao seu desenvolvimento com o objetivo de os/as alunos/as adquirirem competências que os levem a ter um papel mais ativo e uma maior autonomia relativamente ao seu processo de aprendizagem (Veiga Simão & Piscalho, 2014).

Este estudo tem como objetivo principal, conhecer como os professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico concebem a *SRL* e conhecer as suas práticas de ensino de promoção de *SRL* em contexto regular de sala de aula.

A dissertação encontra-se estruturada em três partes. A primeira, engloba a fundamentação teórica sobre a aprendizagem autorregulada em termos globais e no 1º ciclo do Ensino Básico. A segunda, corresponde ao estudo empírico, seus objetivos, participantes, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados, sendo também apresentados e discutidos os resultados obtidos. Por último, apresentam-se as conclusões.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Aprendizagem Autorregulada

A aprendizagem autorregulada (*SRL*) tem vindo a ganhar grande relevância nas áreas da Psicologia e da Educação nas últimas décadas devido ao impacto que tem no desenvolvimento dos/as alunos/as (Linhares & Martins, 2015) e no seu desempenho académico (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Ganda & Boruchovitch, 2018).

A *SRL* é uma capacidade essencial para o processo de aprendizagem dos/as alunos/as ao longo da sua formação académica, desempenhando um papel fundamental ao longo da vida pessoal e profissional (Dignath & Buttner, 2008), tendo um impacto relevante desde a infância até à idade adulta (Karlen, 2014).

Vários investigadores e entidades internacionais (e.g., Marchis, 2011; Basso & Abrahão, 2018; Conselho da União Europeia, 2002) afirmam que o desenvolvimento da *SRL* deverá ocorrer ao longo dos primeiros anos de escolaridade, de forma a desenvolver nos/as alunos/as capacidades que os levem a ter um papel ativo e de gestão autónoma relativamente ao seu processo de aprendizagem. Tal é favorecido através da criação de ambientes em sala de aula com determinadas características e através da ação dos/as professores/as.

A *SRL* tem um papel fundamental na resolução de problemas (Marchis, 2011), no desempenho académico, motivação intrínseca e interesse pela tarefa por parte dos/as alunos/as (Kindekens et al., 2014). Diversos estudos demonstraram o impacto positivo que a *SRL* tem no sucesso académico dos/as alunos/as (e.g., Clark, 2012; Dent & Koenka, 2015; Fletcher & Shaw, 2012 *cit in* Zhu & Mok, 2018), podendo-se afirmar que os/as alunos/as mais autorregulados são mais motivados para aprender e apresentam melhor desempenho e aproveitamento escolar (Ganda & Boruchovitch, 2018). Em suma, a *SRL* permite que os/as alunos/as melhorem os seus processos de aprendizagem e aperfeiçoem as suas perceções de eficácia e controlo sobre as componentes envolvidas em todo o processo (Basso & Abrahão, 2018).

Assim, torna-se fundamental que professores/as e educadores/as desenvolvam e estimulem a *SRL* nos seus alunos/as logo nos primeiros anos de escolaridade ou mesmo ainda no ensino pré-escolar, permitindo atenuar as dificuldades de aprendizagem e melhorar desempenhos escolares (Basso & Abrahão, 2018; Ganda & Boruchovitch, 2018).

1.1.1. Conceito, Modelos e Processos

Não existe uma definição universal e consensual sobre a *SRL* na medida em que cada um dos diversos autores, enfatiza diferentes aspectos. No entanto, todos destacam o papel ativo que o/a alunos/as deve ter na construção das suas aprendizagens. Com base na teoria sociocognitiva, a *SRL* é um processo dinâmico em que os/as alunos/as estabelecem objetivos que vão nortear o seu processo de aprendizagem mediante do controlo dos pensamentos, emoções, comportamentos e motivação com o intuito de atingir os objetivos estabelecidos previamente (Zimmerman, 2013; Merchie et al., 2014; Rosário, 2004). A autorregulação é um processo aberto, dinâmico e multidimensional, pois requer que os sujeitos compreendam e controlem as diversas dimensões envolvidas no processo, como é o caso da componente metacognitiva, motivacional e comportamental (Zimmerman, 2013). A autorregulação é considerada uma ação dinâmica, temporal, intencional, planeada e complexa (Lopes da Silva et al., 2004).

Ao longo dos vários anos de investigação foram construídos e estabelecidos por diversos autores internacionais e nacionais vários modelos relacionados com a *SRL*.

O modelo sociocognitivo de Bandura (1986) foi o primeiro modelo teórico sobre *SRL* (Ganda & Burochovitch, 2018a). A teoria sociocognitiva (Bandura, 1986 *cit in* Rosário, 2004) destacava a interação de três conjuntos de variáveis do funcionamento psicológico, sendo elas, as variáveis pessoais que dizem respeito aos pensamentos, competências e sentimentos, as variáveis comportamentais que estão relacionadas com as ações produzidas e por fim, as variáveis ambientais que estão ligadas às influências sociais, constituindo-se como um modelo triárquico do comportamento humano. Estas três dimensões influenciam-se reciprocamente durante o processo autorregulatório, sendo que se existir algum tipo de alteração numa delas, todas as outras irão sofrer modificações. Esta perspetiva considera que os sujeitos têm aptidões para ser os principais dinamizadores e construtores das suas aprendizagens (Piedade, 2013). De acordo com Bandura (2001, 2006, 2008) a agência pessoal que consiste no controlo dos comportamentos por parte do sujeito, encontra-se integrada “numa ampla rede de influências sócioestruturais”, uma vez que o sujeito influencia e é influenciado pelo ambiente em que está inserido. Para além da importância atribuída ao contexto, esta teoria destaca também a ação dos familiares, dos/as professores/as e dos colegas na interação social. Esta, é considerada fundamental no desenvolvimento do processo

autorregulatório dos estudantes, isto porque, numa fase inicial estes vão inculindo esses processos para que numa fase mais avançada, sejam capazes de se regularem autonomamente (Bandura, 1997). As investigações realizadas por Bandura sobre o processo autorregulatório, determinaram a identificação de três subprocessos da autorregulação: a auto-observação, o autojulgamento e a autorreação (Bandura, 1986, 2008; Ganda & Burochovitch, 2018a). Para além destes, existe outro conceito que se sobressai nesta perspetiva (Bandura, 1986), a autoeficácia. As crenças de autoeficácia desempenham um papel essencial na motivação e no comportamento nos processos de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2011). Tais crenças possibilitam aos alunos/as perceber o que fazer com as capacidades e conhecimentos que têm, tendo um impacto direto na sua performance académica (Sá, 2007).

Com base na teoria sociocognitiva de Bandura (1986), Zimmerman (1998a) desenvolveu o modelo das fases cíclicas da *SRL*. Para Zimmerman (2000) a *SRL* refere-se aos “pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planeadas e ciclicamente adaptadas para realização de metas pessoais” (p.14). Por outras palavras, a autorregulação é um processo aberto e dinâmico que se realiza ciclicamente ao longo de três fases.

A fase prévia, associada à planificação, é onde é realizada a preparação das atividades evidenciando-se a análise da tarefa e as crenças motivacionais. A análise da tarefa diz respeito ao estabelecimento de objetivos e do plano estratégico, nomeadamente a escolha de estratégias/métodos necessários para alcançar os objetivos determinados (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992; Polydoro & Azzi, 2009). Associadas à análise da tarefa encontram-se as crenças motivacionais. Zimmerman (2000) realça a perceção de autoeficácia, as expectativas de realização, a motivação intrínseca, o valor da tarefa e a orientação para objetivos como crenças motivacionais essenciais no processo autorregulatório.

A fase do desempenho ou controlo volitivo corresponde à realização da tarefa. Segundo diversos autores, esta fase é composta por dois processos essenciais para a execução dos planos previamente definidos pelos alunos/as, o autocontrolo e a automonitorização (Rosário, 2004). O processo de autocontrolo diz respeito à focalização da atenção que se traduz na concentração dos/as alunos/as nas atividades e na eliminação dos fatores de distração, às estratégias de aprendizagem que promovem o

desenvolvimento das aprendizagens e das performances, às autoinstruções que estão relacionadas com as indicações sobre as etapas na execução de uma atividade (Lourenço, 2007) e ainda, às imagens mentais que são usadas “como apoio na codificação da informação e na realização escolar” (Lourenço & Paiva, 2010, p.40). Já o processo de automonitorização é visto como essencial no processo de autorregulação, isto porque permite ao alunos/as consciencializar-se dos seus avanços e recuos face a um determinado critério de referência (Lopes da Silva & Sá, 2003). Se o controlo da atenção não existir, não é possível recorrer à automonitorização.

A última fase do processo autorregulatório é designada por fase da autorreflexão e diz respeito à fase da avaliação dos estudantes acerca das estratégias de aprendizagem utilizadas para atingir os objetivos determinados. De acordo com Zimmerman (2000) distinguem-se dois processos nesta fase, o autojulgamento e a autorreação. O autojulgamento diz respeito à autoavaliação que é feita pelo sujeito sobre o seu desempenho e as atribuições causais dos resultados obtidos. Já a autorreação refere-se à “analogia da informação automonitorizada com um critério ou objetivo anteriormente definido” (Lourenço & Paiva, 2010, p. 41). Zimmerman caracterizou o seu modelo de aprendizagem como cíclico por considerar que os processos envolvidos na última fase, fase de autorreflexão, têm influência nas crenças motivacionais e nos processos de análise de tarefas que decorrem na fase prévia.

Em Portugal também se têm vindo a desenvolver diversas investigações e contributos neste domínio. Com base no modelo das fases cíclicas de Zimmerman, Rosário (2002, 2004) desenvolveu o seu modelo de *SRL PLEA* (Planificação, Execução e Avaliação de tarefas), caracterizado pelas suas dinâmicas mais processuais. Este modelo enfatiza que o processo de autorregulação depende do grau em que os/as alunos/as se envolvem na sua aprendizagem, ao nível metacognitivo, motivacional e comportamental (Rosário, 2002, 2004). O ciclo autorregulatório da aprendizagem autorregulada deste autor engloba as fases de planificação, execução e avaliação das tarefas desenvolvidas. A fase da planificação, segundo Rosário (2004) e Rosário et al. (2007) refere-se ao processo de análise de uma atividade específica. Esta análise possibilita aos alunos/as entender os recursos pessoais e ambientais necessários para desempenhar a atividade, o estabelecimento de objetivos relacionados com a tarefa e ainda, a estruturação de um plano com o intuito de alcançar os objetivos. A fase de

execução diz respeito à implementação e monitorização das estratégias delineadas na fase anterior. Por último, a fase de avaliação ocorre quando os/as alunos/as fazem a análise entre os resultados de aprendizagem e os objetivos previamente definidos. Nesta fase, para além de ser importante para o/a alunos/as identificar as dificuldades encontradas ao longo do processo (Rosário, 2002, 2004), se houver uma discrepância entre os resultados obtidos e os objetivos previamente estabelecidos, as estratégias adotadas podem ser reformuladas de modo a alcançar os objetivos (Rosário et al., 2008).

1.1.2. Componentes e estratégias da autorregulação

Sendo um processo complexo e multidimensional a autorregulação inclui o domínio e gestão de um conjunto de dimensões, i.e. metacognitiva/cognitiva, motivacional e comportamental (Zimmerman, 2000, 2013). De acordo com Lopes da Silva et al. (2004) quer seja no processo de aprendizagem, quer seja em outras atividades do nosso quotidiano, o processo de autorregulação abrange estas dimensões, isto porque para a ação ser gerida/controlada pelo sujeito esta requer “que ele tenha consciência dos objetivos a atingir; conheça as exigências da acção que quer realizar; discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da acção; avalie o nível de realização atingido; e altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfazer” (p.23). A dimensão metacognitiva/cognitiva introduzida por Flavell (1979 *cit in* Lopes da Silva et al., 2004) é definida pelo conhecimento, controlo e monitorização que o sujeito tem sobre o seu pensamento, englobando as representações pessoais sobre as suas competências e conhecimento. Esta componente está associada à realização e planeamento das atividades, abarcando a organização, regulação e avaliação face às estratégias cognitivas utilizadas (Frison, 2016). A componente motivacional/volitiva refere-se à vontade dos sujeitos para aprender, estando dependente do valor que este atribui aos objetivos e às expectativas que têm para os alcançar. As estratégias motivacionais englobam a gestão das crenças de autoeficácia que se referem às crenças que têm sobre as suas capacidades para realizar determinada tarefa, a regulação de atribuições causais que dizem respeito às interpretações realizadas acerca dos resultados obtidos e o interesse intrínseco à tarefa que traduz-se no envolvimento demonstrado numa determinada tarefa (Frison, 2016; Bembenuity, 2012; Garcia & Boruchovitch, 2015). A estas duas junta-se a componente

comportamental que está ligada às estratégias utilizadas e ao esforço realizado pelo/a aluno/a em determinada atividade, bem como ao seu empenho, à procura de auxílio e à escolha de um comportamento de acordo com o sucesso alcançado (Frison, 2016).

Vários investigadores destacam a relevância que o papel das estratégias de aprendizagem, seja em contexto educativos ou ao longo da vida, tem no processo de autorregulação. De acordo com Veiga Simão (2005 *cit in* Veiga Simão, Frison & Avila, 2016) as estratégias de aprendizagem são “operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem diversos processos de aprendizagem escolar e através delas, podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender, cada vez que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função dos objetivos previamente traçados ou exigidos pelas especificidades da tarefa” (p.264). Os/as alunos/as que utilizam estratégias para regular as suas aprendizagens têm um à vontade maior para estabelecer objetivos, avaliar as suas performances e de ajustar as suas condutas (Rosário, 2001a). Desta forma, é fundamental e considerada uma das principais prioridades do sistema de ensino que os/as professores/as ensinem estratégias de aprendizagem/estudo aos seus alunos/as (Silva & Lopes, 2010). Para que tal aconteça, é necessário que o/a professor/a tenha tido uma formação académica sólida, de forma a saber como as emprega, como as ensina e ainda, as vantagens que trazem para a aprendizagens dos seus alunos/as de modo a ajudar a que estes tenham um papel mais ativo relativamente ao seu processo de aprendizagem (Veiga Simão et al., 2016).

De acordo com um estudo realizado por Zimmerman e Martinez-Pons (1986 *cit in* Rosário, 2001b) sobre estratégias de aprendizagem, os investigadores identificaram 14 tipos de estratégias de autorregulação, a saber: de autoavaliação, de organização e transformação, de estabelecimento de objetivos e planeamento, de procura de informação, de tomada de apontamentos, de estrutura ambiental, de autoconsequências, de repetição e memorização, de procura de ajuda social e de revisão de dados (Anexo 1). Estas estratégias têm como objetivo desenvolver o processo de autorregulação dos alunos/as face à sua atividade pessoal, ao comportamento e ao seu meio de aprendizagem (Rosário et al., 2007). Deste modo, as estratégias de organização e transformação, repetição e memorização, estabelecimento de objetivos e planificação, permitirem que o/a alunos/as potencialize as suas competências de gestão. Por sua vez,

as estratégias como a autoavaliação ou as autoconsequências aumentam as condutas funcionais dos/as alunos/as. Por último, as estratégias de estruturação ambiental, de procura de informação, de revisão e de procura de ajuda social otimizam o ambiente direto de aprendizagem dos/as alunos/as (Rosário, 2004; Zimmerman, 1989b).

1.2. Autorregulação da aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico

1.2.1. Desenvolvimento e importância

Falar de *SRL*, implicar falar em resolução de problemas, utilização de estratégias, controlo do processo e análise dos desempenhos por parte dos/as alunos/as relativamente à realização de uma atividade (Schunk & Zimmerman, 2011). A *SRL* tem uma repercussão muito benéfica nos alunos/as, facilitando o processo de aprendizagem ao longo da vida (Sobrinho & Gonzalez Torres, 2007).

Para além da sua importância para o processo de aprendizagem ao longo da vida, a *SRL* é benéfica para o desenvolvimento pessoal (Karlen, 2014) pois os sujeitos conseguem ter perspetivas mais positivas em relação ao seu futuro e conseguem gerir o seu comportamento social (Bandura, 2006; Kindekens et al., 2014). No que concerne à aprendizagem em sala de aula, a *SRL* é fundamental ao promover nos/as alunos/as um melhor desempenho académico, maior êxito na resolução de problemas, maior interesse pelas atividades de aprendizagem e maior motivação para aprender (Kindekens et al., 2014). Posto isto, cabe às instituições educacionais e respetivos professores/as, terem como base uma aprendizagem fundamentada na compreensão, na promoção da autonomia, independência e criatividade dos seus alunos/as de forma a que estes consigam gerir as suas aprendizagens (Veiga-Simão & Piscalho, 2014; Freire, 2009).

A maior parte das teorias referem que a capacidade de *SRL* é desenvolvida pela maior parte dos/as alunos/as ao longo do ensino primário (Lombaerts & Engels, 2009, *cit in* Bonjardim, 2012). Por sua vez, Dignath et al (2008, *cit in* Veiga Simão & Piscalho, 2014) afirmam que existem factos que comprovam que as crianças têm capacidade para autorregular as suas aprendizagens já durante o ensino pré-escolar. Ainda assim, é possível constatar que as estratégias de *SRL* são pouco trabalhadas nestes ciclos de ensino, nomeadamente ao nível do pré-escolar (Zimmerman, 2002), ao contrário daquilo que seria esperado, pois quanto mais cedo os/as alunos/as tiverem conhecimento e forem ensinados a utilizar essas mesmas estratégias na situações do dia-

a-dia, mais facilidade e eficazes serão no que toca aos seus objetivos de aprendizagem (Lombaerts et al., 2009, *cit in* Bonjardim, 2012). No nosso País, as investigações acerca da *SRL*, para além das realizadas no ensino superior, têm-se focado sobretudo nos 2º e 3º ciclos do ensino básico (Castro, 2007; Figueira, 2000; Lourenço, 2007; Rosário et al., 2004; Veiga Simão, 2002, *cit in* Bonjardim, 2012) e no ensino secundário (Rosário, Almeida, & Oliveira, 2000, *cit in* Bonjardim, 2012), sendo que seria pertinente e fundamental centrar estas investigações nos primeiros anos de escolaridade devido à facilidade de implementar comportamentos autorregulatórios, de abertura à aquisição de conhecimentos e de motivação para aprender por parte dos/as alunos/as (Veiga-Simão & Piscalho, 2014).

1.2.2. O papel do/a professor/a do 1º ciclo e práticas de ensino promotoras de autorregulação

Os/As professores/as não devem ser simples transmissores de conhecimento (Aschermann & Klenzan, 2015). Um dos principais dinamizadores e responsáveis pela aquisição de conhecimentos e capacidades por parte dos/as alunos/as ao longo da sua vida, é o/a professor/a. Muitas investigações foram realizadas ao longo das últimas quatro décadas acerca da eficácia das instituições educativas nas aprendizagens dos/as alunos/as. Marzano (2003, *cit in* Silva & Lopes, 2015) ao analisar essas investigações, concluiu que o/a professor/a tem um impacto muito relevante e positivo nas performances dos/as alunos/as. Outras investigações reforçam que o elevado desempenho e sucesso dos/as alunos/as se deve a um conjunto de características pessoais e profissionais dos/as professores/as, nomeadamente o conhecimento amplo das temáticas, as práticas de ensino e competências a nível verbal e cognitivo (Goodwin, 2010, *cit in* Silva & Lopes, 2015). Focando-nos apenas nas características “profissionais”, a qualidade do/a professor/a é determinada pelas suas ações e “uma matriz de planeamento, organização, ensino e avaliação das competências” (Silva & Lopes, 2015, p. 67). As suas conceções de ensino, devem ir além da simples transmissão de conhecimentos, devendo ter como prioridade que os/as alunos/as tenham de ser ativos no seu aprender, para que se sintam motivados para aprender, consigam compreender e utilizar um vasto leque de estratégias de aprendizagem (Silva & Lopes, 2015). O/a professor/a deve ser uma figura disponível, interessada, criando laços de

proximidade, sendo muitas das vezes uma extensão do meio familiar na escola. O/a professor/a pode e deve promover ao longo das suas práticas de ensino a motivação, isto porque existe uma forte relação entre a motivação e o desempenho dos/as alunos/as (Martinelli, 2014). Se os/as professores/as motivarem os seus alunos/as para aprender, será mais fácil envolvê-los no processo de aprendizagem, serão mais empenhados na realização de atividades e procurarão certamente dar o seu melhor de forma a atingirem os objetivos de aprendizagem com o maior sucesso possível. Por fim e de acordo com Lopes e Silva (2010, *cit in* Silva & Lopes, 2015) podemos afirmar que tais professores/as têm mais capacidade para improvisar e modificar o seu leque de estratégias de forma a dar resposta às características do contexto sala de aula.

Em contexto sala de aula, o/a professor/a deve proporcionar um ambiente de aprendizagem centrado nos alunos/as, de forma a permitir que estes tenham maior autonomia e responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem (Basso & Abrahão, 2018; Yan, 2018), ou seja, que tenham uma participação ativa. Para que isto aconteça, o/a professor/a deve estimular e promover durante as suas aulas, práticas de autorregulação da aprendizagem. Vários investigadores apontam a escolha/decisão (Turner & Paris, 1995, *cit in* Dalland & Klette, 2016), a autonomia, o feedback (Dalland & Klette, 2016), a autoavaliação (Corno, 2001, *cit in* Dalland & Klette, 2016) e o scaffolding (Dignath & Buttner, 2018; Dalland & Klette, 2016) como as principais oportunidades para o desenvolvimento da autorregulação. De acordo com Whitebread et al. (2005), quando são dadas pelos/as professores/as estas oportunidades de decisão e de responsabilização, os/as alunos/as para além de desenvolverem a sua autonomia e autorregulação, conseguem aprender mais facilmente a gerir as suas aprendizagens de uma forma eficaz. Quando os/as professores/as dão oportunidade e respetivo suporte aos alunos/as para puderem desenvolver a sua autonomia, estes apresentam níveis elevados no que toca à motivação e envolvimento relativamente ao processo de aprendizagem (Dalland & Klette, 2016), conseguindo numa fase mais consolidada desse processo, de acordo com Pajares (2009, *cit in* Dalland & Klette, 2016), responsabilizar-se pelo seu processo de aprendizagem, determinando objetivos para as suas aprendizagens, escolhendo as estratégias a utilizar e atividades a realizar de forma autónoma. Outro fator que contribui para o desenvolvimento da autorregulação prende-se com o feedback. Existem dois tipos de feedback que os/as professores/as podem fornecer aos

seus alunos/as: feedback externo e feedback cognitivo (Dalland & Klette, 2016). O feedback externo que pode ser dado por professores/as e colegas, diz respeito a informações relacionadas com o desempenho e performance dos/as alunos/as relativamente à realização de tarefas. Por sua vez, o feedback cognitivo abarca apreciações e avaliações face aos processos mentais utilizados pelos/as alunos/as na realização de tarefas, com o objetivo de os ajudar futuramente a melhorar e aprimorar as suas performances e desempenhos (Dalland & Klette, 2016). Por sua vez, com a promoção da autoavaliação, os/as professores/as tem como objetivo o “desenvolvimento da autonomia do alunos/as através da tomada da consciência gradual dos seus processos cognitivos, a vigilância da sua execução e o desenvolvimento de estratégias de autorregulação” (Laveault, s.d., *cit in* Ferreira, 2007, p.109). Outra das formas que o professor/a pode utilizar para promover o desenvolvimento da autorregulação é o scaffolding. Esta metodologia consiste no suporte e apoio que é dado pelo/a professor/a e por colegas com mais capacidades, em tarefas que os/as alunos/as não tem capacidade para as realizar sozinhos, permitindo a esses alunos/as, através das suas ajudas, gerir e controlar essas mesmas tarefas (Dalland & Klette, 2016; Dignath & Buttner, 2018). Para além de todas as oportunidades mencionadas anteriormente, vários investigadores apontam a correção como um fator influenciador no processo de aprendizagem (Ganda & Burochovitch, 2018a; Veiga Simão & Frison, 2013). A correção diz respeito às interações sociais estabelecidas pelos/as alunos/as com professores/as e pares, dentro e fora do contexto de aprendizagem (Ganda & Burochovitch, 2018a). Para que os/as alunos/as se consigam tornar autónomos, em primeiro lugar têm de aprender e desenvolver competências ligadas a esta dimensão social, como o respeito pelo outro, saber ouvir, trabalhar em equipa e espírito crítico. Neste sentido, cabe ao professor/a desenvolver e estimular atividades e estratégias de aprendizagem cooperativa.

Para além de proporcionar nas suas salas de aulas estas oportunidades, os professores/as podem e devem ensinar aos seus alunos/as estratégias de aprendizagem (Yan, 2016, *cit in* Yan, 2018). Investigações realizadas sobre o ensino de estratégias específicas de aprendizagem por parte dos professores/as, como é o caso do estabelecimento de objetivos, monitorização, autoavaliação e autorreflexão, demonstraram ter um impacto benéfico no desempenho dos alunos/as (Harris et al. 2011; Schunk & Zimmerman, 2007, *cit in* Yan, 2018). Posto isto, podemos afirmar que

o/a professor/a é peça chave e desempenha um papel fundamental tanto no desenvolvimento de processos autorregulatórios como na aquisição de estratégias de autorregulação da aprendizagem, devendo assegurar que os/as alunos/as consigam adquirir estratégias de aprendizagem e saibam quando e como devem usá-las, dando-lhes oportunidades para estabelecerem e aprimorarem essas mesmas estratégias por si só (Dalland & Klette, 2016).

2. Método

A presente investigação tem como base uma metodologia de investigação qualitativa, existindo uma abordagem complementar quantitativa integrando uma análise estatística simples de frequências e percentagens (Lima & Pacheco, 2006). A opção de realizar um estudo de natureza qualitativa sobre autorregulação da aprendizagem prende-se com o objetivo de identificar a perceção, detalhe e compreensão dos significados atribuídos individualmente por cada um dos participantes acerca desse fenómeno (Bento, 2012; Stake, 2010; Coutinho, 2014). Em termos metodológicos, este tipo de investigação encaixa-se no método indutivo, sendo este um processo muito rico devido à heterogeneidade de informação dada por cada um dos participantes. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as investigações qualitativas apresentam alguns traços comuns tais como: o investigador foca a sua atenção no processo em si e não tanto nos produtos que obtém; os dados são de cariz descritivo; o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador é o instrumento mais importante na recolha dos dados; os dados são analisados de forma indutiva e por último, o significado atribuído pelos/as participantes é a preocupação essencial do investigador.

2.1. Objetivos

Esta investigação tem como objetivos gerais identificar e compreender as conceções e práticas de aprendizagem autorregulada dos/as professores/as do 1ºCiclo do ensino básico em geral e no contexto específico de sala de aula.

Com base nos objetivos gerais foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a perceção da relação sucesso/insucesso do/a alunos/as e sua relação com aspetos de aprendizagem autorregulada;
- Identificar a perceção do papel do/a professor/a;
- Identificar a perceção do papel do/a alunos/as;
- Identificar as conceções dos/as professores/as sobre o que é a aprendizagem autorregulada;
- Identificar práticas de ensino e oportunidades criadas de promoção de autorregulação da aprendizagem dos/as alunos/as;
- Identificar necessidades dos/as professores/as para maior implementação/promoção de aprendizagem autorregulada na sala de aula;

2.2 Participantes

Participaram um total de 16 professores/as que lecionam em sete Estabelecimentos do 1º ciclo do Ensino Básico, a alunos/ass do 1º ao 4º ano de escolaridade, nos distritos de Évora e Portalegre. Treze participantes são do género feminino (N=13; 86.9%) e três do género masculino (N=3; 13,1%), sendo justificável pelo facto dos/as professores/as do 1º ciclo do ensino básico serem maioritariamente do género feminino face aos do género masculino (FFMS, 2020) e pelo carácter voluntário de participação no estudo. Os/As professores/as apresentam idades entre os 44 e os 62 anos de idade, com uma mediana de 52 anos e a sua maioria tem uma idade igual ou superior a 50 anos (N=11, 68,8%), sendo que 10 participantes têm 30 ou mais anos de serviço. No que diz respeito às habilitações literárias, todos os/as professores/as têm uma licenciatura em Ciências da Educação, sendo que 25% deles têm mestrado e 12,5% realizaram pós-graduações. Todos/as os/as professores/as entrevistados/as lecionaram nos quatro anos de ensino do 1º ciclo do ensino básico, sendo que neste momento 18,7% lecionam o 1º ano de escolaridade, 31,2% o 2º ano de escolaridade, 37,5% o 3º ano de escolaridade e por ultimo, 25% o 4º ano de escolaridade (Anexo 2).

O número de participantes neste estudo visou assegurar a saturação teórica, já que segundo Hill et al. (2005) a dimensão da amostra nas investigações qualitativas deve encontrar-se entre os 8 e os 15 participantes, cumprindo-se o limite recomendável para garantir a saturação teórica.

2.3. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

Foi solicitado que os/as professores/as preenchessem o consentimento informado (anexo 3). Para a recolha dos dados, foram construídos dois instrumentos: questionário sociodemográfico para a recolha de dados da caracterização dos participantes (Anexo 4) e guião de entrevistas semiestruturada (Anexo 5).

A opção da realização das entrevistas semiestruturadas teve como objetivo recolher conceções e perspetivas sobre a temática explorada de cada um dos sujeitos entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2010). As entrevistas efetuadas para a recolha dos dados são de cariz semiestruturado, baseadas num guião de entrevista que foi construído a partir da realização de duas entrevistas exploratórias que não foram

consideradas na análise final. Com a realização das entrevistas exploratórias e sua posterior transcrição e análise, foi possível afinar algumas das questões estabelecidas inicialmente. O guião de entrevista final é composto por 6 temas (Sucesso e autorregulação do alunos/as; Papel do alunos/as; Papel do professor; Conceção de aprendizagem autorregulada; Práticas de ensino/aprendizagem de autorregulação da aprendizagem; Necessidades dos professores/as), tendo um total de 22 questões abertas, algumas delas com questões secundárias (e.g., Porquê?; Como?; Em que sentido?), com as quais se procuraram informações adicionais (Anexo 6).

O processo de recolha dos dados, iniciou-se primeiramente com o contacto com uma Professora do curso de Educação Básica da Universidade de Évora, que ajudou a estabelecer contactos e a propiciar um maior sentimento de segurança para a participação no estudo com alguns professores/as de estabelecimentos de ensino de 1ºciclo, da cidade de Évora. Através de um contacto pessoal, na cidade de Portalegre, foi realizado o mesmo procedimento assegurando-se os restantes participantes. Após ter-se conseguido assegurar o número de participantes, iniciaram-se os contactos com as respetivas direções de Agrupamentos de Escolas pedindo de autorização para a realização e participação dos docentes no estudo. A recolha dos dados foi realizada e iniciada com cada um dos participantes individualmente num único momento. Num primeiro momento e após uma pequena introdução foram recolhidos de forma escrita os dados sociodemográficos (Anexo 4) com o objetivo de recolher informações para a caracterização da amostra. A cada um dos/as professores/as foi entregue um termo de consentimento informado (Anexo 3) garantindo-se a confidencialidade dos dados. Foram atribuídos números de forma aleatória a cada uma das entrevistas realizadas.

As entrevistas realizadas tiveram uma duração média de 1h40min, sendo audíogravadas e transcritas na sua plenitude. A transcrição das entrevistas teve em conta todas as suas particularidades como as palavras e expressões usadas, bem como todas as entoações e interrupções que ocorreram (Green & Thorogood, 2009), possibilitando realizar uma análise mais integral e detalhada, impedindo assim abreviações e ou interpretações deturpadas por parte do investigador (Seidman, 2006).

Como métodos de tratamento dos dados recolhidos utilizámos a análise de conteúdo (AC) de Bardin (2016) e os princípios do método fenomenológico empírico (MFE) de Amedeo Giorgi (2005; 2009). A análise de conteúdo é uma técnica de procura e

organização sistemática de elementos recolhidos ao longo das investigações, com o objetivo de compreender os testemunhos e significados transmitidos pelos participantes (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2005). A análise dos dados inicia-se a logo a partir da primeira recolha de dados baseando-se em palavras e/ou relatos dos sujeitos (Fortin, 2009).

A AC foi utilizada com o intuito de identificar as unidades de registo (UR), de estabelecer categorias/subcategorias/subsubcategorias e de determinar a frequência com que iam surgindo, seguindo os princípios do MFE de forma ao não condicionar ou forçar o conteúdo dos relatos dos participantes a partir de categorias previamente delineadas (Giorgi, 2009; Coutinho, 2008). Num primeiro momento, o processo de AC e do MFE iniciou-se pela leitura de todo o discurso dos/as participantes com o intuito de entender de forma concreta e objetiva aquilo que estava a ser transmitido, impedindo assim interpretações especulativas. Posteriormente e após nova leitura e análise, começaram-se a identificar as unidades de registo que sobressaiam em cada uma das dimensões. A análise de conteúdo foi utilizada como procedimento para analisar os dados tendo o objetivo de demonstrar de forma clara e objetiva os relatos transmitidos pelos/as participantes (Bardin, 2016; Vala, 2003). Esta análise consistiu num processo de categorização, que se traduziu numa operação de classificação de conjuntos de elementos com as mesmas características, dentro de cada uma das dimensões exploradas. Inicialmente, a terminologia das categorias foi começando a ser determinada de acordo com as unidades de registo que iam surgindo. Durante a realização da análise, surgiram elementos que determinaram o nome das categorias e que posteriormente, possibilitaram a organização e/ou junção de unidades com significado idêntico. O benefício de seguir e utilizar este tipo de abordagem mais convencional prende-se com o fato de esta abordagem focar-se exclusivamente em entender, de forma única, o significado transmitido por cada um dos/as sujeitos/as, não impondo qualquer tipo de conceções teóricas. De acordo com Hsieh e Shannon (2005), apesar de esta abordagem ser numa primeira fase das análises muito vantajosa, também apresenta algumas limitações, particularmente no que se refere à compreensão do contexto envolvente. Assim, consoante iam sendo organizadas as unidades de registo com o mesmo significado, a nomenclatura das categorias ia sendo ajustada segundo o conhecimento teórico que foi realizado numa fase prévia, assentando este procedimento

numa abordagem mais dedutiva. Estas unidades de registo, após terem sido sujeitas a recorte, representam detalhadamente as ideias objetivas transmitidas pelos/as participantes ao longo das entrevistas. A criação de categorias e subcategorias serviu para separar e organizar o material que foi alvo de recorte, de forma a ser analisado de forma mais precisa numa fase posterior (Grácio, Chaleta, & Rosário, 2007; Lima & Pacheco, 2006). No que diz respeito à codificação das unidades de registo, esta foi realizada por dois juízes (acordo interjuízes) com o objetivo de procurar controlar e minorar enviesamentos, com recurso a técnicas de consenso e reflexão (Almeida & Freire, 2008; Fonseca, Silva, & Silva, 2007). No que diz respeito à análise quantitativa, foi realizada uma análise estatística descritiva simples, frequências e percentagens, que nos permitiu perceber quais eram as dimensões e categorias que apresentavam um maior número de verbalizações. O critério de ocorrências ou frequências, denominado de unidade de contagem por Lima e Pacheco (2006) correspondeu ao registo de todas as diferentes unidades de registo mencionadas pelos/as participantes em cada uma das categorias, subcategorias e subsubcategorias.

Os critérios de qualidade metodológica e rigor usados e aplicados ao longo da realização da investigação referem-se a: a) credibilidade alcançada por meio da revisão de pares, que consistiu na discussão de ideias e preocupações com outro investigador que colaborou na investigação; b) transferibilidade alcançada por meio de uma caracterização detalhada dos dados de modo a representar e demonstrar os diferentes pontos de vista dos/as participantes; c) Consistência que possibilita a outros investigadores utilizarem e/ou seguirem o método que foi utilizado; d) aplicabilidade, que permite que outros investigadores confirmem as construções do investigador (Guba & Lincoln, 1988; Coutinho, 2008).

Realizámos uma descrição exaustiva e detalhada de todo o processo, apresentando em anexo as grelhas relativas à análise temática e categorial onde estão os critérios de codificação e respetivas unidades de registo (Anexo 7, 8, 9, 10, 11 e 12).

3. Apresentação e análise dos resultados

Iremos apresentar os resultados relativamente aos seis temas objeto de investigação: sucesso e autorregulação do aluno/a, papel do aluno/a, papel do/a professor/a, conceção de aprendizagem autorregulada, práticas de ensino/aprendizagem de autorregulação da aprendizagem e necessidades dos professores/as no domínio da *SRL*.

Em cada um dos temas referidos apresentamos uma visão global, seguindo-se uma análise descritiva e interpretativa ilustrada com exemplos de verbalizações dos participantes. Os dados apresentados serão analisados de forma qualitativa através de análise de conteúdo e de análise quantitativa, através do número de ocorrências e percentagens.

3.1. Tema I. Sucesso e autorregulação do/a aluno/a

Este tema visa identificar as atribuições ao sucesso e insucesso e as características de alunos/as que apresentam elevada qualidade de aprendizagem. Para tal foram colocadas duas questões: “A que atribui o sucesso e o insucesso dos alunos/as de 1º ciclo?” e “Para si, quais são as características de um alunos/as do 1º ciclo que apresenta grande qualidade de aprendizagem?”. A tabela 3 apresenta os resultados obtidos no conjunto deste tema em termos de categorias. Os dados pormenorizados, i.e., incluindo as subcategorias encontram-se no anexo 13.

Tabela 1.

Tema I. Dados globais Sucesso e autorregulação do/a alunos/as: Dimensões, categorias, frequências e percentagens.

Dimensões	Categorias	<u>N</u>	<u>%</u>
I.1. Atribuição de sucesso e insucesso	1. Múltiplos fatores	6	3,6
	2. Contexto Familiar	15	9,1
	3. Contexto escolar	16	9,7
	4. Ação do Professor	25	15,1
	5. Alunos/as	28	17
	6. Sistema de ensino	4	2,4
	7. Organização Social	1	0,6
I.2. Características de alunos/as com elevada qualidade de aprendizagem	1. Não uniformes	1	0,6
	2. Comportamento em geral	5	3
	3. Competências sociais	3	1,8
	4. Desenvolvimento cognitivo	10	6,1

	5. Conhecimentos prévios	5	3
	6. Competências acadêmicas	5	3
	7. Agência no aprender	12	7,3
	8. Motivação	16	9,7
	9. Contexto de apoio	13	7,9
Total		165	100%

No seu conjunto verificamos que o volume de informação é maior relativamente à atribuição de sucesso/insucesso (N= 95; 57,6%) do que às características atribuídas a alunos/as de 1º ciclo com elevada qualidade de aprendizagem (N= 70; 42,4%). Ambas as dimensões apresentam subcategorias, no entanto somente na dimensão “atribuição de sucesso/insucesso” surgem ainda subsubcategorias (Anexo 7).

Na **atribuição de sucesso/insucesso** (dimensão I.1) os/as professores/as do 1º ciclo atribuem-no em primeiro lugar e de forma muito próxima a aspetos centrados no aluno/a (N=28; 17%) e à ação do/a Professor/a (N=25; 15,1%). Segue-se com menor expressão, a atribuição de sucesso/insucesso ao contexto escolar (N=16; 9,7%) e ao contexto familiar (N=15; 9,1%). De forma menos enunciada o sucesso/insucesso é atribuído a múltiplos fatores (N=6; 3,6%), ao sistema de ensino (N=4; 2,4%) e à organização social (N=1; 0,6%). Passaremos a analisar em pormenor cada uma destas categorias e respetivas subcategorias.

a) Atribuição de sucesso/insucesso centrada no aluno/a

A existência/inexistência de dificuldades de aprendizagem ou de necessidades educativas especiais é a causa de sucesso/insucesso centrado no aluno/a mais mencionado (N=7; 4,2%). Estão presentes as ideias de que estes alunos/as necessitariam de maior apoio por parte do/a professor/a evidenciando-se ainda que as expectativas positivas do/a professor/a poderão em certos casos ajudar a ultrapassar tais dificuldades:

“fatores intrínsecos ao próprio aluno/a, se for um alunos/as que por qualquer motivo tenha dificuldades de aprendizagem (...) dificuldades ao nível da fala, portanto é claro que isso depois se vai refletir na aprendizagem da criança” (suj2)

“mas mesmo aqueles que tem dificuldades, se sentirem que eu quero que eles aprendam, eles darão o seu melhor e superarão dificuldades seguramente” (suj4)

A motivação (N= 6; 3,6%) é entendida como causa de sucesso/insucesso sendo mencionada como gosto, interesse e força de vontade do/a alunos/as:

“trabalham por gosto, por motivação, por interesse” (suj1)

“o sucesso baseia-se essencialmente no aluno/a, na sua força de vontade” (suj11)

O trabalho e esforço (N=4, 2,4%) e as competências gerais do/a aluno/a (N=4, 2,4%) são também entendidos como causas de sucesso/insucesso:

“Ao seu empenho, à sua dedicação” (suj13)

“nem todas as crianças tem a mesma capacidade” (suj3)

De forma residual são mencionados como causas de sucesso/insucesso os conhecimentos prévios (N=3, 1,8%), a atenção/concentração (N=2, 1,2%) e o desenvolvimento geral (N=1, 0,6%):

“Há várias variantes podem provocar o sucesso ou o insucesso (...) as bases que eles tem escolares, um menino que não tenha frequentado o pré-escolar (...) não tem as bases iniciais” (suj11)

“os alunos/as (...) tem um grau de concentração que dura pouco tempo” (suj15)

“nem todas as crianças tem a mesma maturidade” (suj3)

b) Atribuição de sucesso/insucesso centrado na ação do/a professor/a

A existência/inexistência de apoio individualizado é a causa de sucesso/insucesso centrado no/a professor/a mais mencionado (N=6, 3,6%). Estão presentes as ideias de que estes alunos/as precisam de um apoio permanentemente, sendo considerado que o tempo disponível para tal é insuficiente evidenciando-se ainda que em turmas com um número considerável de alunos/as com dificuldades não é possível dar resposta a todas essas necessidades:

“necessitam de um apoio permanente (...) para as crianças que tem dificuldades de aprendizagem, há pouco tempo disponível para apoiar essas crianças” (suj15)

“se algumas turmas tem alguns casos com alunos que tem mais necessidades, não há apoio suficiente para esses alunos” (suj10)

A relação afetiva (N=5, 3%) e as metodologias, planificação e estratégias (N=5, 3%) são também entendidas como causas de sucesso /insucesso:

“a empatia (...) a empatia é muito importante (...) eu acho que a primeira coisa é mesmo criar uma certa simpatia entre eles e uma cumplicidade” (suj3)

“a diferença entre o sucesso e o insucesso estará na planificação e nas estratégias a utilizar na sala de aula, portanto, trabalhos de grupo, acesso aos meios audiovisuais” (suj15)

A ação do/a professor/a referida de forma geral (N=4, 2,4 %) e a ação motivacional (N=4, 2,4%) são vistas como causas de sucesso/insucesso. A ação motivacional é mencionada como desenvolver o gosto por aprender, por “acertar” e por saber mais:

“por um lado ao trabalho do professor” (suj2)

“o papel do professor é muito importante, motivar os alunos/as, criar-lhes o gosto por aprender, por descobrir, por saber mais, por gostar de acertar” (suj1)

De forma muito residual é mencionado como causa de sucesso/insucesso o ensino e domínio de regras (N=1, 0,6%):

“Primeiro temos de os civilizar entre aspas” (suj3)

c) Atribuição de sucesso/insucesso centrado no contexto escolar

Em termos de contexto escolar as atribuições de sucesso/insucesso reportam-se ao grupo turma (N=9, 5,4%) e à escola frequentada (N=7, 4,2%).

Relativamente ao grupo turma foram identificadas quatro subsubcategorias revelando que o insucesso está ligado ao número elevado de alunos/as por turma, às características da própria turma, à diferença de ritmos de aprendizagem e de objetivos dos/as alunos/as:

“o insucesso (...) deve-se a turmas muito grandes” (suj14)

“algumas com vários anos dentro da mesma turma, portanto, grupos de trabalho diferentes, turmas muito heterogéneas” (suj14)

“o insucesso até se verifica mais em crianças que tem mais dificuldades e não conseguem acompanhar a turma (...) a turma tem ritmos diferentes” (suj6)

“é difícil que todos atinjam as mesmas metas e os mesmos objetivos” (suj6)

A escola frequentada pelo/a aluno/a é entendida como causa de sucesso/insucesso sendo mencionado o seu contexto, recursos e estabilidade do corpo docente:

“depende das escolas (...) do ambiente” (suj10)

“aos recursos que a própria escola tem, aos recursos materiais e humanos que a escola tem” (suj14)

“a falta de estabilidade do corpo docente, portanto, mudar de professor constantemente” (suj14)

d) Atribuição de sucesso/insucesso centrado no contexto familiar

A existência/inexistência de apoio familiar é a causa de sucesso/insucesso mais mencionada (N=8, 4,8%). Estão presentes as ideias de que o apoio, a motivação e o acompanhamento que é realizado pelo meio familiar ao longo do processo de aprendizagem dos/as alunos/as é fundamental para o sucesso académico e superação de dificuldades:

“um menino que não tenha apoio familiar, é muito difícil ter sucesso porque ou é muito bom aluno/a e não necessita desse apoio ou então, se precisar de ajuda ele nunca vai ser capaz porque falta-lhe o apoio e a motivação para o fazer {...o sucesso baseia-se essencialmente no alunos/as, na sua força de vontade} e também muito na motivação que é dada por trás, no meio familiar” (suj11)

“se há miúdos que têm sucesso e a maior parte tem esse sucesso, deve-se (...) ao esforço dos encarregados de educação” (suj10)

O clima relacional familiar e o próprio meio envolvente do mesmo (N=5, 3%) são percecionados como causa de sucesso/insucesso:

“o sucesso para mim tem muito a ver com o ambiente familiar” (suj1)

“por outro lado ao meio que os envolve e todo o agregado familiar onde estão envolvidos, e aos estímulos que há à volta deles” (suj9)

De forma muito residual é mencionada como causa de sucesso/insucesso o envolvimento familiar com a escola (N=2, 1,2%).

“ao envolvimento dos pais na escola” (suj13)

e) Atribuição de sucesso/insucesso centrado em múltiplos fatores

As causas de sucesso/insucesso são atribuídas à existência de múltiplos fatores (N=6, 3,6%) emergindo como resultante de múltiplas causas:

“vários fatores (...) não há apenas um único fator” (suj2)

f) Atribuição de sucesso/insucesso centrado no sistema de ensino

De forma residual são entendidos como causas de sucesso/insucesso os conteúdos programáticos (N=2, 1,2%), a articulação entre níveis de ensino (N=1, 0,6%) e as medidas de apoio (N=1, 0,6%):

“o currículo tem muitas coisas que secalhar não são necessárias para esta fase (...) eu parece-me que um dos motivos de insucesso é a extensão dos programas curriculares” (suj8)

“falta de articulação que há entre ciclos” (suj8)

“o insucesso é muito baixo porque a nova legislação também apela para que todos os meninos portanto, sejam apoiados (...) quer com as medidas universais, quer com medidas seletivas” (suj16)

g) Atribuição de sucesso/insucesso centrado na organização social

De forma mais residual é entendido como causa de sucesso/insucesso a organização social (N=1, 0,6%):

“acho que também a sociedade mudou tanto (...) que as crianças têm muito pouco tempo para brincar, estão sempre a ser dirigidas “faz isto... faz aquilo...” (suj8)

Em suma, os/as professores/as atribuem o sucesso/insucesso dos/as alunos/as de 1º ciclo, de forma mais expressiva e de acordo com o modelo de atribuição de Weiner (1985 *cit in* Garcia & Boruchovitch, 2015) a fatores internos ao próprio alunos/as (D.A/NEE, motivação, trabalho/esforço e competências). No entanto, atribuem o sucesso/insucesso de forma muito próxima à sua própria ação no que concerne ao apoio individualizado, à relação afetiva, à ação motivacional, às metodologias e ao ensino de regras, o que é importante e revelador de crenças de autoeficácia do/a próprio/a professor/a que conduzem a ações favorecedoras de sucesso dos/as alunos/as (Teixeira, 2011).

Os/As professores/as apresentam ainda uma perceção do sucesso/insucesso como estando relacionado com:

a) aspetos familiares (apoio e clima relacional) que têm uma importância muito significativa no que toca ao crescimento pessoal, intelectual e social dos/as alunos/as (Charrua, 2014); b) O contexto escolar (turma e escola frequentada) que permite/auxilia o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem, sendo também um meio que apresenta condições para o (in)sucesso dos/as alunos/as (Severino, 2019). c) O sistema de ensino e a organização social são menos referidos como fatores de sucesso/insucesso.

Assim, concluímos que o sucesso/insucesso, do ponto de vista dos/as professores/as é considerado dependente sobretudo da ação próprio/a alunos/as e do/a professor/a.

No que diz respeito às **características de alunos/as que apresentam elevada qualidade de aprendizagem** (dimensão I.2), os/as professores/as do 1º ciclo consideram sobretudo que tal se deve à motivação (N= 16; 9,6%), ao contexto de apoio (N=13; 7,8%), e à agência do/a alunos/as (N=12, 7,2%). Seguem-se com menor expressão, características do desenvolvimento cognitivo (N=10, 6%), de competências académicas (N=5, 3%) e de comportamento em geral (N=5; 3%). As competências sociais (N=3; 1,8%) e características próprias não especificadas (N=1, 0,6%) são bastante menos enunciadas.

a) Características motivacionais

A existência de curiosidade e interesse é o fator de características de alunos/as com elevada qualidade de aprendizagem mais referido (N=9, 5,4%):

“ser curioso” (suj2)

“seja um alunos/as interessado (...) motivado” (suj14)

De forma mais residual são entendidos como fatores motivacionais a volição (N=3, 1,8%), o empenho/persistência (N=3, 1,8%) e o gosto (N=1, 0,6%):

“os alunos/as para aprenderem tem que ter vontade de aprender” (suj5)

“ser persistente (...) ser trabalhador” (suj2)

“Tem que gostar daquilo que se lhe está a ensinar” (suj5)

b) Características do contexto de apoio

A motivação em geral prestada por pais e professores/as é a mais expressa (N=5, 3%):

“aluno/a que venha motivado de casa para aprender” (suj9)

“A característica pode não ser intrínseca, pode ser exterior, é juntar isso com a motivação que o adulto lhe dá (...) porque se eu os motivar” (suj4)

De forma mais residual emerge o apoio dado por professores/as (N=3, 1,8%) e por parte dos pais (N=3, 1,8%) o apoio geral do contexto familiar (N=1, 0,6%) e a articulação entre pais e professores/as (N=1, 0,6%):

“o apoio constante quer da parte do professor” (suj11)

“um fator importante seria o apoio que os miúdos têm nomeadamente dos encarregados de educação em casa (...) um bom aluno/a é um aluno/a que basicamente tem apoio familiar” (suj10)

“uma criança que dorme bem (...) uma criança que se alimenta bem” (suj3)

“tem que haver uma articulação muito grande entre pais e professores/as e escola” (suj11)

c) Características da agência no aprender

A participação e empenho (N=4, 2,4%) e a autonomia (N=4, 2,4%) são entendidos como características de alunos/as com elevada qualidade de aprendizagem:

“que participa nas aulas (...) que gosta de colaborar nas tarefas da sala (...) empenhado” (suj1)

“terem um determinado grau de autonomia, serem autónomos na sua aprendizagem” (suj15)

De forma mais residual são referidos os métodos de estudo dos alunos/as (N=2, 1,2%) e a gestão do tempo (N=2, 1,2%):

“terem já adquirido alguns métodos de estudo, os métodos de estudo do 1º ciclo não podem ser muito complicados mas terem umas certas bases de organização e estudo” (suj15)

“que realiza as tarefas atempadamente” (suj1)

d) Características de desenvolvimento cognitivo

A atenção e concentração (N=7, 4,2%) é o fator mais mencionado, estando presente a ideia de que estas características permitem que os/as alunos/as tenham mais facilidade em adquirir conhecimentos possibilitando um melhor desempenho e sucesso:

“ser um alunos/as atento (...)o foco da atenção, da concentração é uma mais valia de facto para os bons resultados (...)a atenção, a concentração ajuda bastante...” (suj1)

De forma mais residual são vistos como características destes alunos/as a ausência de dificuldades de aprendizagem (N=2, 1,2%) e a sua reflexividade (N=1, 0,6%):

“em termos cognitivos tem ser capaz disso (...) não ter dificuldades de aprendizagem” (suj5)

“que sabe defender o seu ponto de vista (...) que sabe argumentar” (suj14)

e) Características académicas

A capacidade de leitura e escrita (N=3, 1,8%) é o fator centrado nas competências académicas mais mencionado:

“que goste de ler... Porque acho que a leitura é fundamental” (suj13)

“tem que ser um alunos/as, portanto, que escreva bem” (suj14)

De forma residual é enunciada a oralidade (N=1, 0,6%) e o raciocínio matemático (N=1, 0,6%):

“que sabe apresentar um trabalho oralmente” (suj14)

“tenha um bom calculo mental, um raciocínio matemático desenvolvido” (suj14)

f) Conhecimentos prévios (N=5, 3%).

Os conhecimentos prévios são descritos como experiências, vivências ou conhecimentos adquiridos fora do contexto escolar:

“é tudo experiências e é tudo vivências que eles trazem para a sala (...) as aprendizagens são feitas a partir daquilo que eles trazem (...) agora há pouco tempo um alunos/as foi aos Açores, eles não sabiam onde eram os Açores, trabalharam por projeto, um ou dois grupos o que eram os Açores e apresentaram à restante turma” (suj7)

g) Comportamento em geral (N=5, 3%).

O comportamento dos/as alunos/as com grande qualidade de aprendizagem é visto como calmo, tranquilo, cumpridor de regras:

“bem comportado (...) um miúdo calmo, tranquilo” (suj1)

“cumpridor de regras” (suj2)

h) Competências sociais

As competências sociais (N=3, 1,8%) reportam-se a um bom relacionamento com os outros e alguma autonomia nas atividades quotidianas e académicas:

“um alunos/as que sabe estar, que se sabe relacionar, que está bem integrado, que ajuda os outros (...) que sabe trabalhar em grupo” (suj14)

“tem que ter outras características também, que não sejam só as académicas (...) Tem que ser desenrascado (...) tem que ter aquelas competências do dia-a-dia” (suj8)

i) Características particulares não especificadas (N=1, 0,6%):

“Temos características diferentes” (Suj1)

Em suma, os/as professores/as consideram que as características de alunos/as de 1ºCiclo com grande qualidade de aprendizagem estão relacionadas, de forma mais expressiva, com a existência de motivação, que é fundamental no processo de aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010) e no desempenho académico (Viana & Viana, 2017). Realçam também a existência de um contexto de apoio. O/a professor/a é “considerado o principal fator extrínseco ao alunos/as que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso escolar” (The Learning Curve, 2012 *cit in* Silva & Lopes, 2015, p. 64). O envolvimento e acompanhamento dos pais em relação ao processo de aprendizagem dos/as seus filhos/as é considerado importante pois demonstra o valor que a aprendizagem tem para estes (Prego & Mata, 2012), tal como a articulação entre

encarregados de educação e professores/as, que segundo Sousa e Sarmento (2010) despoleta no/a alunos/as uma grande motivação perante as aprendizagens e a escola.

Os/As professores/as também realçam a agência do/a aluno/a e o desenvolvimento cognitivo, destacando-se a atenção e concentração como aspeto fundamental para uma boa aquisição de conhecimento e bom desempenho académico. De forma menos expressiva referem as competências académicas, os conhecimentos prévios, o comportamento e as competências sociais como características de alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.

3.2. Tema II. Papel do/a alunos/a

Este tema tem como objetivo identificar a perceção do/a professor/a sobre o papel do/a aluno/a no seu processo de aprendizagem e sobre a autorregulação da aprendizagem pelo/a aluno/a. Para tal foram colocadas três questões, sendo que duas dessas questões são constituídas por sub-questões: “Na sua opinião qual é o papel do aluno/a do 1ºciclo no seu processo de aprendizagem?”, “Acha que os alunos/as de 1ºciclo são capazes de gerir o seu processo de aprendizagem?” “Em caso afirmativo, que aspetos considera que os alunos/as podem gerir?” “Porquê?” e “Considera que os alunos/as do 1ºciclo podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem?” “Como?”. O anexo 14 apresenta uma análise fina relativamente às subcategorias e subsubcategorias deste tema.

Tabela 2.

Tema II. Dados globais Papel do/a alunos/as: Dimensões, categorias, frequências e percentagens.

Dimensões	Categorias	N	%
II.1. Papel do/a alunos/as no processo de aprendizagem	1. Relevância	3	2,3
	2. Diversidade	1	0,8
	3. Agência	32	25
II.2. Perceção da capacidade de gestão do processo de aprendizagem pelo/a alunos/as	1. Existência de capacidade de gestão	18	14,1
	2. Inexistência de capacidade de gestão	1	0,8
II.2.1. Aspetos considerados possíveis de ser geridos pelo alunos/as	1. Comportamentos ligados a rotinas e regras	4	3,1
	2. Tarefas de aprendizagem	11	8,6

	3. Concentração	1	0,8
	4. Estudo	2	1,6
II.2.1.1 Motivos da possibilidade/impossibilidade de gestão do processo de aprendizagem	1. Possibilidade de gestão	12	9,4
	2. Inexistência de gestão	1	0,8
II.3. Percepção sobre a possibilidade dos/as alunos/as/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem	1.1 Existência de aprendizagem de gestão	16	12,5
II.3.1. Aspectos necessários para os/as alunos/as/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem	1. Recursos da escola	1	0,8
	2. Instrumentos do professor	1	0,8
	3. Agência do professor	15	11,7
	4. Agência do/a alunos/as	8	6,2
	5. Agência Familiar	1	0,8
Total		128	100%

O maior volume de informação regista-se relativamente ao papel do/a aluno/a no processo de aprendizagem (N=36, 28,1%), seguindo-se os aspetos necessários para os/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem (N=26, 20,3%), a percepção da capacidade de gestão do processo de aprendizagem pelo/a aluno/a (N=19, 14,8%), aspetos considerados possíveis de ser geridos pelo/a aluno/a (N=18, 14,1%), percepção sobre a possibilidade dos/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem (N=16, 12,5%) e nos motivos da possibilidade/impossibilidade de gestão do processo de aprendizagem (N=13, 10,1%). Das seis dimensões descritas anteriormente toda elas apresentam subcategorias, no entanto somente na dimensão “Papel do/a aluno/a no processo de aprendizagem” e “Motivos da possibilidade/impossibilidade de gestão do processo de aprendizagem” surgem ainda subsubcategorias (Anexo 8)

No que diz respeito ao **papel do/a aluno/a no processo de aprendizagem** (Dimensão II.1), os/as professores/as do 1º ciclo atribuem-no de forma mais acentuada e em primeiro lugar à agência do/a aluno/a (N=32, 25%). De forma residual o papel do/a aluno/a no processo de aprendizagem é visto como relevante (N=3, 2,3%) e diverso (N=1, 0,8%). Passaremos a analisar em pormenor cada um destes aspetos.

a) Papel do/a aluno/a enquanto agência do mesmo no processo de aprendizagem é visto pelos/as professores/as como implicando:

- Envolvimento e participação (N=10, 7,8%). Está presente a ideia de que o/a aluno/a deve ter um papel ativo e dinâmico ao longo do processo de aprendizagem evidenciando-se ainda que o/a aluno/a muitas vezes ainda tem um papel passivo:

“tem que ser um papel ativo e dinâmico” (suj15)

“normalmente o papel é passivo (...) o que se pretende cada vez mais, na minha opinião, é que devia ter um papel mais ativo” (suj10)

- Motivação (N=9, 7%), expressando a ideia de que o papel do/a aluno/a consiste em ter interesse, vontade, gosto e empenho pelo processo de aprendizagem:

“eles querem aprender tudo (...) eles querem saber tudo” (suj3)

“tem de estar disponível/predisposto com vontade de aprender (...) curiosidade pelas aprendizagens” (suj16)

“Gostar de aprender (...) que gostem da escola” (suj8)

“O empenho” (suj13)

- Responsabilidade pela procura e comunicação de conhecimento (N=6, 4,7%):

“nós temos que conduzir o alunos/as e levá-lo a querer ser autodidata, a querer ser responsável pelas suas aprendizagens (...) tem que ser responsável e tem que perceber que há mais coisas de onde ele pode ir buscar a informação sem ser a pergunta direta ao professor” (suj11)

“quando eles apresentam aos colegas trabalho que fizeram no seu grupo, portanto no fundo tem quase ali o papel de professor, ao tentar ensinar os outros” (suj2)

- Comportamento social (N=3, 2,3%):

“a introdução de regras, de normas, de respeito pelos outros em sociedade, respeito por si próprio” (suj6)

- Agência cognitiva (N=3, 2,3%):

“se eles em sala de aula conseguirem estar atentos” (suj12)

- Organização (N=1, 0,8%):

“eu acho que será muito importante, a organização, tanto espacial como temporal” (suj6)

b) Relevância do papel do/a aluno/a

De forma residual é referida uma relevância não especificada do papel do/a aluno/a no processo de aprendizagem (N=3, 2,3%):

“Muito importante (...) o papel principal é o dele” (suj14)

c) Papel diverso do/a aluno/a

De forma residual é entendido que o papel do/a aluno/a no processo de aprendizagem é constituído por diversos papéis não especificados (N=1, 0,8%):

“o alunos/as pode assumir muitos papéis” (suj2)

Em suma, a percepção do papel do/a aluno/a é sobretudo marcado pela sua agência, destacando-se o envolvimento/participação, a motivação e a responsabilidade. O envolvimento/participação dos/as alunos/as é descrito pelo esforço e persistência face às tarefas escolares, autorregulação da sua conduta face aos objetivos estabelecidos e marcado pela superação pessoal (Veiga, 2012). Interligado ao envolvimento encontra-se a motivação (Gonçalves, 2017) que é traduzida no interesse e prazer dos/as alunos/as face às tarefas (Bembenuitty, 2012; Boruchovitch & Bzuneck, 2016). A responsabilidade é fundamental para a aquisição de conhecimento bem como para o sucesso académico, isto porque permite que o/a aluno/a entenda que é o agente principal do processo, reconhecendo a importância da sua ação. O papel do/a aluno/a é concetualizado sobretudo por relação com a sua agência no processo de aprendizagem.

Quanto à **capacidade de gestão do processo de aprendizagem** (dimensão II.2), situa-se em primeiro lugar a percepção da existência de capacidade de gestão do processo de aprendizagem pelo/a aluno/a (N=18, 14,1%). Só de forma muito residual, é mencionada a inexistência de tal capacidade de gestão (N=1, 0,8%).

A percepção da existência da capacidade de gestão do processo de aprendizagem pelo/a aluno/a é percecionada como dependente da existência de apoio por parte do/a professor/a (N=10, 7,8%) evidenciando-se ainda que os/as alunos/as de hoje são pouco independentes e autónomos relativamente ao seu processo de aprendizagem tendo de ser muito orientados:

“Não, eles têm que ser muito orientados (...) tem que haver sempre um adulto que o encaminhe, que o ajude a encaminhar...” (suj9)

A gestão circunscrita do processo de aprendizagem (N=6, 4,7%), é mencionada como dependente da existência de “maturidade” e capacidade do/a aluno/a:

“Alguns sim, os que são mais maturos sim” (suj13)

“Alguns sim, alguns já têm esse princípio de capacidade, de gerir o seu processo de aprendizagem” (suj15)

De forma mais residual é referida a capacidade de gestão do processo de aprendizagem pela maior parte dos/as alunos/as (N=2, 1,6%):

“Eu acho que alguns são (...) acho que 80/90% são capazes” (suj16)

Em suma, os/as professores/as referem de forma expressiva que os/as alunos/as têm capacidade para gerir o processo de aprendizagem com orientação/apoio do/a professor/a, de forma circunscrita e de forma geral. Conclui-se assim, que os/as alunos/as são vistos como tendo capacidade para gerir o seu processo de aprendizagem, ainda que na maioria dos casos essa gestão tenha de ser realizada com o apoio/orientação do/a professor/a.

Nos **aspetos considerados possíveis de ser geridos pelo/a aluno/a** (dimensão II.2.1), os/as professores/as do 1º ciclo referem em primeiro lugar as tarefas de aprendizagem (N=11, 8,6%) e em segundo lugar os comportamentos ligados a rotinas e regras (N=4, 3,1%). De forma residual os aspetos possíveis de ser geridos pelo/a aluno/a referem-se ao estudo (N=2, 1,6%) e à concentração (N=1, 0,8%).

a) Aspetos centrados nas tarefas de aprendizagem reportam-se à capacidade do/a aluno/a para as realizar (N=5, 3,9%), à capacidade de decisão/escolha (N=3, 2,3%), à organização (N=2, 1,6%) e avaliação (N=1, 0,8%):

“São capazes de gerir (...) outra coisa que eles fazem também é “Tive doente, eu posso levar as fichas para fazer em casa e depois por as dúvidas?” (suj4)

“são eles que propõem o que vão fazer na semana a seguir através dos PITS, são eles que fazem os projetos” (suj7)

“Se eles forem habituados a ter organização no seu dia-a-dia, eles próprios conseguem (...) sempre com organização, eles são capazes de o fazer” (suj12)

“são avaliados pelos pares, avaliam-se a eles próprios e são avaliados pelos colegas” (suj7)

b) Aspetos centrados nos comportamentos ligados a rotinas e regras

Os comportamentos ligados a rotinas e regras considerados possíveis de ser geridos pelos/as alunos/as reportam-se à autonomia dada pelo/a professor/a em certas tarefas diárias e na participação na definição e gestão de regras:

“Esta autonomia que eu lhe dou (...) é assim aquele menino que todos os dias (...) tem que distribuir os cadernos, tem que depois ilustrar a data, tem que distribuir o leite e recolhê-los, dá-lhe uma autonomia que eu penso que depois que não só se fica ali na sala” (suj8)

“Às vezes os comportamentos, quer fora da sala de aula, quer dentro da sala de aula, são eles que gerem e que fazem também as regras (...) são eles que impõem as regras” (suj7).

c) Aspetos centrados no estudo

De forma residual o estudo é entendido como possível de ser gerido pelo/a aluno/a (N=2, 1,6%):

“O seu tempo de estudo” (suj13).

d) Aspectos centrados na concentração

Só de forma muito residual é entendido que o/a aluno/a pode gerir a sua própria concentração (N=1, 0,8%):

“Podem gerir a sua própria concentração” (suj6)

Em suma, os/as professores/as mencionam de forma mais expressiva que os aspetos considerados possíveis de ser geridos pelos/as alunos/as estão relacionados com as tarefas de aprendizagem reportando-se à realização/execução, tomada de decisão/escolha, organização e avaliação do aprender.

Relativamente aos **motivos da possibilidade ou impossibilidade de gestão do processo de aprendizagem** pelos/as alunos/as (dimensão II.2.1.1), é referida maioritariamente a possibilidade de gestão do processo de aprendizagem (N=12, 9,4%) e só de forma muito residual a inexistência de gestão (N=1, 0,8%).

Os Motivos da possibilidade de gestão do processo de aprendizagem prendem-se com:

- A existência de orientação e apoio por parte dos professores/as e pais (N=7, 5,5%):

“é assim se há uma matéria que a gente tem a percepção que o alunos/as não aprendeu bem (...)temos de ser nós a detetar que o alunos/as não aprendeu bem para voltar a reforçar a mesma coisa” (suj5)

“Porque estão em fase de crescimento e são ajudados pelos pais” (suj13)

- A existência de competências (N=4, 3,1%) em geral, cognitivas e de autoavaliação são também entendidas como motivos da possibilidade de gestão do processo de aprendizagem:

“alguns deles com alguma capacidade conseguem” (suj15)

“ao fazerem a autoavaliação eles próprios sabem o que podem melhorar (...) perante a autoavaliação eles saberão depois porque é que não conseguiram atingir” (suj6)

- Autoconceito académico (N=1, 0,8%):

“Se eles tiverem a percepção das suas capacidades, e daquilo que conseguem fazer” (suj6)

Só existe uma única referência a um motivo acerca da impossibilidade de gestão pelo/a alunos/as do seu próprio processo de aprendizagem:

“Porque ainda não tem a maturidade suficiente” (suj10)

Em suma, os/as professores/as referem sobretudo que existe a possibilidade de gestão do processo de aprendizagem por parte dos/as alunos/as se existir orientação/apoio por parte de pais e professores/as, emergindo o papel determinante dos/as professores/as na orientação do processo de ensino/aprendizagem. No entanto, o apoio e envolvimento por parte dos pais no processo de aprendizagem beneficia o aproveitamento e sucesso dos seus educandos (Prego & Mata, 2012; Marques, 2001). De forma muito residual referem que não existe possibilidade de gestão devido à fase do desenvolvimento em que os/as alunos/as se encontram.

É necessário que cada vez mais que exista uma ligação de proximidade entre a escola e a família, de forma a beneficiar o processo de ensino-aprendizagem e a potencializar o desenvolvimento dos/as alunos/as. Outro aspeto mencionado na gestão do processo de aprendizagem pelo/a alunos/as, prende-se com a autoavaliação que deve ser promovida nas salas de aulas como uma capacidade autorregulatória, permitindo assim uma análise e reflexão introspetiva global do seu processo de aprendizagem (Brown & Harris, 2013).

No que diz respeito à perceção sobre a **possibilidade dos/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem** (dimensão II.3), os/as professores/as do 1º ciclo referem unicamente a existência dessa aprendizagem (N=16, 12,5%).

A perceção de que os/as alunos/as podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem é o mais mencionado (N=12, 9,4%), expressando a ideia de que a maioria dos/as alunos/as é capaz de aprender a gerir o seu processo de aprendizagem:

“Se eles podem a aprender a gerir? Isso podem (...) eu acho que sim que podem aprender” (suj5)

De forma residual a possibilidade dos/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem emerge como algo circunscrito (N=2, 1,6%) que é acessível apenas a alguns alunos/as e também dependente de orientação/apoio (N=2, 1,6%):

“haverá alguns que sim” (suj3)

“Podem aprender a gerir com orientação, obviamente” (suj4)

Em suma, a perceção sobre a possibilidade dos/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem, é vista de forma geral não especificada, de forma circunscrita, só ao alcance de alguns alunos/as, e através de orientação e apoio dado pelo/a professor/a. Há que realçar a pouca importância e referências dos/as

professores/as face à sua ação no apoio e orientação neste processo, porque como nos refere a literatura, estes têm um papel fundamental e são os agentes externos ao alunos/as mais importantes para o desenvolvimento das aprendizagens.

Quanto aos **aspectos necessários para os/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem** (dimensão II.3.1), os/as professores/as do 1ºciclo referem em primeiro lugar a agência do/a professor/a (N=15, 11,7%) e em segundo lugar a agência do/a aluno/a (N=8, 6,2%). De forma muito residual são mencionados os recursos da escola (N=1, 0,8%), os instrumentos do/a professor/a (N=1,0,8%) e a agência familiar (N=1, 0,8%).

a) Agência do/a professor/a

A orientação em geral e a proximidade (N=6, 4,7%) e as estratégias de aprendizagem e ensino (N=5, 3,9%) são os aspectos necessários mais referidos para os/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem:

“Tem que ser encaminhados nesse sentido, tem que haver algum adulto, os professores/as, alguém que dê apoio e que os oriente nesse sentido” (suj10)

“Às vezes, sem eles perceberem que estão a aprender a gerir o seu processo (...) é exemplificativo disso... ser ele próprio a corrigir (...) eu todos os dias tenho uma rubrica que é “Tira-teimas”, que é o quê? Como é que se escreve? (...) depois escrevo uma serie de palavras com erros, mas são erros que eu sei que eles dão, e depois eles vão ter que sublinhar as palavras que eles acham que estão mal escritas e depois vou voltar a escrever o texto corretamente” (suj8)

De forma mais residual são entendidos como fatores necessários para os/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem as práticas de avaliação implementadas pelo/a professor/a (N=3, 2,3%) e a individualização e diferenciação (N=1, 0,8%):

“quando a gente faz um ditado (...) eu muitas vezes faço o ditado e em vez de ser eu a corrigi-lo, isto já num 3ºano, mando o alunos/as abrir na pág. do ditado (...) e digo “Agora corriges (...) se calhar é mais importante ser ele a detetar que deu 10 erros e ver onde é que deu os erros (suj5)

“temos de ter sempre em atenção uma serie de itens, a maturidade deles, o desenvolvimento, a forma de estar (...) nunca podemos olhar para um aluno/a como o grupo, temos que olhar para um aluno/a individualmente” (suj12)

b) Aspectos centrados na agência do/a aluno/a

São entendidos como fatores necessários para os/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem ações desenvolvidas por eles próprios como a autoavaliação (N=3, 2,3%), a planificação (N=2, 1,6%), a aprendizagem colaborativa com os pares (N=2, 1,6%) e a organização (N=1, 0,8%):

“Eu acho que é essencial a autoavaliação (...) se forem estipuladas as metas (...) eles próprios podem ir autoavaliando o seu conhecimento, e verificar se estão a conseguir” (suj6)

“por exemplo, os alunos/as terem um plano individual de trabalho (...) em que eles escolhem a área que querem trabalhar, em que eles escolhem quantas atividades de uma determinada área querem fazer, esse instrumento em particular, é um instrumento fundamental para conseguir esse tipo de autorregulação” (suj2)

“depois há sempre aqueles mais desenrascados que vão ajudando os outros que tem mais dificuldade (...) eles conseguem orientar sozinhos e ajudar-se uns aos outros” (suj14)

“eu acho que é fundamental a organização (...) eu acho que eles conseguem gerir” (suj12).

De forma residual são entendidos como fatores necessários para os/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem os recursos da escola (N=1, 0,8%), os instrumentos do/a professor/a (N=1, 0,8%) e a agência familiar (N=1, 0,8%):

“com mais recursos, com espaços diferentes (...) de recursos que temos em sala de aula, de recursos físicos e recursos humanos” (suj1)

“o professor têm que ter instrumentos de trabalho, instrumentos de registo” (suj2)

“Às vezes, lá está, vem da família (...) se a própria família, for uma família de rotinas, eles inerentemente por cópia, por imitação, eles vão naquela rotina e eles próprios começam a criar as suas próprias rotinas” (suj3)

Em suma, os/as professores/as referem sobretudo que os aspetos necessários para os/as alunos/as aprendam a gerir o seu processo de aprendizagem estão relacionados com a agência do/a professor/a através de um acompanhamento de proximidade e orientação, do ensino de estratégias de aprendizagem, da avaliação das aprendizagens realizadas e da individualização do processo de ensino. A proximidade e orientação e a individualização do processo de ensino estão interligados com as relações afetivas estabelecidas com os/as alunos/as, em que o/a professor/a deve exteriorizar e mostrar empatia e cuidado relativamente ao processo de aprendizagem de forma individual (Silva & Lopes, 2015). Já o ensino de estratégias de aprendizagem como estabelecimento de objetivos, monitorização, autoavaliação e autorreflexão são importantes no desempenho dos/as alunos/as (Yan, 2018). A autoavaliação, como estratégia pedagógica auxilia o/a professor/a na orientação e regulação de todo o processo e permite um melhor desenvolvimento das aprendizagens no/a alunos/as (Cizek, 2010). A agência dos/as alunos/as (planificação, autoavaliação, aprendizagem colaborativa e a organização) é considerado um fator necessário para aprender a gerir o processo de aprendizagem. A planificação permite que os/as alunos/as percebam os objetivos inerentes às atividades que vão realizar e os passos que terão de realizar para a sua execução, permitindo o desenvolvimento da autonomia e da responsabilização sobre

o processo. A aprendizagem colaborativa permite o desenvolvimento da autonomia, melhores desempenhos e maior motivação face ao processo de aprendizagem (Dignath & Buttner, 2008). Posto isto, podemos concluir que os/as professores/as têm a percepção de que aprender a gerir o processo de aprendizagem está dependente da sua ação e da ação do/a alunos/as, ainda assim, é de referir a pouca ênfase atribuída ao papel da família (apoio) neste processo.

3.3. Tema III. Papel do Professor

Este tema tem como objetivo identificar a autoperceção do papel do/a professor/a, os objetivos do seu ensino e as características de um/a professor/a com ensino de grande qualidade. Para tal foram colocadas três questões: “ Para si, qual é o papel do professor do 1ºciclo?”, “ Quais são os seus principais objetivos de ensino?” e “ Para si, quais são as características de um professor que tem uma grande qualidade de ensino?”. O anexo 15 apresenta uma análise mais detalhada relativamente às subcategorias e subsubcategorias.

Tabela 3.

Tema III. Dados globais Papel do/a Professor/a: Dimensões, categorias, frequências e percentagens.

Dimensões	Categorias	<u>N</u>	<u>%</u>
III.1. Papel do professor do 1ºciclo	1. Diversidade	11	9,4
	2. Relevância	8	6,8
	3. Afetivo relacional	9	7,7
	4. Ensino/Aprendizagem	20	17,1
	5. Mediação e orientação	3	2,6
III.2. Principais objetivos de Ensino	1. Desenvolvimento global	3	2,6
	2. Desenvolvimento pessoal e social / cidadania	4	3,4
	3. Sucesso	9	7,7
	4. Bem-estar subjetivo dos/as alunos/as	2	1,7
	5. Qualidade ensino-aprendizagem	1	0,8
	6. Motivação	3	2,6
	7. Afetivo relacionais	4	3,4
III.3. Características de professor com grande qualidade de ensino	1. Pessoais	6	5,1
	2. Profissionais: Relacionais	20	17,1

	3. Profissionais: Conhecimento	4	3,4
	4. Ação de Ensino	10	8,5
Total		117	100%

No conjunto verificamos que o volume de informação é maior relativamente ao papel do/a professor/a do 1º ciclo (N= 51; 43,6%) do que nas características de professor/a com grande qualidade de ensino (N= 40; 34,2%) e do que os principais objetivos de ensino (N=26, 22,2%). Apenas duas dimensões “Papel do/a professor/a do 1º ciclo” e “Características de professor/a com grande qualidade de ensino” apresentam subcategorias, apresentando esta última ainda subsubcategorias (Anexo 9).

O papel do/a professor/a (dimensão III.1), surge em primeiro lugar como sendo de ensino e aprendizagem (N=20, 17,1%), em segundo lugar como diverso (N=11, 9,4%), em terceiro lugar afetivo relacional (N=9, 7,7) e em quarto lugar como relevante (N=8, 6,8). De forma mais residual o papel do/a professor/a do 1º ciclo é ainda visto como sendo de mediação e orientação (N=3, 2,6%).

a) Papel centrado no ensino e aprendizagem

A existência de uma ação motivacional que conduz os/as alunos/as a gostar de aprender, da escola, de ter bons resultados e dos conteúdos, surge como o papel mais mencionado (N=7, 6%):

“motivar, para os cativar, para eles gostarem de aprender (...) fomentar o gosto pela aprendizagem (...) gostar de aprender, gostar de obter bons resultados” (suj1)

“cabe-nos a nós, professor dentro da sala transformar à aprendizagem numa coisa agradável” (suj5)

Saber ensinar conteúdos e possibilitar o acesso ao seu domínio é entendido como papel do/a professor/a (N=5, 4,3%):

“o saber ensinar é muito importante” (suj1)

“dar-lhes ferramentas, como a leitura, a escrita, a resolução de problemas, a questão da comunicação” (suj2)

O ensino de estratégias de aprendizagem de organização (N=4, 3,4%) e a construção de uma personalidade social no que concerne a normas e práticas sociais (N=4, 3,4) são também entendidos como componentes do papel do/a professor/a:

“eu gosto de os estruturar, eles serem organizados (...) eu gosto que eles sejam organizados no seu caderno diário” (suj8)

“é no 1º ciclo que são ou não adquiridos os valores, o respeito pelos outros, a convivência” (suj6)

b) Papel centrado na diversidade e continuidade familiar

A diversidade do papel do/a professor/a é mencionada como múltipla e variada (N=4, 3,4%):

“o papel do professor do 1º ciclo são muitos, são vários” (suj1)

Tal diversidade de papel surge especificamente como sendo de uma certa continuidade familiar (N=5, 4,3%). Evidenciando-se a ideia de que os/as professores/as desempenham em parte algumas funções afetivo-relacionais de tipo familiar:

“o professor tem de ser um bocadinho a continuidade da família” (suj5)

“o papel do professor de 1º ciclo é ser professor, ser pai, ser mãe, ser avó, ser tio (...) muitas das vezes chamam-nos mãe, avó, tia, mana, (...) eles acham graça quando nós também lhes chamamos filhos” (suj11).

De forma residual o papel do/a professor/a é visto como sendo o de se construir como modelo/referência para os/as alunos/as e pais (N=2, 1,7%):

“penso mesmo que o professor tem que ser um modelo para os alunos/as e para os pais” (suj8)

c) Papel centrado no domínio afetivo-relacional

O papel do/a professor/a é percebido como constituído pelo estabelecimento de relações afetivas com os/as alunos/as (N=7, 6%), sendo visto como uma grande proximidade e amizade com os/as alunos/as:

“o professor de 1º ciclo tem que criar (...) criar laços afetivos com os alunos/as” (suj5)

“ele é amigo, é confiante (...) Há uma proximidade muito grande” (suj14)

O estabelecimento de relações com os encarregados de educação é referido de forma mais residual como parte do papel do/a professor/a (N=2, 1,7%):

“pela relação que temos com os pais (...) se eu tenho uma boa relação com os pais, com os miúdos tenho (...) a imagem que tento sempre passar aos pais é nós temos de trabalhar em conjunto para o sucesso dos alunos/as” (suj12)

d) Relevância do Papel

A importância do papel do/a professor/a (N=8, 6,9%), é percebida de forma geral no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento dos/as alunos/as e da sua personalidade ou cidadania, apresentando repercussões no futuro do/a alunos/as e da própria sociedade:

“O papel do professor é um papel fundamental (...) do ensino-aprendizagem dos miúdos” (suj10)

“acho que o papel do professor do 1º ciclo é fundamental (...) no crescimento, no desenvolvimento, na forma de estar, nas atitudes (...) eu acho que nós temos um papel muito importante até no futuro da sociedade” (suj12)

e) Papel centrado na mediação e orientação

O papel do/a professor/a como sendo de mediação e orientação é pouco referido (N=3, 2,6%):

“para mim com este modelo é simplesmente mediador e orientador (...) o professor aí basicamente é simplesmente um espectador atento em que tem de moderar e orientar as aprendizagens” (suj7)

Em suma, os/as professores/as veem o seu papel sobretudo como de ensino/aprendizagem envolvendo uma ação motivacional, conteúdos, instrução de estratégias de aprendizagem e construção de uma personalidade social. A ação motivacional é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens bem como para o desempenho académico (Martinelli, 2014). O ensino de estratégias de aprendizagem demonstra ter um impacto positivo no rendimento dos/as alunos/as (Yan, 2018). O papel do/a professor/a também é determinante na construção da personalidade social sendo visto como uma referência/modelo para os seus alunos/as. Segundo Cruz (2000), os/as professores/as devem fomentar competências sócio-afetivas como a aprendizagem colaborativa, a partilha, o respeito, a resolução de conflitos, a participação, as regras e valores e ainda, a responsabilidade. Os/As professores/as consideram também que o seu papel é diversificado em termos gerais, de continuidade familiar e como referência. O seu papel é ainda descrito como afetivo relacional com alunos/as e encarregados de educação. Os/As professores/as mencionam ainda a relevância que o seu papel tem no processo de ensino/aprendizagem quanto à aquisição de conhecimentos, capacidades e desenvolvimento pessoal por parte dos/as alunos/as durante o processo de aprendizagem e ao longo das suas vidas.

Os principais objetivos de ensino (dimensão III.2) prendem-se com o sucesso (N=9, 7,7%), o desenvolvimento pessoal e social/cidadania (N=4, 3,4%) e com objetivos afetivo-relacionais (N=4, 3,4%). Reportam-se ainda ao desenvolvimento global (N=3, 2,6%), à motivação (N=3, 2,6%), ao bem-estar (N=2, 1,7%) e à qualidade de ensino-aprendizagem (N=1, 0,8%).

a) Objetivos de ensino de sucesso

A autonomia no aprender (N=5, 4,3%) e o sucesso académico (N=4, 3,4%) são objetivos de ensino mencionados com pesos muito próximos. A construção da autonomia no aprender emerge como um fim a atingir através da ação do/a professor/a:

“que saiam daqui com um grande nível de autonomia (...) serem capazes de aprender sozinhos, a estudar sozinhos, ir à internet procurar informação que precisam para fazer um determinado trabalho, pegarem num livro e saberem o que é essencial do texto que leram, serem grandes resolvedores de problemas” (suj2)

O sucesso académico dos/as alunos/as é também entendido como desenvolvimento de competências e aprendizagens consideradas essenciais para este ciclo de ensino:

“Os meus principais objetivos de ensino é que os alunos/as aprendam (...) desenvolvam as competências que lhe são apontados (...) que desenvolvam as aprendizagens essenciais” (suj2)

b) Objetivos de desenvolvimento pessoal e social/cidadania

Os objetivos de desenvolvimento pessoal e social/cidadania (N=4, 3,4%) são entendidos como aquisição de valores e construção de cidadania:

“fazer crescer os alunos/as com valores (...) com respeito por eles e pelos outros” (suj1)

“É torná-los pessoas cívicas (...) que se possam tornar pessoas crescidas, responsáveis, respeitadoras” (suj2)

c) Objetivos afetivo-relacionais

As relações afetivas constituem-se como objetivos sendo mencionadas a empatia e proximidade (N=4, 3,4%):

“Criar empatia com os alunos” (suj6)

“o estar com eles e o contacto com eles para mim é fundamental” (suj9)

d) Objetivos de desenvolvimento global

O desenvolvimento global dos/as alunos/as é referido como objetivo da ação do/a professor/a não só no presente mas também como base para a construção de um futuro positivo (N=3, 2,6%):

“também ajudá-los a desenvolver todas aquelas capacidades que eles têm” (suj8)

“dar-lhes conhecimentos base o suficiente para que eles consigam decidir o que querem da vida” (suj11)

e) Objetivos motivacionais

A motivação entendida como gosto pela escola, aprendizagem e descoberta é mencionada como objetivo (N=3, 2,6%):

“fazer com que gostem de estar na escola, gostem de aprender, de descobrir” (suj6)

f) Objetivos de bem-estar

De forma residual, o bem-estar dos/as alunos/as é mencionado como objetivo (N=2, 1,7%):

“o objetivo do professor é que os alunos/as se sintam bem e sejam felizes” (suj5)

g) Objetivos de qualidade de ensino-aprendizagem

A qualidade de ensino-aprendizagem surge de forma muito residual como objetivo de ensino (N=1, 0,8%):

“É ensinar bem, ensinar o melhor que posso” (suj10)

Em suma, os/as professores/as referem, de forma mais expressiva, que os seus principais objetivos de ensino estão centrados no sucesso dos/as alunos/as no que concerne ao desenvolvimento da autonomia no aprender e ao sucesso académico. De forma menos expressiva, são referidos objetivos de desenvolvimento pessoal e social/cidadania e afetivo-relacionais. De forma residual, os/as professores/as mencionam ainda o desenvolvimento global, a motivação para aprender, o bem-estar dos/as alunos/as e a qualidade de ensino-aprendizagem. Os principais objetivos de ensino dos/as professores/as estão direcionados maioritariamente para o sucesso dos/as alunos/as, embora exista uma perceção de que valorizam o desenvolvimento pessoal e social e os aspetos afetivo-relacionais.

Quanto às **características de professor/a com grande qualidade de ensino** (dimensão III.3), emergem em primeiro lugar as características relacionais (N=20, 17,1%), em segundo lugar a ação de ensino (N=10, 8,5%) e em terceiro lugar características pessoais (N=6, 5,1%). De forma menos expressiva são mencionadas características relativas ao conhecimento (N=4, 3,4%).

a) Características profissionais relacionais

As características mencionadas reportam-se às relações com os/as alunos/as (N=14, 12%), com os encarregados de educação (N=3, 2,6%) e com os colegas de profissão (N=3, 2,6%). As relações com os/as alunos/as são vistas como marcadas pela disponibilidade, envolvimento, dedicação e afeto pelo/a alunos/as:

“Tem de ser uma pessoa muito disponível” (suj1)

“muito dedicada à turma, aos alunos/as” (suj1)

“eu prefiro que essa “grande qualidade de ensino” seja eu a tentar ajudar os meus alunos/as a tentarem ultrapassar as dificuldades” (suj7)

“empatia que o professor gera com os alunos/as, aquela relação de proximidade” (suj11)

Embora substancialmente menos referidas, as relações com os encarregados de educação e com os colegas são também vistas como características de professores/as de grande qualidade de ensino:

“eu acho que a família é muito importante no 1º ciclo (...) envolvê-los no processo de aprendizagem” (suj6)

“partilha e até do convívio de uns colegas com os outros” (suj16)

b) Características centradas na ação de ensino

As características de professor/a com grande qualidade de ensino passam pela individualização e diferenciação do ensino (N=3, 2,6%), ação motivacional (N=3, 2,6%), gestão do currículo (N=2, 1,7%) e construção de autonomia e respeito (N=2, 1,7%).

“terá que ser um professor que se preocupa com cada um, e não tão no todo” (suj6)

“cativar a turma e motivar” (suj1)

“trabalhar as áreas todas dos programas também é fundamental, portanto conseguir gerir o programa todo” (suj1)

“desenvolver a autonomia, o respeito” (suj6)

c) Características pessoais

As características pessoais de um professor/a com grande qualidade de ensino são mencionadas como valores (N=4, 3,4%), autoexigência (N=1, 0,8%) e competências sociais (N=1, 0,8%):

“ser uma pessoa bem formada” (suj2)

“ser exigente consigo próprio (...) tem que se interrogar todos os dias” (suj4)

“tem que saber criar relação com os outros” (suj5)

d) Características de conhecimento profissional

O domínio que o/a professor/a tem no que concerne aos conteúdos (N=3, 2,6%) e a atualização dos conhecimentos (N=1, 0,8%) são entendidos como fazendo parte das características de um professor que tem elevada qualidade de ensino:

“têm de saber de muitas áreas” (suj2)

“tem que estar essencialmente atualizado (...) quem não o fizer perde o barco porque há metodologias inovadoras, há conceitos que tem outras estratégias” (suj16)

Em suma, os/as professores/as consideram que as características de professor com grande qualidade de ensino estão relacionadas, de forma mais acentuada, com as características relacionais estabelecidas com os/as alunos/as, com os encarregados de educação e com os colegas de profissão. A relação professor-aluno/a é uma das grandes

chaves para o desenvolvimento da aprendizagens e sucesso acadêmico. Por sua vez, a relação com os encarregados de educação e com os colegas no que diz respeito à articulação e colaboração é positiva, possibilitando a melhoria das suas práticas pedagógicas (Thurler & Perrenoud, 2006).

Referem a sua ação de ensino como outra característica de professores/as com grande qualidade de ensino, relativamente à individualização e diferenciação pedagógica, motivação, gestão dos currículos e objetivos. A individualização e diferenciação pedagógica deve ter em atenção as características singulares de cada alunos/as de forma a facilitar a qualidade da aprendizagem, bem como o seu bem-estar (Ministério da Educação e Ciência, 2012). A ação motivacional desenvolvida faz com que os/as seus alunos/as sejam mais envolvidos, mais interessados, mais empenhados e mais determinados. A gestão do currículo implica um grande conhecimento de cada uma das áreas a serem trabalhadas (Silva & Lopes, 2015), sendo que deve ser pensado e estabelecido tendo em conta sempre as necessidades e características do seu grupo. Por sua vez, o estabelecimento de objetivos determina aquilo que os/as professores/as querem que os seus os/as alunos/as aprendam e saibam fazer tendo um papel orientador (Silva & Lopes, 2016). De forma menos enunciada, os/as professores/as consideram as características pessoais no que concerne à autoexigência, valores e competências sociais como características de um professor com grande qualidade de ensino. Surgem de forma mais residual, as características profissionais relacionadas com o conhecimento (domínio e atualização). É de realçar a menor relevância dada às características profissionais de conhecimento (domínio e atualização de conhecimentos) os quais estão diretamente ligados com a sua ação de ensino e são fundamentais para aprimoramento da sua prática pedagógica (Casanova, 2015) bem como para a qualidade de aprendizagem dos/as alunos/as.

3.4. Tema IV. Conceção de aprendizagem autorregulada

Este tema visa identificar o conhecimento que os professores/as têm sobre o que é a aprendizagem autorregulada, as suas conceções sobre aprendizagem autorregulada e as conceções sobre as possibilidades de ensino de autorregulação. Para tal foram colocadas três questões principais: “Já alguma vez ouviu falar sobre aprendizagem autorregulada? Onde? Na sua opinião em que consiste?”, “Para si, em que consiste o aprender a

aprender no 1º ciclo do ensino básico?”, “Acha possível intervir neste sentido (i.e., de ensinar os alunos/as a aprender a aprender) no 1º ciclo? Porquê?”. O anexo 16 apresenta todos os resultados deste tema.

Tabela 4.

Tema IV. Dados globais Conceção de aprendizagem autorregulada: Dimensões, categorias, frequências e percentagens.

Dimensões	Categorias	N	%
IV.1 Conhecimento de aprendizagem autorregulada	1. Conhecimento incipiente	16	15,1
	2. Contexto de aquisição de conhecimento	10	9,4
IV.1.1 Conceção de aprendizagem autorregulada	1. Aprendizagem orientada/guiada pelo professor	17	16
IV.2 Conceção de aprender a aprender	1. Aprender competências e conteúdos	8	7,5
	2. Processo	6	5,7
	3. Metodologias de ensino promotoras	7	6,6
IV.3 Ensinar a aprender a aprender	1. Intervenção no aprender a aprender	16	15,1
IV.3.1 Motivos da existência de possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender	1. Ultrapassar dificuldades/aprender melhor	1	0,9
	2. Organização	2	1,9
	3. Construção de estratégias individuais de aprendizagem	1	0,9
	4. Pensamento/raciocínio	3	2,8
	5. Leitura e interpretação	1	0,9
	6. Utilização de recursos	2	1,9
	7. Aquisição de competências pessoais e sociais	9	8,5
	8. Processo de ensino	7	6,6
Total		106	100%

O maior volume de informação situa-se na dimensão conhecimento de aprendizagem autorregulada (N=26, 24,5%), em segundo lugar situam-se os motivos da existência de possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender (N=26, 24,5%) e em terceiro a conceção de aprender a aprender (N=21, 19,8%). As outras duas

dimensões apresentam menor volume de informação, i.e., concepção de aprendizagem autorregulada (N=17, 16%) e ensinar a aprender a aprender (N=16, 15,1%). Todas as dimensões apresentam subcategorias, sendo que apenas a dimensão “Conhecimento de aprendizagem autorregulada” apresenta ainda subsubcategorias (Anexo 10).

No que respeita ao **conhecimento sobre aprendizagem autorregulada (SRL)** (dimensão IV.1), os/as professores/as do 1ºciclo consideram ter um conhecimento incipiente (N=16, 15,1%), reportando-se em segundo lugar ao contexto de aquisição desse conhecimento (N=10, 9,4%).

O conhecimento por parte dos professores/as é considerado como existente embora de forma incipiente (N=9, 8,5%), como inexistente (N=5, 4,7%) e como incerto (N=2, 1,9%):

“Ouvir falar alguém para mim, para me explicar bem o que era, não” (suj5)

“É assim, eu já ouvi falar de aprendizagem, mas não é com esse nome, da autorregulada” (suj1)

O contexto profissional é o contexto de aquisição de conhecimento de aprendizagem autorregulada mais mencionado (N=8, 7,5%):

“eu já fiz várias formações do movimento da escola moderna” (suj2)

De forma residual o conhecimento de aprendizagem autorregulada emergiu de uma aprendizagem de iniciativa pessoal (N=2, 1,9%):

“Nalgumas leituras que eu posso ter feito” (suj4)

Em suma, os/as professores/as referem que o conhecimento de aprendizagem autorregulada é um conhecimento incipiente o que parece contraditório com a afirmação de que essa aprendizagem foi realizada em contexto profissional. A obtenção de conhecimento por iniciativa própria surge residualmente. Podemos concluir que a maioria dos/as professores/as têm um escasso conhecimento científico e pedagógico sobre aprendizagem autorregulada.

Relativamente à **concepção de aprendizagem autorregulada** (dimensão IV.1.1) os/as professores/as do 1ºciclo apresentam exclusivamente uma concepção de aprendizagem autorregulada como sendo uma aprendizagem orientada/guiada pelo professor (N=17, 16%), implicando uma agência do/a aluno/a:

“é o alunos/as aprender por si com uma orientação do professor” (suj1)

Encontramos facetas mais específicas da conceção de aprendizagem autorregulada como orientação do/a professor/a e simultaneamente ação do/a alunos/as:

- na avaliação (N=4, 3,8%):

“A aprendizagem autorregulada é uma aprendizagem que eu proponho aprender determinada coisa, desenvolvo trabalho nesse sentido e depois tenho de avaliar se aprendi” (suj2)

- na definição de objetivos (N=2, 1,9%):

“depois tem que ter bem delineado na cabecinha deles o que é que tem que aprender e o que querem aprender” (suj5)

- na planificação (N=2, 1,9%):

“Eu acho que consiste muito em projetos, em que o próprio aluno/a perante o currículo, ele vai definir o seu próprio trabalho e como chegar lá” (suj6)

- nas estratégias de aprendizagem (N=1, 0,9%):

“ensinar aos alunos/as estratégias de autoaprendizagem (...) ensinar aos alunos/as estratégias de autoaprendizagem, o serem independentes, o serem autónomos, o irem pesquisar” (suj11)

Em suma, os/as professores/as referem única e exclusivamente que a aprendizagem regulada consiste numa aprendizagem orientada e guiada pelo/a professor/a embora com agência do/a alunos/as reportando-se tal orientação, de forma escassamente referida, à avaliação, objetivos, planificação e estratégias de aprendizagem. Em termos conclusivos, podemos referir que os/as professores/as têm conhecimento, ainda que incipiente da aprendizagem autorregulada como um processo em que os/as alunos/as têm um papel ativo e central determinando objetivos, controlando pensamentos, emoções, comportamentos e motivação com o intuito de os alcançar (Merchie et al., 2014; Rosário, 2004). A presença do/a professor/a é fundamental para guiar e orientar o processo de aprendizagem, para promover processos autorregulatórios e desenvolver estratégias de autorregulação nas aprendizagens (Dalland & Klette, 2016) através do estabelecimento de objetivos, monitorização, autoavaliação e autorreflexão que têm um impacto positivo no desempenho dos alunos/as (Yan, 2018).

A conceção de aprender a aprender (dimensão IV.2), é entendida como aprender competências e conteúdos (N=8, 7,5%), como metodologias de ensino que a promovem (N=7, 6,6%) e ao processo envolvido (N=6, 5,7%).

a) Aprender como aquisição de competências diversas

A motivação (N=4, 3,8%) no que concerne à disponibilidade e gosto por aprender é o aspeto mais mencionado:

“aprender a aprender é estar disponível (...) ele tem que estar aberto à solicitação (...) tem que estar disponível para o que lhe é pedido” (suj4)

De forma mais residual são entendidos como aspetos de aprender a aprender compreender (N=1, 1,9%), métodos de estudo e aprendizagem (N=1, 0,9%) resolução de problemas (N=1, 0,9%) e comunicação (N=1, 0,9%):

“O aprender a aprender, é o aluno/a conseguir (...) interiorizar os conteúdos, as aprendizagens, percebendo todos os mecanismos e processos que está a processar” (suj1)

“É adquirir métodos de trabalho, métodos de estudo (...) aprender como utilizar determinadas ferramentas tecnológicas, aprender a trabalhar em grupo” (suj2)

“mecanismos de resolução de problemas ou aquisição de matérias (...) [resolver por ele]” (suj1)

“aprender a comunicar as suas descobertas” (suj2)

b) Aprender enquanto metodologias de ensino

De forma residual o uso de metodologias e recursos variados (N=3, 2,8%), o contacto com diversas fontes de aprendizagem (N=1, 0,9%), a comunicação de objetivos (N=1, 0,9%), o motivar (N=1, 0,9%) e as metodologias grupais (N=1, 0,9%) são elementos da conceção de aprender a aprender:

“quanto mais recursos nós pudermos usar, a participação dos pais, da comunidade (...) usar todo o tipo de recursos (...) os quadros interativos, as salas de informática (...) usar as salas polivalentes, outros tipos de materiais, materiais concretizáveis” (suj14)

“saibam o que é que tem de saber (...) há um programa que tem que se cumprir, há metas que nós temos de atingir” (suj14)

“isso já depende de cada um, quanto mais motivadora for a aula” (suj14)

“o trabalho em grupo” (suj14)

c) Aprender a aprender como processo

Fazem parte da conceção de aprender a aprender o processo interativo entre alunos/as e professores/as (N=3, 2,8%), o processo individual/autoconhecimento do processo de aprendizagem (N=1, 0,9%), processos conscientes/inconscientes (N=1, 0,9%) e a autonomia no aprender (N=1, 0,9%):

“esse aprender a aprender, para mim é simbiose, eu aprender com os alunos/as e os alunos/as aprenderem comigo (...) orientar as aprendizagens para que eles consigam aprender (...) uns com os outros” (suj7)

“ cada um conhecer-se a si próprio e perceber o que é mais fácil para si, como é que as coisas lhe chegam melhor, como é que ele consegue chegar mais facilmente a atingir os seus objetivos” (suj6)

“é o ir fazendo e estando a aprender sem dar conta que está a aprender” (suj9)

“Os miúdos conseguirem de uma forma mais autónoma, aprenderem a aprender... saber a partir de um texto (...) de um livro (...) terem a capacidade para fazer resumos (...) tirarem dos resumos as dúvidas e levarem para o professor” (suj10)

Em suma, os/as professores/as referem que aprender a aprender consiste em aprender competências diversas tais como o gosto por aprender, a compreensão, a aquisição de métodos de estudo e aprendizagem, a resolução de problemas e em comunicar os seus conhecimentos. O aprender a aprender enquanto metodologias de ensino prende-se com o uso de metodologias e recursos variados, contacto com diversas fontes de aprendizagem, comunicação dos objetivos por parte dos/as professores/as, a motivação dada pelos/as professores/as para aprender, utilização de metodologias grupais e ainda, pelo conhecimento individual por parte dos/as alunos/as do seu processo de aprendizagem nomeadamente enquanto um processo interativo onde alunos/as e professores/as partilham e trocam conhecimentos, de que aprender a aprender é um processo individual de autoconhecimento, enquanto processo individual, consciente e inconsciente e um processo autónomo por parte dos/as alunos/as.

Quanto ao **ensino do aprender a aprender** (dimensão IV.3), os/as professores/as consideram ter uma intervenção geral não especificada (N=11, 10,4%) e uma intervenção crucial (N=5, 4,7%):

“Acho que sim, acho que ao longo destes anos todos tenho tentado fazer isso” (suj13)

“Eu acho necessário, acho fundamental...” (Suj1)

Os **motivos da existência da possibilidade** dos/as professores/as poderem intervir no ensinar a aprender a aprender (dimensão IV.3.1) prendem-se sobretudo com a consideração do ensino de aquisição de competências pessoais e sociais (N=9, 8,5%) e implementação de um determinado processo de ensino (N=7, 6,6%). De forma mais residual os motivos da existência de possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender são apontados ao pensamento (N=3, 2,8%), à organização (N=2, 1,9%), à utilização de recursos (N=2, 1,9%), ao ultrapassar dificuldades/aprender melhor (N=1, 0,9%), à construção de estratégias de aprendizagem (N=1, 0,9%) e à leitura e interpretação (N=1, 0,9%).

a) Motivos relativos a competências pessoais e sociais

De forma residual são entendidos como motivos da existência de possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender a aquisição de competências comunicacionais (N=3, 2,8%), de competências comportamentais (N=3, 2,8%), de autonomia (N=2, 1,9%) e do trabalho em grupo/equipa (N=1, 0,9%):

“tem que saber dialogar” (suj7)

“penso que temos de ter essa preocupação de os ensinar a ser, dos ensinar a estar” (suj8)

“porque permite-lhes evoluir como seres humanos, como estudantes (...) e vais-lhe dar uma capacidade no futuro de serem autodidatas” (suj11)

“trabalhar em equipa que é outras das competências fundamentais nos dias de hoje” (suj2)

b) Motivos centrados no processo de ensino

A orientação motivacional do/a professor/a é o motivo da existência de possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender mais mencionado (N=4, 3,8%), quase a par da orientação do processo de aprendizagem (N=3, 2,8%):

“eu tenho que os levar a ter gosto por aprender” (suj4)

“nós como adultos e como conhecedores da técnica (...) temos de os encaminhar a aprender (...) Temos que lhes dar caminho, para eles chegarem lá” (suj9)

c) Motivos centrados no pensamento/raciocínio

De forma pouco expressiva é mencionado o desenvolvimento da capacidade de pensamento por parte dos/as alunos/as (N=3, 2,8%):

“tem que saber contrapor” (suj7)

“terem a capacidade (...) de um bom raciocínio” (suj10)

d) Motivos centrados na capacidade de organização

De forma igualmente pouco expressiva é entendido motivo da existência de possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender o desenvolvimento da capacidade de organização por parte dos/as alunos/as (N=3, 2,8%) quanto à organização de materiais e gestão do tempo:

“a organização do caderno diário (...) no 1º ano sou eu que colo tudo (...) porque quero que tudo fique direitinho e tudo muito certinho (...) no 2º ano já são eles que colam, mas aquilo continua a ser um bocadinho dirigido, porquê? Porque o alunos/as quando abre o caderno, tem de perceber como é que aquilo está organizado, é uma forma também de aprender” (suj5)

“saberem autogerir o seu tempo e a sua aprendizagem” (suj11)

e) Motivos centrados na utilização de recursos

De forma residual, a utilização de recursos diversos, nomeadamente tecnológicos (N=2, 1,9%) é entendida como motivo da possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender:

“Dar-lhes outro tipo de recursos, por exemplo, é assim a internet tem uma oferta muito grande de jogos, de motores de busca (...) isso é fundamental, o saber procurar também é vantajoso e leva-os a aprender” (suj12)

f) Motivos centrados no ultrapassar dificuldades/aprender melhor

De forma muito residual ensinar a aprender a aprender é apontado como motivo da possibilidade de intervenção no ensinar para ultrapassar dificuldades/aprender melhor (N=1, 0,9%):

“Se verificarmos que o alunos/as tem ali uma dificuldade, e se não ensinarmos o alunos/as a ultrapassar essa dificuldade, se ele não aprender, compromete a aprendizagem seguinte (...) temos que arranjar soluções para o alunos/as aprenderem a ultrapassar as dificuldades” (suj1)

g) Motivos centrados na construção de estratégias individuais de aprendizagem

Igualmente de forma muito residual a construção de variadas estratégias individuais de aprendizagem por parte dos/as alunos/as é entendido como motivo da existência de possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender (N=1, 0,9%), tendo estas sido referidas de forma geral:

“Como é que eu consigo aprender, não é? (...) Como é que é mais fácil para mim? Por exemplo, eu preciso de estudar (...) será mais fácil tirar tópicos, fazer esquemas, ler para mim, fazer testes para me autoavaliar?” (suj6)

h) Motivos centrados na leitura e interpretação

De forma muito residual é entendido como motivo da existência de possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender a capacidade de leitura e de interpretação por parte dos/as alunos/as (N=1, 0,9%):

“terem a capacidade de uma boa leitura (...) fazerem resumos” (suj10)

Em suma, os/as professores/as referem que os motivos da existência de possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender estão relacionados com a aquisição de competências pessoais e sociais por parte dos/as alunos/as no que concerne a aquisição de competências comunicacionais e comportamentais, autonomia e trabalho em equipa. Os/As professores referem ainda que o ensinar a aprender a aprender está relacionado com o seu processo de ensino através da orientação motivacional que dá aos seus alunos/as e do processo de ensino.

Podemos concluir que a intervenção dos/as professores/as no que toca ao ensinar a aprender está presente. Ainda assim, é preocupante e de realçar a reduzida relevância que os/as professores/as dão ao desenvolvimento da capacidade de pensamento, de organização, de utilização de recursos, à construção de estratégias individuais de aprendizagem, à capacidade de leitura e interpretação e sobretudo à superação de dificuldades/aprender melhor.

3.5. Tema V. Práticas de ensino/aprendizagem de autorregulação da aprendizagem

Este tema visa identificar a planificação nas práticas de ensino/aprendizagem, as componentes de autorregulação a desenvolver pelos/as alunos/as, as oportunidades desenvolvidas pelos/as professores/as na promoção da autorregulação, o papel dos objetivos e sua ligação com outras componentes do processo de aprendizagem, as componentes a ativar, os aspetos que promovem a gestão do processo de aprendizagem, os tipos e as formas como são dadas estratégias de aprendizagem, as oportunidades dadas relativamente ao processo de deliberação, as instruções/orientações fornecidas aos alunos/as acerca do seu desempenho, o momento em que são dadas e a promoção da reflexão acerca das aprendizagens realizadas. Para tal foram colocadas dez questões principais: “Como define os seus planos de trabalho? Durante as suas aulas, costuma incentivar os seus alunos/as a definir planos de trabalho? Como decorre esse processo?”, “Para os alunos/as “aprenderem a aprender” que aspetos deve o professor ajudá-los a desenvolver e implementar?”, “Que oportunidades cria ou desenvolve para promover o aprender a aprender dos seus alunos/as?”, “Na sua opinião, que papel desempenham os objetivos no aprender a aprender (Processo de aprendizagem) dos seus alunos/as? Para si, o estabelecimento prévio de objetivos tem influência na motivação/envolvimento dos alunos/as no seu processo de aprendizagem? E no desempenho académico? Se sim, em que sentido?”, “Antes da realização de uma tarefa, o que pretende e procura ativar nos seus alunos/as?”, “O que faz para que os seus alunos/as monitorizam a sua aprendizagem e controlem a forma como aprendem?”, “Durante as suas aulas, ensina aos seus alunos/as estratégias de aprendizagem? Se sim, que tipo de estratégias de aprendizagem ensina? De que forma as ensina?”, “Que possibilidades de escolha e de decisão dá aos seus alunos/as e porquê?”, “Que tipos de feedback costuma dar aos seus alunos/as? Quando são dados esses feedbacks e como?” e “Que práticas de avaliação implementa usualmente?”. O anexo 17 apresenta uma análise mais detalhada relativamente as subcategorias e subsubcategorias deste tema.

Tabela 5.

Tema V. Dados globais Práticas de ensino/aprendizagem de autorregulação da aprendizagem: Dimensões, categorias, frequências e percentagens.

Dimensões	Categorias	N	%
IV.1 Conhecimento de aprendizagem autorregulada	1. Diretrizes do ministério da educação	7	1,6
	2. Grupo turma	5	1,2
	3. Organização e gestão do tempo em função do currículo	26	6,1
	4. Definição de estratégias	4	0,9
V.1.1. Ações do professor para a definição de planos de trabalho por parte dos/as alunos/as	1. Planificação dos/as alunos/as geral	7	1,6
	2. Planificação dos/as alunos/as periódica	3	0,7
	3. Planificação dos/as alunos/as parcial	7	1,6
V.1.2. Processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as	1. Orientado pelo/a professor/a	11	2,6
	2. Autonomia progressiva	7	1,6
	3. Motivação dos/as alunos/as	2	0,5
	4. Avaliação do processo pelo/a professor/a	8	1,9
V.2. Aspetos a desenvolver/implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as	1. Organização	10	2,3
	2. Atenção e concentração	2	0,5
	3. Pensamento	4	0,9
	4. Regras	2	0,5
	5. Autonomia	9	2,1
	6. Responsabilidade	5	1,2
	7. Ensino de estratégias de aprendizagem/estudo	4	0,9
	8. Motivação/Gosto por aprender	7	1,6
	9. Participação/Trabalho em grupo	2	0,5
	10. Autoavaliação	1	0,2
V.3. Oportunidades criadas para promover o aprender a aprender	1. Ligação entre conteúdos e aspetos culturais familiares	2	0,5
	2. Comemoração de datas importantes	1	0,2
	3. Participação em atividades complementares fora da sala de aula	3	0,7
	4. Realização de trabalhos de grupo	3	0,7
	5. Realização de trabalhos de investigação/pesquisa	2	0,5
	6. Trabalhos de casa	2	0,5
V.4. Influência do estabelecimento prévio de objetivos na motivação/envolvimento e desempenho académico	1. Existência de influência na motivação/desempenho	16	3,7
	2. Papel dos objetivos na motivação/desempenho	14	3,3
V.5. Aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de	1. Motivação	30	7
	2. Envolvimento	2	0,5

uma tarefa- Fase Prévia	3. Concentração	1	0,2
V.6. Ações do/a professor/a para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem por parte dos/as alunos/as	1. Ações motivacionais	1	0,2
	2. Ações de implementação de processos de avaliação	16	3,7
	3. Tutoria	1	0,2
V.7. Ensino de estratégias de aprendizagem	1. Existência de ensino de estratégias	16	3,7
	2. Tipologia de estratégias ensinadas	27	6,3
	3. Metodologias de ensino das estratégias	15	3,5
V.8. Possibilidades de escolha/decisão concedidas pelo/a professor/a e seus motivos/causas	1. Contínua/quotidiana	3	0,7
	2. Parcial	19	4,4
	3. Motivos da escolha/decisão dos/as alunos/as	6	1,4
V.9. Práticas de ensino: Tipos de Feedback, periodicidade e formas	1. Tipos de feedback	20	4,7
	2. Momentos em que são dados	17	4
	3. Métodos de dar feedback	43	10
V. 10. Práticas de avaliação implementadas	1. Avaliação diagnóstica	3	0,7
	2. Avaliação contínua	12	2,8
	3. Avaliação Sumativa	11	2,6
	4. Auto e Hétero avaliação	9	2,1
Total		428	100%

No conjunto do tema o maior volume de informação regista-se nas práticas de ensino: tipos de feedback, periodicidade e formas (N=80, 18,7%), em segundo lugar o ensino de estratégias de aprendizagem (N=58, 13,5%), em terceiro lugar os aspetos a desenvolver/implementar no aprender a aprender (N=46, 10,7%) e em quarto lugar a planificação (N=42, 9,8%).

As restantes dimensões apresentam um menor volume de informação, i.e., práticas de avaliação implementadas (N=35, 8,2%), aspetos a fomentar antes da realização de uma tarefa (N=33, 7,7%), influência do estabelecimento prévio de objetivos na motivação/envolvimento e desempenho académico (N=30, 7%), processo de implementação da planificação (N=28, 6,5%), possibilidades de escolha/decisão concedidas pelo/a professor/a e seus motivos/causas (N=28, 6,5%), ações do professor para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem por parte dos/as alunos/as (N=18, 4,2%), ações do/a professor/a para a definição de planos de trabalho por parte dos/as alunos/as (N=17, 4%) e oportunidades criadas para promover o aprender a aprender (N=13, 3%). Quase todas as dimensões apresentam subcategorias, e somente nas dimensões V.4 e V.7 surgem ainda subsubcategorias (Anexo 11).

No que diz às **Práticas de ensino: Tipos de Feedback, periodicidade e formas** (dimensão V.9) os/as professores/as do 1º ciclo atribuem-nas de forma mais acentuada e em primeiro lugar às formas de dar feedback (N=43, 10%), seguindo-se as práticas de ensino e tipos de feedback (N=20, 4,7%) e os momentos em que são dados (N=17, 4%).

a) Práticas de ensino centradas nos métodos de dar feedback

A transmissão do feedback surge realizada de diversas formas:

- Oralmente (N=14, 3,3%):

“um feedback verbal” (suj6)

- Através de registos (N=12, 2,8%) escritos ou com desenhos:

“feedback escrito nos planos” (suj2)

“Escritos com imagens... os tais símbolos ou bonequinhos” (suj11)

- Individualmente (N=10, 2,3%) de forma geral e ao longo e no final das atividades:

“costuma ser individual” (suj5)

“eu nunca me sento, portanto eu ando sempre em circulação, e portanto, aqui está sempre “ah, muito bem... sim senhor/a...” outras vezes é “olha que tens de melhorar (...), tens de melhorar aqui esta parte... na próxima se pintares aqui isto melhor” (suj2)

- Coletivamente (N=7, 1,6%) de forma geral e com o objetivo de reforçar a confiança e motivação dos/as alunos/as para continuar:

“Eu se faço uma avaliação de uma leitura, no final digo “Olha, gostei da leitura coletivamente” (suj16)

“quando é um alunos/as que consegue realmente ultrapassar uma dificuldade, então aí é a turma toda que dá parabéns porque esses então ainda precisam de um reforço maior para se sentirem motivados e continuar” (suj1)

b) Tipos de feedback

Os tipos de feedback fornecidos aos alunos/as surgem como:

- Positivos (N=10, 2,3%) através de reforços que realçam os aspetos positivos, muitas das vezes através de recompensas e de incentivos:

“quando eu digo alguma coisa, é sempre salientando e aproveitando os aspetos positivos” (suj7)

“Dizem as lengalengas... “Pronto, muito bem”, aí ponho, ponho um smile, ou mesmo um autocolantes” (suj3)

- Avaliativos (N=6, 1,4%) sendo mencionados como corretivos e reflexivos:

“aqui no intervalo, a beber o meu cafézinho e fico com o alunos/as, enquanto ele está a escrever regras, e isto resulta, porque eu costumo dizer até ao meu filho de castigo “ Não mereço, também fico de castigo, mas também não acho correta a tua atitude... Portanto, tens de melhorar” (suj1)

“É assim, eles estiveram a fazer as fichas de avaliação (...)e eu a apontar o dedo “Vejam, lá onde erraram... Porque é que erraram? Porque é que tem aí errado?”, o porquê, ou seja, eles entenderam porque é que está certo e porque é que está errado, onde é que está o erro” (suj9)

- Diversificados (N=2, 0,5%):

“Aí olhe, dou de tudo” (suj3)

- Afetivos (N=2, 0,5%):

“quando eles são mais pequeninos utilizo muito a questão da professora contente (...) o reforço de um objeto que eles sabem que tem um determinado significado, às vezes até o beijinho e um abraço, o bater as palmas (...) outras vezes é “olha que tens de melhorar, se quiseres levar a professora contente” (suj2)

c) Momentos em que são dados os feedbacks

- No final das atividades (N=6, 1,4%):

“são dados nos finais de cada atividade” (suj15)

- Após as avaliações (N=3, 0,7%):

“São dados a seguir a uma avaliação” (suj5)

- Regularmente (N=3, 0,7%):

“Qualquer altura (...) sempre que há necessidade disso, de valorizar ou de chamar à atenção (...) é em qualquer altura, qualquer atividade, em qualquer coisa que se faça” (suj11)

- Diariamente (N=3, 0,7%):

“é um feedback que costumo dar todos os dias” (suj9)

- Semanalmente (N=1,0,2%):

“embora não o faça sempre mas tento fazer à 5ªfeira na assembleia de turma (...) sobre aquilo que correu melhor, o que não correu tão bem e o que é que tem de melhorar...” (suj1)

- Quinzenal/Mensal (N=1, 0,2%):

“eu de uma forma mensal, quinzenal levo os cadernões, e depois dou uma vista de olhos” (suj11)

Podemos concluir que os/as professores/as fornecem feedback aos seus alunos/as oralmente e através de registos de forma individual, sendo na sua maioria feedback positivos e avaliativos dados no final das atividades e após avaliações diariamente e regularmente. De acordo com a literatura, o feedback é uma ferramenta essencial no processo de ensino/aprendizagem, isto porque permite aos alunos/as a reflexão e posteriormente o reajustamento das suas condutas relativamente às suas performances na realização de atividades ou em determinadas situações (Zeferino et al., 2007 *cit in* Gaspar, 2014), beneficiando assim o seu processo de aprendizagem.

Quanto **ao ensino de estratégias de aprendizagem** (dimensão V.7) os/as professores/as do 1º ciclo referem de forma mais acentuada e em primeiro lugar a tipologia de estratégias ensinadas (N=27, 6,3%), em segundo lugar o ensino de estratégias (N=16, 3,7%) e em terceiro lugar as metodologias de ensino de estratégias (N=15, 3,5%).

a) Tipologia das estratégias de aprendizagem ensinadas

- Cognitivas (N=19, 4,4%) em domínios específicos como a leitura e matemática de diversos tipos tais como o cálculo mental, resolução de problemas, de repetição e memorização e de organização e transformação:

“a nível da matemática (...) o cálculo mental” (suj2)

“na matemática sim, há várias estratégias para várias situações, e os desafios, eles gostam muito dos desafios, irem ao quadro e explicarem” (suj1)

“se for português depende do tipo de dificuldade (...) com aquilo que me preocupo mais é com a leitura, portanto, aqueles que tem mais leitura, enquanto os outros estão a trabalhar os PITS ou a fazer os trabalhos de projeto, esses estão comigo a ler (...) se for necessário voltamos atrás aos casos de leitura para eles consolidarem bem” (suj7)

“O sublinhar o que é mais importante (...) o resumir (...) resumos, esquemas” (suj14)

- Metacognitivas (N=8, 1,9%) mencionadas como atenção e concentração, compreensão, criatividade, estruturação ambiental, procura de informação, estabelecimento de objetivos e planeamento e autoavaliação:

“passa por estar atento e concentrado, concretamente na leitura, estar atento à leitura dos colegas e às indicações ou auxílios que eu vou dando” (suj5)

“temos que ir imaginar e como a gente lê muito “Olha, atenção, eu agora não quero ler nada do que eu já vi escrito... tu tens de inventar coisas, tens de me surpreender” (suj4)

“se eu tiver a ler a história do livro, eles ouvem porque eles gostam de ouvir ler, mas se tiver projetado no quadro epá é fantástico (...) era como lhe estava a dizer é ir para as lengalengas” (suj12)

“hoje surgiu uma dúvida em relação a um capote (...) tinha a ver com os trajes tradicionais, era o pelico e o safão, e eles foram ver e pesquisaram, e viram e explicaram (...) pronto, o saberem ir pesquisar, o saberem ir ver, o saberem procurar, é importante” (suj11)

“na matemática (...) uma situação problemática, eu não me interessa que eles saibam que este problema vá dar 15, eu quero que eles saibam como é que eles chegaram aqui e fazemos os passos todos no quadro” (suj13)

“através de fichas de orientação, grelhas de orientação” (suj15)

b) Ensino Estratégias de aprendizagem em geral

A existência de ensino de estratégias por parte do/a professor/a é o aspeto de ensino de estratégias de aprendizagem mais mencionado (N=16, 3,7%):

“Sim claro, temos de dar estratégias de aprendizagem” (suj4)

c) Ensino de estratégias centradas nas metodologias

- Instrução direta (N=6, 1,4%) através da explicação e exemplificação:

“Explico, primeiro tenho que lhes explicar como é que funcionam (...) mas eles têm que perceber bem qual é a estratégia” (suj14)

“Ao nível da matemática, pronto são estratégias mais direcionadas (...) o cálculo mental, os esquemas, mostrar que pode haver diferentes maneiras de resolver” (suj4)

- Modelagem (N=3, 0,7%):

“a fazer o papel deles, eu tenho de representar um pouco daquilo que gostaria de ver neles” (suj1)

- Orientação de forma individualizada (N=3, 0,7%):

“trabalho individualizado, ou seja, está ali aquele miúdo 30/40 minutos, dependendo (...) se ele não está cansado e se está a corresponder (...) a seguir sai e vêm outro” (suj7)

- Tutoria entre pares (N=2, 0,5%) através da aprendizagem entre alunos/as:

“depois, há aqueles momentos de trabalho individual (...) eu às vezes até de uma forma intencional, coloco um bom alunos/as com outro que tenha mais dificuldades, e entre os dois, o que tem mais dificuldades consegue adquirir muitas vezes as estratégias e consegue seguir a estratégia que foi estipulada (...) é uma forma de ajudar” (suj15)

- Metodologias não especificadas (N=1, 0,2%):

“Olha, chego lá aos gaiatos e digo que são truques” (suj5)

Em suma, os/as professores/as referem que o ensino de estratégias de aprendizagem está relacionado, de forma mais acentuada, com a tipologia nomeadamente o ensino de estratégias cognitivas e de estratégias metacognitivas. De acordo com Veiga Simão et al (2016), estes dois tipos de estratégias permitem aos alunos/as saber quando, como e onde as podem empregar, perceber os processos inerentes à realização de uma tarefa, estabelecer estratégias para as enfrentar, bem como avaliar o seu desempenho e as metodologias utilizadas.

Os/as professores/as ensinam estratégias de aprendizagem indo ao encontro de umas das principais prioridades do sistema de ensino (Silva & Lopes, 2010).

Os/As professores/as referem ainda que as estratégias de aprendizagem são ensinadas através de metodologias gerais e específicas, como a instrução direta, modelagem, orientação, tutoria entre pares e metodologias não especificadas.

Podemos concluir que os/as professores/as ensinam aos seus alunos/as estratégias de aprendizagem, através da instrução direta, modelagem, orientação, tutoria entre pares e de metodologias não especificadas. É de realçar a inexistência de referências por parte dos/as professores/as face ao ensino de estratégias comportamentais que ajudam os/as alunos/as a gerir o tempo, a organizarem os instrumentos e o ambiente de trabalho e a compreender quando é preciso pedir auxílio dos professores/pais ou colegas (Veiga Simão et al., 2016) e ao ensino de estratégias motivacionais que ajudam a perceber os motivos que mobilizam os seus esforços para aprender, bem como a gerir de forma mais

harmoniosa o sucesso/insucesso, a ansiedade e eventuais desmotivações (Veiga Simão et al., 2016). É de realçar positivamente ainda que mencionada de forma residual, a tutoria entre pares que demonstra ser benéfica em várias vertentes, na redução das dificuldades, no envolvimento e concentração nas atividades realizadas, na motivação e colaboração, bem como na autoestima (Gonçalves & Ribeiro, 2008).

Os aspetos a desenvolver/implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as (dimensão V.2) referem-se em primeiro lugar à organização (N=10, 2,3%), em segundo lugar à autonomia (N=9, 2,1%) seguindo-se a motivação/gosto por aprender (N=7, 1,6%), e a responsabilidade (N=5, 1,2%). De forma mais residual os aspetos a desenvolver/implementar no aprender a aprender estão relacionados com o pensamento (N=4, 0,9%), o ensino de estratégias de aprendizagem/estudo (N=4, 0,9%), a atenção e concentração (N=2, 0,5%), as regras (N=2, 0,5%), a participação/trabalho em grupo (N=2, 0,5%) e a autoavaliação (N=1,0,2%).

a) Aspetos centrados na organização

A organização referida de forma geral é o aspeto a desenvolver/implementar no aprender a aprender mais mencionado (N=6, 1,4%).

“a organização para esse processo de autoaprendizagem é muito importante” (suj11)

Por sua vez, a organização do tempo e do trabalho (N=4, 0,9%) no é também entendido como um aspeto a desenvolver/implementar no aprender a aprender:

“a gestão do tempo” (suj5)

“pela organização (...) estruturação de trabalho” (suj6)

b) Aspetos centrados na autonomia

A autonomia é vista como um aspeto a desenvolver/implementar no aprender a aprender (N=9, 2,1%):

“dar um bocado de autonomia (...) criar-lhes rotinas de autonomia” (suj9)

c) Aspetos centrados na motivação/gosto por aprender

A motivação/gosto por aprender é um aspeto a desenvolver/implementar no aprender a aprender (N=7, 1,6%), estando percecionado como a vontade, gosto e interesse pelas aprendizagens:

“terem vontade de aprender, de querer saber mais” (suj8)

“gosto pela aprendizagem” (suj14)

“eles ganhem o interesse” (suj13)

d) Aspetos centrados na responsabilidade

A responsabilidade é um aspeto a desenvolver/implementar no aprender a aprender (N=5, 1,2%):

“responsabilizá-los pelo seu processo de aprendizagem” (suj12)

e) Aspetos centrados no pensamento

O pensamento a desenvolver emerge como espírito crítico, argumentação e estruturação do pensamento (N=4, 0,9%):

“não ter medo de apresentar as suas ideias (...)saber argumentar” (suj3)

“ajudá-los a estruturar o pensamento” (suj4)

f) Aspetos centrados no ensino de estratégias de aprendizagem/estudo

O ensino de estratégias de estudo/aprendizagem é mencionado como estratégias de pesquisa e sintetização da informação (N=4, 0,9%):

“as estratégias de pesquisa (...) os sublinhados (...) irem procurar e pesquisar” (suj11)

g) Aspetos centrados na atenção e concentração

A atenção e concentração são referidas de forma residual como aspeto a desenvolver/implementar no aprender a aprender (N=2, 0,5%):

“passa também por desenvolver o poder de concentração” (suj6)

h) Aspetos centrados nas regras

As regras são referidas de forma residual como aspeto a desenvolver/implementar no aprender a aprender (N=2, 0,5%):

“respeitando as ideias dos outros (...) Respeito pelo outro (...) o respeito e o saber ouvir” (suj3)

i) Aspetos centrados na participação/trabalho em grupo

A participação/trabalho em grupo é referida de forma residual (N=2, 0,5%):

“é trabalhar em grupo” (suj9).

j) Aspetos centrados na autoavaliação

A autoavaliação é referida de forma ainda mais residual (N=1, 0,2%):

“Autoavaliação ... eu acho que a autoavaliação tem que estar sempre presente” (suj6)

Em suma, os/as professores/as referem que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender estão relacionados, de forma um pouco mais expressiva, com a organização de forma geral e com a gestão do tempo e do trabalho, a autonomia e a motivação/gosto por aprender. Apontam ainda a responsabilidade, o pensamento e o ensino de estratégias de aprendizagem/estudo como aspetos a desenvolver e a implementar no aprender a aprender. De forma residual, os/as professores referem a atenção e concentração, as regras, a participação/trabalho em grupo e a autoavaliação como aspetos a desenvolver no aprender a aprender. É de realçar que os aspetos

residuais referidos pelos/as professores/as (atenção e concentração, participação/trabalho de grupo e autoavaliação) são fundamentais e determinantes tanto para o desenvolvimento das aprendizagens e de competências, como para a qualidade e autorregulação da mesma.

Relativamente à planificação (dimensão V.1) os/as professores/as consideram em primeiro lugar a organização e gestão do tempo em função do currículo (N=26, 6,1%) e em segundo lugar às diretrizes do ministério da educação (N=7, 1,6%). De forma residual a planificação reporta-se ao grupo turma (N=5, 1,2%) e à definição de estratégias (N=4, 0,9%).

a) Planificação e gestão do tempo em função do currículo

A planificação individual por parte do/a professor/a centrado na organização e gestão do tempo em função do currículo é a mais mencionada (N=13, 3%):

“Planifico logo no Verão para o ano todo” (suj4)

“eu pego no currículo durante ali os 1ºs dias de setembro (...) vou dividir logo o currículo mensalmente (...) depois de encaixar em meses, faço a planificação diária” (suj5)

Por sua vez, a flexibilidade e adaptação (N=7, 1,6%) é referida de forma geral como a adaptação da planificação em algumas ocasiões decorrentes das sugestões, interesses e curiosidades por parte dos/as alunos/as:

“tem de haver muita flexibilidade da nossa parte também para ajustarmos todo este processo dentro de um programa anual, trimestral, mensal, semanal e diário” (suj1)

“eu sei o que pretendo, sei o que quero atingir, sei quais são os objetivos, sei que pronto no final do mês tenho que ter estas matérias trabalhadas, o modo como chego lá vai variando, basta eu chegar aqui às 9 horas e ou porque um sugere, ou porque outro disse, porque eu me lembro ou porque vi na internet, ou porque ouvi no rádio de manhã” (suj14)

“mas vamos imaginar que o aluno/a ou aquele grupo de alunos/as quer trabalhar um conteúdo do 3º período, eu não lhes vou dizer “ Não, não... Não podes porque isso é só para trabalhar no 3º período...” não, “Queres muito bem, vais ver o que é que é preciso...” (suj7)

A planificação em equipa pedagógica é referida como realizada nos conselhos de cada ano (N=6, 1,4%):

“Em articulação com os colegas do mesmo ano, nós temos um departamento que depois é dividido em conselhos de ano, que são as reuniões para planificar e para articular a disciplina (...) as planificações são mensais, no início do ano faz-se uma planificação geral e anual, dessa planificação anual saem depois as planificações mensais” (suj15)

b) Planificação centrada nas diretrizes do ministério da educação

O estabelecimento da planificação surge como dependente das diretrizes do ministério da educação nomeadamente dos currículos e programas determinados (N=7, 1,6%):

“Defino com base nos documentos orientadores (...) eu tenho de seguir as indicações do ministério da educação” (suj2)

“nós temos que obedecer a um currículo nacional” (suj6)

c) Planificação centrada no grupo turma

De forma menos enunciada, o estabelecimento da planificação depende das características (N=3, 0,7%), do número de alunos/as (N=1, 0,2%) e do ano de escolaridade (N=1, 0,2%):

“Depende dos grupos (...) os planos de trabalho variam consoante (...) as turmas onde estou” (suj10)

“Número de alunos/as” (suj1)

“normalmente nas férias tenho a vantagem de saber qual é o ano que vou ter a seguir” (suj5)

d) Planificação centrada na definição de estratégias

O estabelecimento da planificação (N=4, 0,9%) é vista como implicando a definição de estratégias que facilitem as aprendizagens dos/as alunos/as:

“eu tento ser o mais atenta possível em todos os momentos do aluno/a e tentando chegar a cada alunos/as (...)as minhas técnicas de chegar a ele, de ensino, de aprendizagem vão alterando” (suj9)

Em suma, os/as professores/as referem que o estabelecimento da planificação está relacionado, de forma mais expressiva, com a organização e gestão do tempo em função do currículo embora com individualização, flexibilidade e adaptada no dia-a-dia, de forma a assegurar o interesse dos/as alunos/as e indo ao encontro das suas necessidades (Santos et al., 2016). Embora o estabelecimento da planificação dependa das diretrizes do ministério da educação em termos de currículos e programas estes são ajustados e adaptados por si relativamente ao grupo turma, suas características, ano de escolaridade e número de alunos/as. De forma residual o estabelecimento da planificação implica a definição de estratégias apelativas que facilitem as aprendizagens dos/as alunos/as, tendo o objetivo de que os seus alunos/as desenvolvam conhecimento e competências.

Quanto às ações do/a professor/a para a definição de planos de trabalho por parte dos/as alunos/as (V.1.1) os/as professores/as do 1ºciclo consideram em primeiro lugar tal planificação como parcial (N= 7, 1,6%) e de forma geral (N=7, 1,6%). A planificação dos/as alunos/as como periódica (N=3, 0,7%) é menos enunciada:

a) Ações parciais para a definição de planos de trabalho dos/as alunos/as

A necessidade de apoio por parte dos/as alunos/as é entendida como parte da ação do/a professor/a para o estabelecimento da planificação (N=4, 0,9%):

“É assim, sim para aqueles (...) que já conseguem muito sozinhos fazer (...) há os outros que não é possível ainda, ainda temos que lhes dar muito apoio” (suj12)

As dificuldades não especificadas apresentadas pelo/as alunos/as são mencionadas como aspetos da ação do/a professor/a para o estabelecimento da planificação (N=3, 0,7%):

“neste momento, com um 1º e 2º ano é como lhe digo, é muito difícil eles se orientarem” (suj9)

b) Ações para a definição de planos de trabalho centradas na planificação dos/as alunos/as geral

A planificação geral por parte dos/as alunos/as é mencionado como aspeto das ações do/a professor/a (N=7, 1,6%):

“Sim, dizer com eles “Nós vamos aprender, vamos lá ver o que é que temos para aprender... Neste tema, o que é que queremos saber? O que é que vamos descobrir”, e depois a partir daí nasce um plano de trabalho, nasce uma pesquisa, damos-lhes um prazo, e eles sabem que tem de cumprir isto, tem x tempo para preparar, tem x tempo para apresentar” (suj14)

c) Ações periódicas para a definição de planos de trabalho por parte dos/as alunos/as

A definição de planos de trabalho por parte dos/as alunos/as surge como periódica (N=3, 0,7%):

“Sim, são eles que definem, à 6ªfeira ou à 2ªfeira de manhã (...) que eles fazem a planificação deles, que é o plano individual de trabalho (...) fazem o seu plano de trabalho para a semana” (suj7)

Em suma, os/as professores/as referem que as suas ações para a definição de planos de trabalho por parte dos/as alunos/as passam pela planificação parcial por parte dos/as alunos/as devido a necessidades de apoio do/a alunos/as e dificuldades não especificadas apresentadas pelos mesmos e pela planificação em geral por parte dos/as alunos/as. De forma menos expressiva, referem que as suas ações para a definição de planos de trabalho por parte dos/as alunos/as passam por uma planificação dos/as alunos/as periódica. Podemos concluir que o estabelecimento de planos de trabalho por parte dos/as alunos/as passa muito pelo apoio e orientação do/a professor devido às necessidades e dificuldades que estes apresentam, sendo que quando esse estabelecimento dos planos é realizado pelos/as alunos/as de forma geral a ideia que fica é que um procedimento complicado e que tem de ser realizado de forma simplificada. Estas práticas permitem aos alunos/as o desenvolvimento da sua autonomia, a capacidade de gerir e regular o processo de aprendizagem, bem como a responsabilização pelo desenvolvimento das suas próprias aprendizagens.

O processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as (dimensão V.1.2) é visto pelos/as professores/as do 1º ciclo em primeiro lugar sob a orientação pelo/a professor/a (N=11, 2,6%), em segundo lugar relativo à avaliação do processo pelo/a professor/a (N=8, 1,9%) e em terceiro lugar a uma autonomia progressiva dos/as alunos/as (N=7, 1,6%). A motivação dos/as alunos/as é pouco descrita como parte integrante do processo de implementação da planificação (N=2, 0,5%).

a) Implementação da planificação orientado pelo/a professor/a

A orientação por parte do/a professor/a no processo de implementação da planificação descrito de forma geral é o aspeto mais mencionado (N=6, 1,4%):

“No princípio, temos que ser nós a orientar e a definir” (suj7)

A avaliação (N=3, 0,7%) e a escolha/tomada de decisão (N=2, 0,5%) são considerados aspetos que têm de ser orientados pelo/a professor/a no processo de implementação da planificação:

“eles vão fazendo os trabalhos e à medida que fazem vão pintando no plano (...) quando chega ao final da semana, fazemos o balanço (...) se tiverem as cruzinhas todas pintadas é porque cumpriram tudo” (suj2)

“Conversávamos primeiro (...) onde todos podiam sugerir atividades que gostassem ou que não gostassem de realizar (...) depois formávamos grupos, consoante os desejos e as vontades que eles tinham (...) veem as propostas, as propostas são registadas à frente de todos, são traçadas as que não são práticas (...) as outras ficam em destaque e depois organizamos em grupos e cada um decide o que quer fazer” (suj11)

b) Implementação da planificação centrado na avaliação do processo pelo/a professor/a

O processo de implementação da planificação é visto como tendo boa receptividade pelo/as alunos/as sendo o aspeto mais mencionado no que diz respeito à avaliação do processo (N=5, 1,2%):

“Aderem bem (...) funciona bem” (suj12)

Tal processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as é também descrito como envolvendo algumas dificuldades por parte destes últimos (N=3, 0,7%):

“os resultados não eram aqueles que agente esperava (...) Miúdos com muita necessidade, com muitas dificuldades” (suj10)

c) Implementação da planificação centrado na autonomia progressiva

A autonomia progressiva expressa ideia de que é necessário dar aos alunos/as uma autonomia progressiva através da decisão, da orientação e organização do processo e da responsabilização (N=7,1,6%):

“e percebem logo o que tem de fazer e organizam-se em grupos, e eles próprios dizem “Agora vens para minha casa ou vou eu para a tua casa...” (suj1)

*“o trabalho nem sempre é dirigido, não é, o trabalho às vezes é individual e eles tem que saber” (suj5)
“mas eles depois começam a perceber que não podem falhar, que se tem de organizar (...) ele sabe que tem de cumprir naquele dia, aquela hora” (suj14)*

d) Implementação da planificação centrado na motivação dos/as alunos/as

De forma menos mencionada é entendido como aspeto do processo de implementação da planificação a motivação dos/as alunos/as (N=2, 0,5%):

“e eles gostam e nota-se o resultado, eles próprios planificarem o seu próprio trabalho (...) de planificar a aprendizagem dentro daquilo que eles gostam” (suj6)

Em suma, o processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as é orientado pelo/a professor/a geralmente, nas escolhas e tomadas de decisão e na avaliação das aprendizagens. Tal processo da planificação por parte dos/as alunos/as passa pela avaliação do processo por parte do/a professor/a, sendo este descrito como um processo positivo embora envolvendo algumas dificuldades referindo que é necessário dar aos alunos/as uma autonomia progressiva. De forma residual, os/as professores/as referem ainda que o processo de implementação da planificação passa por motivar os/as alunos/as. Podemos concluir que o papel do/a professor/a no que toca ao processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as é visto como fundamental necessitando da sua orientação.

No que toca às **práticas de avaliação implementadas (dimensão V.10)** os/as professores/as do 1ºciclo consideram em primeiro lugar e de forma muito próxima a avaliação contínua (N=12, 2,8%), a avaliação sumativa (N=11, 2,6%) e a auto e hétero avaliação (N=9, 2,1%). De forma muito menos enunciada as práticas de avaliação são ainda atribuídas à avaliação diagnóstica (N=3, 0,7%).

a) Práticas de avaliação centradas na avaliação contínua

A avaliação contínua é o aspeto mais mencionado (N=12, 2,8%), estando presente a ideia de que é realizada diariamente sobre tudo o que é realizado em sala de aula:

“A minha avaliação é contínua (...) no 1º ciclo é esse a verdadeira avaliação (...) é todos os dias, eles são avaliados todos os dias, todos os dias eu vejo “Espera, este ainda não consegue isto... Espera, então amanhã eu tenho de lhe pegar aqui, e ele vai fazer” (suj4)

A avaliação sumativa (N=11, 2,6%) é outra das práticas de avaliação implementadas sendo realizada no final de atividades/conteúdos e no final dos períodos escolares:

“Faço, por exemplo quando foi no final do período, chamei e disse “Um a um... O que é que acha que vai ter a Português, consoante o período todo (caderno...)? “ eles tem noção daquilo que fazem, sim, e foram pouco em que houve discrepância da nota que eu lhes dei e aquilo que eles disseram...” (suj12)

A auto e heteroavaliação (N=9, 2,1%) são também práticas de avaliação implementadas pelos/as professores/as:

“Para além da autoavaliação, a heteroavaliação” (suj6)

De forma menos enunciada a avaliação diagnóstica (N=3, 0,7%) surge como outra prática de avaliação implementada:

“fazemos a avaliação diagnóstica no início do ano” (suj1)

Em suma, os/as professores/as referem que as práticas de avaliação implementadas são, a avaliação contínua realizada diariamente após ser realizada uma nova aprendizagem, de forma a perceber se o/a aluno/a assimilou aquilo que era pretendido, a avaliação sumativa realizada no final de atividades/conteúdos e no final dos períodos escolares que tem a finalidade de atribuir apreciações acerca das performances dos/as alunos/as (Rocha, 2013), e a autoavaliação que é um processo de introspeção interna realizada pelo/a próprio/a aluno/a face aos seus conhecimentos, comportamentos e ações face às aprendizagens realizadas (Santos, 2002), contrariamente à heteroavaliação, onde os/as alunos/as fazem uma avaliação no mesmo sentido só que em relação aos seus colegas heteroavaliação. De forma menos expressiva surge a avaliação diagnóstica que é realizada antes de se iniciar o processo de ensino/aprendizagem, tendo o objetivo de recolher informações sobre as capacidades, aptidões e dificuldades dos/as alunos/as (Ferreira, 2007). É de realçar que a autoavaliação é a mais vantajosa e que acarreta mais benefícios para o processo de aprendizagem dos/as alunos/as, no que toca à sua autorregulação bem como para o seu aperfeiçoamento (Ferreira, 2006).

No que diz respeito a **aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa (dimensão V.5)** os/as professores/as consideram em primeiro lugar a motivação (N=30, 7%). Surgindo o envolvimento (N=2, 0,5%) e a concentração (N=1, 0,2%) de forma residual.

a) Aspectos antes da realização da tarefa centrados na motivação

A motivação dada pelos/as professores/as surge como podendo ser realizada de várias formas através do incremento de:

- Gosto e interesse (N=9, 2,1%) tais como cativar e criar o gosto e interesse por aprender:

“Procuo cativar os alunos/as” (suj3)

“tenho de lhes criar o gosto por aprenderem, eles têm de querer aprender aquela matéria” (suj1)

- Curiosidade (N=8, 1,9%) no que toca ao despertar a curiosidade e a expectativa positiva pela aprendizagem que vão realizar:

“A curiosidade, é fundamental” (suj10)

“Eu cada vez mais gosto de ativar a surpresa (...) criar aquela expectativa, é fundamental” (suj9)

- Motivação de forma geral (N=7, 1,6%):

“o que eu pretendo antes da tarefa é motivação, é vontade de fazer” (suj2)

- Empenho (N=3, 0,7%),

“É que cada um dê o seu melhor” (suj4)

- Vontade (N=2, 0,5%)

“A vontade de eles aprenderem (...) eles tem que ter vontade” (suj5)

- Motivação extrínseca (N=1, 0,2%):

“vontade de fazer bem para a professora ficar contente” (suj2)

b) Aspectos antes da realização de uma tarefa centrados no envolvimento

De forma residual, o envolvimento (N=2, 0,5%) é um dos aspectos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa:

“procuro envolvê-los nas atividades que proponho” (suj8)

c) Aspectos antes da realização de uma tarefa centrados na concentração

De forma residual, a concentração (N=1, 0,2%) é um dos aspectos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa:

“por um lado a concentração” (suj6)

Em suma, os/as professores/as consideram como aspectos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa, sobretudo a motivação (despertar o gosto e interesse, vontade para aprender, incentivo ao bom desempenho/rendimento, despertar a curiosidade) e ainda, à motivação extrínseca. A motivação é peça chave no processo de aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010) e no desempenho académico dos/as alunos/as, pois permite e faz com que os/as alunos/as tenham motivos para executar a ação (Viana & Viana, 2017). De forma residual, os/as professores/as consideram o envolvimento e a concentração como um dos aspectos a fomentar antes da realização de uma tarefa. Os/a professores/as veem a sua ação motivacional como tendo um papel fulcral e determinante no desenvolvimento das aprendizagens nos/as alunos/as.

No que diz respeito à **influência do estabelecimento prévio de objetivos na motivação/envolvimento e desempenho académico (dimensão V.4)** os/as professores/as consideram em primeiro lugar a existência da influência na

motivação/desempenho (N=16, 3,7%) e em segundo lugar o papel dos objetivos (N=14, 3,3%).

a) Influência do estabelecimento prévio de objetivos centrada na sua existência

O estabelecimento prévio de objetivos é visto como tendo influência na motivação/desempenho dos/as alunos/as sendo o aspeto mais mencionado (N=16, 3,7%):

“Tem, sem dúvidas” (suj1)

“Toda, toda a influência...” (suj14)

b) Influência do estabelecimento prévio de objetivos centrado no papel dos objetivos

O conhecimento das aprendizagens a realizar/representação da tarefa é o aspeto mais mencionado (N=5, 1,2%), permitindo que os/as alunos/as saibam aquilo que têm de aprender e as competências que têm de adquirir:

“portanto o estabelecimento prévio do objetivo (...) ajuda o alunos/as a saber que tem de aprender aquilo (...) quando o objetivo é estabelecido previamente, a criança já sabe que tem de aprender aquilo” (suj5)

“Porque os objetivos definem (...) as competências que nós queremos adquirir ou que eles querem adquirir” (suj15)

A motivação referida de forma geral e no que concerne ao valor/utilidade da tarefa (N=4, 0,9%) é também vista como papel dos objetivos:

“vamos lá ver, eles pensam assim “Espera, eu tenho de fazer isto para conseguir aquilo...”, e eu dizer “Olha, vamos fazer esta atividade ou o que seja, para conseguir chegar a determinado sítio...”, e eles quererem fazer, e não quererem ficar atrás sem fazer essa aprendizagem...” (suj4)

“uma aluna que eu tive e que me dizia assim “Mas para que é que eu hei-de saber as tabuadas? Eu só quero ser cabeleireira” (...) e eu uma vez disse para ela “Não Laura, estás enganada... Tu para seres cabeleireira tens de saber fazer contas, tens de saber utilizar uma calculadora, uma registadora, provavelmente tens de saber pesar os produtos”, e tive que lhe arranjar umas estratégias motivadoras à base da profissão que ela queria ser quando fosse grande, para ela ter alguma motivação e algum empenho naquilo” (suj16)

De forma mais residual o empenho/dedicação (N=3, 0,7%) e o despertar a curiosidade/interesse (N=2, 0,5%) são outros dos aspetos que fazem parte do papel dos objetivos:

“eles estabelecem o objetivo não é, e depois a partir daí eles envolvem-se de uma maneira que não tem nada a ver de que se formos lá e dissermos assim “Olha tu, hoje vais fazer isto, assim e assado...” (...) isto, é meio caminho andado para eles se envolverem mais” (suj7)

“motiva-o e eles ficam todos curiosos como é que aquilo se faz (...) quando a criança está motivada para aprender, aprende porque quer, porque a aprendizagem é uma coisa que vem cá de dentro (...) desperta a curiosidade neles” (suj5)

Em suma, os/as professores/as referem que o estabelecimento prévio de objetivos tem influência no desempenho e motivação dos/as alunos/as. Os/as professores/as referem

também que o estabelecimento prévio de objetivos permite o conhecimento das aprendizagens a realizar, dá motivação aos alunos/as, desperta a curiosidade e interesse e faz com que os/as alunos/as se empenhem e dediquem mais elevando o seu rendimento. De acordo com Marzano (2009 *cit in* Silva & Lopes, 2016) se os objetivos forem estabelecidos e determinados de forma nítida pelo/a professor/a, o alunos/as sentir-se-á mais envolvido e motivado perante as aprendizagens que irá realizar

No que diz respeito a **possibilidades de escolha/decisão concedidas pelo/a professor/a e seus motivos/causas (dimensão V.8)** os/as professores/as do 1ºciclo consideram em primeiro lugar a decisão parcial (N= 19, 4,4%) e em segundo lugar os motivos da escolha/decisão dos/as alunos/as (N=6, 1,4%). De forma residual é mencionada a decisão contínua/quotidiana (N=3, 0,7%).

a) Possibilidades de escolha/decisão e motivos centrados na decisão parcial

A escolha de temas e atividades (N=12, 2,8%) é o aspeto das possibilidades de escolha/decisão concedidas pelo/a professor/a mais mencionado, sendo que os/as alunos/as participam nesse processo:

“dou por exemplo em temas, dentro dos conteúdos programáticos, que eles gostassem de explorar e realizar algum trabalhinho” (suj9)

“dar-lhes possibilidade, se trabalharem bem, de fazerem determinadas atividades que eles queiram no final da semana, no final do período (...) a escolha é deles” (suj10)

De forma menos enunciada os aspetos da possibilidade de escolha/decisão concedidas pelo/a professor/a reportam-se ao estabelecimento de regras (N=3, 0,7%), definição dos grupos de trabalho (N=3, 0,7%) e decisões não especificadas encaminhadas pelo/a professor/a (N=1, 0,2%):

“dou por exemplo, na definição das regras na sala de aula, que é decidido por eles com a minha ajuda” (suj9)

“há alturas em que eu lhes digo que eles podem escolher o grupo de trabalho” (suj2)

“às vezes há um conteúdo que a gente trabalha porque há necessidade (...) eles às vezes acham que estão a escolher (...) mas não estão, eu encaminho-os para eles escolherem” (suj5)

b) Possibilidades de escolha/decisão e outros motivos

De forma residual são entendidos como motivos da escolha/decisão dos/as alunos/as o enriquecimento geral do processo de aprendizagem (N=2, 0,5%), o envolvimento e responsabilização (N=2, 0,5%) a facilitação do processo de aprendizagem (N=1, 0,2%) e a compreensão (N=1, 0,2%):

“é dessa liberdade que vai sair e enriquecer o trabalho de todos porque depois cada um vai mostrar da maneira que fez ao outro (...) e isso é muito rico” (suj4)

“acho importante eles saberem que da sua decisão, da sua escolha vem o resultado e que eles são responsáveis pelo resultado” (suj11)

“porque eles dizem, eu vivo perto do não sei quantos, e depois conseguimos reunir e isso facilita, eu sei que facilita... e permito” (suj1)

“porquê? Porque se eles não participarem de uma forma ativa nas suas aprendizagens (...) estamos a formar pessoas que não percebem o porquê das coisas” (suj7)

c) Possibilidades de escolha/decisão e motivos da escolha/decisão contínua/quotidiana

De forma residual a escolha e decisão contínua/quotidiana (N=3, 0,7%) é concedida pelo/a professor/a:

“eles decidem tudo o que está dentro da sala de aula, tudo o que se passa na sala de aula, tudo” (suj7)

Em suma, os/as professores/as referem sobretudo que as possibilidades de escolha e decisão concedidas por si são parciais nomeadamente no estabelecimento de regras, na escolha de temas/atividades, definição dos grupos de trabalho. Os motivos de concederem possibilidades de escolha e decisão aos seus alunos/as estão relacionados com a facilitação e enriquecimento do processo geral de aprendizagem, envolvimento, responsabilização e compreensão. As possibilidades de escolha/decisão contínuas e diárias são menos referidas. Podemos concluir que os/as professores/as ainda dão possibilidades de escolha e decisão parciais e orientadas por si aos alunos/as.

No que diz respeito **as ações do/a professor/a para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem por parte dos/as alunos/as (dimensão V.6)** os/as professores/as do 1º ciclo consideram em primeiro lugar as ações de implementação de processos de avaliação (N= 16, 3,7%). De forma residual reportam as ações motivacionais (N=1, 0,2%) e a tutoria (N=1, 0,2%) como ações para monitorizar e controlar o processo de aprendizagem dos/as alunos/as:

a) Ações para monitorização e controlo do processo de aprendizagem centradas nos processos de avaliação

A autoavaliação (N=4, 0,9%), a heteroavaliação (N=4, 0,9%) e os registos/grelhas de avaliação (N=4, 0,9%) são mencionados como práticas implementados pelo/a professor/a para monitorização/controlo do processo de aprendizagem:

“quando terminamos um determinado conteúdo ou um tema, fazemos uma autoavaliação daquilo que foi adquirido, aquilo que não foi e daquilo que ainda é preciso adquirir (...) criamos uma pequena autoavaliação” (suj15)

“quando eles fazem determinados trabalhos, eles têm de apresentar, e depois eu procuro que os outros façam críticas construtivas ao trabalho” (suj2)

“eu tenho grelhas (...) eles sabem que a professora regista, se se faz uma apresentação oral registamos (...) temos grelhas específicas de registo, em que eles vão vendo e às vezes eu até os chamos “Olha, estás a ver aqui? Estás a evoluir, acho que estás num bom caminho” (suj12)

De forma residual o feedback positivo (N=3, 0,7%) e o registo com uso de novas tecnologias (N=1, 0,2%) são ainda outras práticas utilizadas pelos/as professores/as para a monitorização/controlo do processo de aprendizagem:

“O que é que eu faço? Incentivo-os (...) porque o reforço positivo é muito importante (...) nós temos de valorizar o que fazem de bem as crianças” (suj4)

“eu utilizo muito o sistema “Plickers” que é a avaliação por cartões, cada criança tem um cartão com 4 letras, o cartão tem uma imagem em preto e depois tem A, B, C, D, e apresento-lhes uma questão com 4 opções de resposta, cada hipótese de resposta tem a letra A, B, C, D, e eles depois viram para mim a letra que eles acham que corresponde (...) eu com o telemóvel passo por eles e vê-se logo quem acertou e quem errou, é mais fácil para mim porque no final disto tenho logo as percentagens, a nota de cada alunos/as, quais foram as perguntas mais difíceis e as mais fáceis, e eles brincaram, brincaram mas foram avaliados” (suj3)

b) Ações para a monitorização e controlo do processo de aprendizagens centradas em ações motivacionais (N=1, 0,2%).

De forma residual atividades de exploração que motivam os alunos/as são vistas como formas de controlar e monitorizar o processo de aprendizagem:

“ainda é um pouco a apresentação do tema, o explorar o tema, como se vai explorar e o que é que nós queremos aprender (...) eles têm de perceber porque é que estão a aprender e porque é que é importante aprender aquele conteúdo” (suj1)

c) Ações para a monitorização e controlo do processo de aprendizagens centradas na tutoria (N=1, 0,2%):

“com os seus pares compreendem de outra forma e também criamos momentos desses às vezes em que um colega que tem mais capacidades (...) levanta-se do seu lugar e vai ao pé do outro, funciona como uma espécie de tutoria, em que dá uma ajuda/auxílio (...) provoca aqui a entreajuda” (suj11)

Em suma, os/as professores/as referem, de forma mais expressiva, que as suas ações para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem por parte dos/as alunos/as estão relacionadas com a implementação de processos de avaliação através da autoavaliação, da heteroavaliação, de assembleias de turma, de grelhas e fichas de avaliação, do feedback através de reforços dados depois da realização das aprendizagens e de grelhas com uso de novas tecnologias para avaliar os conhecimentos/aprendizagens. De forma residual, as ações motivacionais e as tutorias são consideradas ações do/a professor/a para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem. Conclui-se assim, que os/as professores/as implementam sobretudo processos de avaliação de forma a que os/as alunos/as consigam analisar os seus desempenhos, a aquisição de conhecimento e competências, a identificação de

dificuldades e a reformulação de processos com o intuito de fazer com que estes tenham maior controlo e monitorizem de forma mais eficaz as suas aprendizagens.

No que diz respeito às **oportunidades criadas para promover o aprender a aprender (dimensão V.3)** os/as professores/as do 1º ciclo consideram em primeiro lugar a participação em atividades complementares fora da sala de aula (N=3, 0,7%) e a realização de trabalhos de grupo (N=3, 0,7%). De forma menos expressiva referem como oportunidades criadas a ligação entre conteúdos e aspetos culturais familiares (N=2, 0,5%), a realização de trabalhos de investigação/pesquisa (N=2, 0,5%), os trabalhos de casa (N=2, 0,5%) e a comemoração de datas importantes (N=1, 0,2%).

a) Oportunidades criadas centradas na participação em atividades complementares fora da sala de aula (N=3, 0,7%):

“a escola está aqui inserida num projeto que é “Do prado ao Queijo, ou seja é eles passarem por tudo, desde a ordenha, ver a vacaria, ver como esta organizado uma vacaria, depois vamos ver como é o processo do queijo (...) estava uma árvore la no meio, um sobreiro, e que ele passou e ele tirou um bocado da cortiça, ele não sabia o que era aquilo “Oh professor, então isto é o quê?” (...) eh isso é cortiça e não sei o quê “Então de onde é que vem a cortiça? Não sei (...) “se calhar é um bom projeto para tu fazeres, não?”(...) estas oportunidades que são eles que as trazem e nós só temos que as aproveitar, para quê? Para depois adequar estas oportunidades que vão surgindo ao programa (...) são coisas que eles querem aprender” (suj7)

b) Oportunidades criadas centradas na realização de trabalhos de grupo (N=3, 0,7%)

“trabalham em pares, trabalham em grupos” (suj14)

c) Oportunidades criadas centradas na ligação entre conteúdos e aspetos culturais familiares (N=2, 0,5%):

“por exemplo, educação física, estou-lhes a pedir para perguntarem aos pais, aos avós, os jogos que eles jogavam, apresentarem e ensinarem aos colegas porque os nossos miúdos não sabem brincar” (suj1)

d) Oportunidades criadas centradas na realização de trabalhos de investigação/pesquisa (N=2, 0,5%):

“é mais nas áreas de estudo do meio (...) que gosto que eles pesquisem, que apresentem” (suj1)

e) Oportunidades criadas centradas nos trabalhos de casa (N=2, 0,5%):

“eles todos os dias levam trabalhos de casa que conseguem fazer sozinhos, mas eu nunca peço (...) eles próprios regulam-se em termos de estudar um bocadinho” (suj5)

f) Oportunidades criadas centradas na comemoração de datas importantes (N=1, 0,2%):

“Quando há um tema, como é agora o dia mundial da alimentação, pesquisam e apresentam e falam sobre o tema” (suj1)

Em suma, os/as professores/as referem, de forma residual, que as oportunidades criadas para promover o aprender a aprender nos/as alunos/as estão relacionadas com a participação em atividades fora da sala de aula, que tem repercussões positivas no desenvolvimento psicossocial (Shernoff, 2010). Igualmente a realização de trabalhos de grupo promove a autonomia e gestão do processo de aprendizagem bem como as competências sociais (César & Santos, 2006). Com a ligação entre conteúdos e aspetos culturais familiares, a realização de trabalhos de investigação/pesquisa e realização de trabalhos de casa são desenvolvidas competências de autorregulação como o estabelecimento de objetivos, uso de estratégias, gestão do tempo.

3.6. Tema VI. Necessidades dos professores/as

Este tema visa identificar as lacunas existentes face à prática do/a professor/a na promoção da aprendizagem autorregulada. Para tal foi colocada uma questão: “O que considera que os professores/as necessitariam para que a aprendizagem autorregulada se tornasse uma prática mais presente na sala de aula?”. O anexo 19 apresenta uma análise mais detalhada relativamente às subcategorias e subsubcategorias deste tema.

Tabela 6.

Tema VI. Necessidades dos professores/as: Dimensões, categorias, frequências e percentagens.

Dimensões	Categorias	<u>N</u>	<u>%</u>
VI.1 Necessidades dos professores/as para ensino de SLR	1. Mudança centrada nos/as professores/as	29	54,7
	2. Mudança organizacional do sistema de ensino	24	45,3
Total		53	100%

No que diz respeito às **necessidades dos/as professores/as (dimensão VI.1)** relativamente às suas necessidades para uma aprendizagem autorregulada mais presente na sua prática de ensino estes consideram em primeiro lugar a mudança centrada nos professores/as (N=29; 54,7%) e em segundo lugar a mudança organizacional do sistema de ensino (N=24; 45,3%).

- a) Necessidades dos/as professores/as centrada na sua mudança

A necessidade de formação é o aspeto das necessidades dos/as professores/as para ensino de *SLR* mais mencionado (N=10, 18,9%):

“Acho que outro aspeto prende-se com a formação porque os professores/as para aplicarem estas novas ideologias e práticas tem que ter formação para saberem o que estão a fazer com o objetivo de melhorar as suas práticas e as aprendizagens dos seus alunos/as” (suj8)

A colaboração e partilha entre professores/as (N=8, 15,1%) descrita como aprender com colegas, troca de ideias e enriquecimento das práticas é também mencionado como necessidade para ensino de *SLR*:

“não tem noção daquilo que eu aprendi nos antigos conselhos escolares (...) nós juntávamo-nos e eu aprendi imenso com as pessoas mais velhas (...) Na altura, eu era novata no assunto, porque aquilo que as colegas diziam, nós falávamos das nossas experiências, das nossas dificuldades, dos nossos sucessos, dos nossos insucessos em sala de aula e toda a gente tentava (...) era uma partilha de experiências (...) eu acho que isso aí era uma mais-valia” (suj5)

“a partilha entre professores/as, é outra das questões que podia enriquecer as práticas dos professores/as dentro das salas de aula” (suj10)

A mudança de mentalidade (N=5, 9,4%) e a volição (N=5, 9,4%) são atribuídas como necessidades para ensino de *SLR*:

“teria que haver uma grande mudança de mentalidades (...) as pessoas não estão para se adaptar e isso sabe que requeria uma grande adaptação” (suj12)

“com o método de ensino, os alunos/as estão sentadinhos e o professor a debitar não é, este isomorfismo (...) as pessoas foram-se acomodando e passar deste isomorfismo para esta autorregulação (...) requer uma grande vontade e uma grande coragem” (suj7)

De forma residual a colaboração entre professores/as e encarregados de educação (N=1, 1,9%) é atribuída como necessidade para ensino de *SRL*:

“haver uma sintonia maior entre os encarregados de educação e os próprios professores/as” (suj10)

b) Necessidades centrado na mudança organizacional do sistema de ensino

O aumento de recursos é o aspeto das necessidades dos/as professores/as para ensino de *SLR* mais mencionado (N=13, 24,5%), estando presente a ideia de que é necessário um aumento dos recursos humanos, materiais e de equipas pedagógicas:

“Precisavam de mais recursos humanos nas escolas” (suj14)

“em termos de recursos físicos, sim (...) a questão dos computadores é o caso mais prático” (suj12)

“eu acho que estas equipas multidisciplinares que se falam, são muito importantes, assistente social, psicólogo, animadora sociocultural, terapeuta da fala, ocupacional, só vem enriquecer o ensino” (suj4)

A renovação do corpo docente (N=4, 7,5%) e a redução do número de alunos/as por turma (N=4, 7,5%) são outros aspetos entendidos como necessidades para ensino de *SLR*:

“A escola também precisa de renovar, os professores/as (...) com novas ideias, com sangue novo” (suj8)

“Turmas mais reduzidas (...) acho que o numero das turmas é o maior impedimento” (suj11)

De forma residual a mudança geral (N=2, 3,8%) e a atualização dos currículos (N=1, 1,9%) são mencionados como necessidades para o ensino de *SRL*:

“acho que precisamos sobretudo de mexer na educação” (suj4)

“alguma mudança nos programas, os programas deviam ser atualizados (...) os programas deviam ser repensados” (suj14)

Em suma, os/as professores/as consideram as suas necessidades para o ensino de aprendizagem autorregulada, relacionadas com uma mudança centrada nos/as próprios/as professores/as nomeadamente a necessidade de formação, de colaboração e partilha com colegas, de mudança de mentalidades, de volição e de colaboração com os encarregados de educação. A necessidade de formação dos/as professores/as tem por base a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas estratégias e metodologias de ensino, fundamentais para aperfeiçoar e elevar a qualidade da suas práticas de ensino (Sobrino & González Torres, 2007; Kindekens et al., 2014; Silva & Lopes, 2015) bem como benéfica na aquisição de conhecimento e de competências por parte dos/as alunos/as. A colaboração e partilha de conhecimentos e experiências com colegas deve ser uma prática cada vez mais implementada nos estabelecimentos de ensino, acarretando vantagens muito significativas tanto para o conhecimento pessoal bem como para as suas práticas em sala de aula (Butler et al., 2012; Silva & Lopes, 2015). Para que isto aconteça, é necessário e fundamental que os/as professores/as tenham abertura (Silva & Lopes, 2015) e sobretudo vontade para que o ensino de aprendizagem autorregulada seja uma prática recorrente nas salas de aula. No entanto, é de realçar que os/as professores/as consideram as suas necessidades para o ensino de aprendizagem autorregulada de forma muito próxima à necessidade de mudança organizacional do sistema de ensino relativamente ao aumento de recursos, renovação do corpo docente, redução do número de alunos/as por turma, inclusão de equipas pedagógicas, mudança geral e atualização do currículo.

Em suma, do ponto de vista dos professores/as para um ensino de aprendizagem autorregulada são necessárias algumas mudanças ao nível dos/as próprios professores/as e a nível do sistema de ensino. É de realçar de forma a pouca relevância dada à colaboração entre professores/as e encarregados de educação, um aspeto tão importante para um maior envolvimento e motivação dos/as alunos/as para aprender.

4. Conclusões

A presente investigação teve como objetivo principal, identificar e compreender as concepções e práticas de aprendizagem autorregulada dos/as professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico em geral e no contexto específico de sala de aula. A autorregulação da aprendizagem tem vindo a ganhar grande relevância no desenvolvimento dos/as alunos/as (Linhares & Martins, 2015) e no seu desempenho académico (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Ganda & Boruchovitch, 2018a), desempenhando o/a professor/a um papel fundamental na sua implementação em sala de aula e nas aprendizagens dos/as alunos/as.

Os resultados obtidos mostram que a maioria dos/as professores/as têm conhecimento e concepções, ainda que de forma incipiente, sobre aprendizagem autorregulada.

Relativamente às suas práticas de ensino os/as professores/as evidenciaram o desenvolvimento e implementação de práticas de aprendizagem autorregulada de forma regular, embora em alguns casos, estas práticas fossem realizadas sem conhecimento ou de forma inconsciente, muito por falta de conhecimento e/ou formação nesta temática.

Os/as professores/as consideram que o sucesso/insucesso dos/as alunos/as de 1º ciclo está sobretudo ligado a fatores relacionados com o/a alunos/as e à sua própria ação. A motivação, o contexto de apoio e a agência do/a alunos/as surgem como as principais características de alunos/as que apresentam elevada qualidade de aprendizagem sendo os métodos de estudo e gestão do tempo muito pouco mencionados.

O papel do/a aluno/a na aprendizagem, é marcado pela sua agência em termos motivacionais e responsabilidade por procura de informação e de comunicação. No que concerne à capacidade de gestão do processo de aprendizagem, os/as professores/as consideram que os/as alunos/as têm essa capacidade, ainda essa gestão tenha de ser realizada com o apoio e orientação do/a professor/a. Igualmente a possibilidade dos/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem, é vista como possível através da ação do/a professor/a.

O papel do/a Professor/a é fundamentalmente visto como de ensino e residualmente como de mediação e orientação o que tem implicações no assumir, por parte dos/as alunos/as, de um papel central e ativo na gestão e regulação das

aprendizagens. Os principais objetivos de ensino, os/as professores/as estão direcionados maioritariamente para o sucesso dos/as alunos/as, embora exista a de valorização do desenvolvimento pessoal e social/cidadania dos/as alunos/as e dos aspetos afetivo-relacionais. Para os/as professores/as as características de um/a professor/a com grande qualidade de ensino estão relacionadas com as características profissionais relacionais, embora tenha de se realçar a pouca relevância dada às características profissionais de conhecimento as quais estão diretamente ligadas com a sua ação de ensino e são fundamentais tanto para o desenvolvimento e aprimoramento da sua prática pedagógica (Casanova, 2015) como para a qualidade de aprendizagem dos/as alunos/as.

A conceção de aprendizagem autorregulada, os/as professores/as referem que o conhecimento de aprendizagem autorregulada é um conhecimento incipiente, referindo que consiste numa aprendizagem orientada e guiada pelo/a professor/a, através da qual se aprendem competências e conteúdos. Referem ainda que para ensinar a aprender a aprender, a sua intervenção é crucial.

As práticas de ensino/aprendizagem que os/as professores/as referem utilizar no âmbito da SRL reportam-se a um amplo leque de aspetos de aprendizagem autorregulada ao feedback (ensino de estratégias, organização, autonomia, motivação/gosto planificação, práticas de avaliação e autoavaliação, possibilidades de escolha/decisão processos de avaliação para monitorização e controlo do processo de aprendizagem por parte dos/as alunos/as e criação de oportunidades para promover o processo de aprendizagem). No entanto tais práticas surgem de forma incipiente e com escasso conhecimento do que é a aprendizagem autorregulada, o que eles próprios admitem.

Os/as professores/as consideram que para o ensino de aprendizagem autorregulada é necessária uma mudança centrada nos/as próprios/as professores/as nomeadamente a necessidade de mudança de mentalidades, de vontade, de formação, de colaboração e partilha com colegas e encarregados de educação. Também é vista como necessária à implementação da aprendizagem autorregulada em sala de aula uma mudança organizacional do sistema de ensino (aumento de recursos, renovação do corpo docente, redução do número de alunos/as por turma, uma mudança geral e de atualização do currículo).

Concluimos que é necessária e urgente uma formação inicial e contínua que incorpore um conhecimento fundamentado sobre o que é a aprendizagem autorregulada e como pode ser promovida no 1º Ciclo do Ensino Básico devido à importância que o/a professor/a assume no processo de aprendizagem destes/as alunos/as (Avila & Frison, 2016).

A realização deste estudo apresenta algumas limitações e vantagens. A primeira limitação prende-se com o facto do número de participantes ser de pequena dimensão não sendo possível generalizar os resultados da investigação. A segunda limitação encontra-se relacionada com o desequilíbrio existente entre o número de participantes do sexo feminino e masculino e por último, o desequilíbrio existente entre os agrupamentos/cidades em que a amostra foi recolhida. A realização deste estudo trouxe também contributos e implicações para a prática docente através do acesso ao significado dos/as professores/as e práticas de aprendizagem autorregulada. O facto de o estudo ter sido realizado com professores/as de 1º ciclo é também importante já que a maior parte dos estudos realizados tem sido realizado com alunos/as, de outros níveis de ensino. Estudos futuros poderão ser realizados com amostras maiores, equilíbrio dos participantes do sexo feminino e masculino e professores/as formados recentemente de forma a ser possível verificar e comparar resultados, bem como verificar o possível impacto da formação recente neste domínio.

5. Referências

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação* (5ed). Psiquilíbrios Edições.
- Aschermann, E., & Klenzan, J. (2015). Collaborative Learning Processes in Teacher Training: Benefits and Costs. *Integral Review*, 11(3), 138-156.
- Avila, L. T., & Frison, L. B. (2016). A autorregulação da aprendizagem e a formação de professoras do campo na modalidade de ensino a distância. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 271-286. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14487>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. C. Urdan (Ed.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp.1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. Polydoro & cols (Orgs), *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 15-41). Artmed.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (4ed). Edições 70.
- Basso, F. P., & Abrahão, M. (2018). Teaching Activities that Develop Learning Self-Regulation. *Educação & Realidade*, 43(2), 495-511. Doi: 10.1590/2175-623665212
- Bembenutty, H. (2012). A Latent Class Analysis of Teacher Candidates' Goal Orientation, Perception of Classroom Structure, Motivation, and Self-regulation. *Psychology Journal*, 9(3), 97-106.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Bonjardim, J. D. (2012). “Crenças sobre auto-regulação da aprendizagem: contributos para a adaptação de uma escala para professores/as”. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal).
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores/as. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2016). Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73-84.
- Brown, G., & Harris, L. (2013). Student self-assessment. In J. McMillan (ed.). *Handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-394). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Butler, D. L., Schnellert, L., & Cartier, S. C. (2012). Layers of Self- and Co-Regulation: Teachers Working Collaboratively to Support Adolescents’ Self-Regulated Learning through Reading. *Education Research International*, 2013, 1-19.
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014. *Revista AlmadaForma*, 9, 12-18.
- César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion : collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychologist of Education*, XXI, (3), 333–346.
- Charrua, M. C. D. F. (2014). “O insucesso escolar e as variáveis sócio familiares”. (Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Cizek, G. (2010). An introduction to formative assessment: history, characteristics, and challenges. In. H. Andrade, & G. Cizek, (eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 3-17). New York: Routledge.
- Council of the European Union. (2002, July 9). Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. *Official Journal of the European Communities*. C163/1eC163/3.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12, 5-15.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

- Cruz, M. C. (2000). *Comportamento, aprendizagem e relações sociais no grupo de pares. Um estudo exploratório em alunos/as do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Dalland, C. P., & Klette, K. (2016). Individual teaching methods: Work plans as a tool for promoting self-regulated learning in lower secondary classrooms?. *Education Inquiry*, 7(4), 381-404.
- Dignath, C., & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, 231–264.
- Dignath, C., & Buttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition Learning*, 13, 127-157.
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40 (3), 71-94.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, R., Silva, P., & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5, 81-90.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Freire, L. G. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências da Cognição*, 14(2), 276-286.
- Frison, L. M. (2016). Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21(1), 1-17.
- Ganda, D. R., & Burochovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: Principais conceitos e modelos teóricos. *Revista Psicologia da Educação*, 46, 71-80.
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2015). As Atribuições de Causalidade no Ensino Fundamental: Relações com Variáveis Demográficas e Escolares. *Psico*, 46(2), 176-187.
- Gaspar, C. M. (2014). O Feedback na organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem. (Relatório de estágio. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal).
- Giorgi, A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing science quarterly*, 18, 75-82.

- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology*. Duquesne University Press.
- Gonçalves, S. S. B. (2017). *Envolvimento do Alunos/as na Escola, Percepção de Apoio Familiar e Desempenho Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Madeira, Portugal).
- Gonçalves, T., & Ribeiro, I. (2008). Aprendizagem cooperativa e tutoria de pares entre crianças e adolescentes na escola. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7(2), 295–314.
- Grácio, L., Chaleta, M., & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interações*, 6, 197-214.
- Green, J., & Thorogood, N. (2009). *Qualitative Methods for Health Research* (2th ed.). Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y.S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In D.M. Fetterman (Ed.), *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution* (pp. 89-115.) Praeger.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of counseling psychology*, 52, 1-30.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15, 1277-1288.
- Karlen, Y. (2014). Differences in students' metacognitive strategy knowledge, motivation, and strategy use: A typology of self-regulated learners. *The journal of educational research*, 109(3), 253-265.
- Kindekens, A., De Backer, F., Peeters, J., Lombaerts, K., Buffel, T., & Reina, V. R. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963 – 1970.
- Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- Linhares, M., & Martins, C. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-293. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200012>.
- Lopes da Silva, A., & Sá, I. (2003). Auto-Regulação e Aprendizagem. Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2, 71-90.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. V. (2004). *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: Perspectivas Psicológicas e educacionais*. Porto Editora.

- Lourenço, A. A. (2007). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos/as do 3º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. (Tese de Doutoramento em Educação, Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Marchis, I. (2011). Primary School Teachers' Self-regulated Learning Skills. *Acta Didactica Napocensia*, 4(4), 11-18.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martinelli, S. C. (2014). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em Revista*, (53), 201–216.
- Merchie, E., Van Keer, H., & Vandeveld, S. (2014). The challenge of promoting self-regulated learning among primary school children with a low socioeconomic and immigrant background. *The Journal of educational research*, 110(2), 113-139.
- Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República nº 37/12 - 1.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro (consolidado em 2012). *Diário da República nº 237/1986 - 1.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Panadero E., & Alonso-Tapia J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicologia*, 30, 450-462.
- Piedade, M. (2013). *Projeto "APRENDER" estratégias de autorregulação da aprendizagem*. (Trabalho de Projeto para obtenção do grau de Mestre, Instituto Superior de Ciências Educativas, Lisboa, Portugal)
- Polydoro, S. A., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94.
- Prego, J. e Mata, L. (2012). Percepções dos professores/as face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos através da investigação e da prática*. ISPA, 21-23 junho 2012, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa. pp. 1421-1432.
- Quivy, R., & Campenhout, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

- Rocha, H. (2013). Práticas de avaliação sumativa na disciplina de matemática aplicada de um curso de educação e formação. Em Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa (Org.), *Actas do IV Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais* (643-653) Lisboa: FCTUNL.
- Rosário, P. (2001a). Área Curricular de “Estudo Acompanhado”. Contributos Para a Discussão de uma Metodologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2). Universidade do Minho.
- Rosário, P. (2001b). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia*, V(1), 87-102
- Rosário, P. (2002). *(Des)venturas do TESTAS. Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto Editora.
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do testas. Estudar o estudar*. Porto Editora.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Solano, P. (2008). Storytelling as a promoter of self-regulated learning (SRL) throughout schooling. In A. Valle, J. C. Núñez, R. G. Cabanach, J. A. González-Pienda & S. Rodriguez (Eds), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp.107-122). Nova Science.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10. Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto Editora.
- Sá, I. (2007). A Auto-regulação da Aprendizagem: O papel da autoeficácia nas transições escolares. *Psichologica*, 44, 63-76.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB (pp. 77-84).
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A Planificação na perspetiva dos professores do 1ºciclo do ensino básico. In *Atas Fronteiras, diálogos e transições na Educação*, Escola superior de educação de Viseu, Viseu, 1045-1053.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2011). *Handbook of Self-regulation of learning and performance. Educacional Psychologist Handbook Series*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Seidamn, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (3ed). Teachers College Press.

- Severino, A. D. (2019). *Insucesso escolar e estratégias pedagógicas inovadoras: Estudo de caso na Escola Comandante Bula, Huambo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto, Portugal).
- Shernoff, D. J. (2010). Engagement in after school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 325-337.
- Silva, H. S., & Lopes, J. P. (2010). O professor faz a diferença: Na aprendizagem dos alunos/as, na realização escolar dos alunos/as, no sucesso dos alunos/as. Ed. Lidel.
- Silva, H. S., & Lopes, J. P. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos/as - O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81.
- Silva, H. S., & Lopes, J. P. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.
- Sobrino, A., & González-Torres, M^a. C. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos/as. *Estudios sobre Educación*, 12, 81-98.
- Sousa, M. M. D. e Sarmiento, T. (2010). Escola –família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, 141-156.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. The Guilford Press.
- Teixeira, M. O. (2011). Enfoque decisional e cognitivo. In M. Afonso Ribeiro e L. Leal Melo-Silva (Orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*, Vol. 1 (pp. 167-194). São Paulo: Vetor Editora.
- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores/as: a formação inicial deve preceder as práticas?. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 357-375.
- Vala, J. A. (2003). Análise de Conteúdo. In A.S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Varela, A. (2012). *Auto-regulação e Dificuldades de Aprendizagem: Um estudo com alunos/as do 1º e 2º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal)

- Veiga, F. (2012). Envolvimento dos Alunos/as na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Acadêmico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31-47.
- Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. (2013). AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ABORDAGENS TEÓRICAS E DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS. *Cadernos da educação*, 45, 2-20.
- Veiga Simão, A. M., & Piscalho, I. (2014). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – Perspetivas de investigadores e docentes. *Interações*, 30, 72-109.
- Veiga Simão, A. M., Avila, L. T., & Frison, L. M. (2016). Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70(1), 63-78.
- Viana, A. B., & Viana, G. S. (2017). Motivação Acadêmica e sua Relação com o Desempenho Acadêmico: Um Estudo com Alunos/as do Curso de Graduação em Administração. *Revista Administração em Diálogo*, 19(1), 64-88.
- Vrieling, E. M., Stijnen, S. & Bastiaens, T. J. (2010). Process-oriented design principles for promoting self-regulated learning in primary teacher education. *International Journal of Educational Research*, 49(4-5), 141-150.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D., & Mehta, S. (2005). Developing Independent Learning in the Early Years. *Education*, 33(1), 3- 13.
- Yan, Z. (2018). How teachers' beliefs and demographic variables impact on self-regulated learning instruction. *Educational Studies*, 44(5), 564-577.
- Zhu, J., & Mok, M. M. (2018). Predicting primary students' self-regulated learning by their prior achievement, interest, personal best goal orientation and teacher feedback. *Educational Psychology*, 38(9), 1106–1128. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1497775>
- Zimmerman, B. J. (1998a). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. (pp. 1-19). The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (1998b). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 13-39. Academic press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & E J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp.185- 207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-regulation of learning and performance*. Educational Psychologist Handbook Series. Routledge, Taylor & Francis Group.

6. Anexos

Anexo 1.

Estratégias de autorregulação da aprendizagem segundo Zimmerman e Martinez Pons (1986) adaptado por Rosário (2001b)

Estratégias	Definição
1. Autoavaliação	Declarações que indicam as avaliações dos alunos/as sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho (e.g., “...Verifiquei o meu trabalho para ter a certeza que estava bem” E. 10.º ano agrup. artes).
2. Organização e transformação	Declarações que indicam as iniciativas dos alunos/as para reorganizarem (e.g., “...faço sempre um esquema antes de realizar os relatórios das experiências de Química” C. 12.º agrup. científico-natural).
3. Estabelecimento de objetivos e planeamento	Declarações indicando o estabelecimento de objetivos educativos: planeamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos (e.g., “Começo a estudar duas semanas antes dos testes e fico descansada” P.12.º agrup. humanidades).
4. Procura de informação	Declarações indicando os esforços dos alunos/as para adquirir informação extra de fontes não-sociais quando enfrentam uma tarefa escolar (e.g., “Antes de começar um trabalho, vou à biblioteca da escola recolher o máximo de informação sobre o tema” L. 10.º ano agrup. económico-social).
5. Tomada de apontamentos	Declarações indicando os esforços para registar eventos ou resultados (e.g., “Nas aulas sorvo o máximo de apontamentos sobre o que o professor dá” F.10.º ano agrup. científico-natural).
6. Estrutura Ambiental	Declarações indicando esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem (e.g., “Para não me distrair, isolo-me no quarto”; “Para me concentrar naquilo que estou a fazer, desligo o CDRom” 12.º ano agrup. humanidades).
7. Autoconsequências	Declarações indicando a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares (e.g., “Se o teste me corre bem, ofereço-me umas gomas” 10.º ano agrup. económico-social).
8. Repetição e memorização	Declarações indicando as iniciativas e os esforços dos alunos/as para memorizar o material (e.g., “Na preparação de um teste de Física, escrevo muitas vezes a fórmula, até a saber de cor” 12.º ano agrup. científico-natural).
9-11. Procura de ajuda social	Declarações indicando as iniciativas e esforços dos alunos/as para procurarem ajuda dos pares (9), professores/as (10) e adultos (11) (e.g., “(...) se tenho dificuldades no estudo peço ajuda ao meu pai que é médico” R.10.º ano agrup. humanidades).
12-14. Revisão de dados	Declarações indicando os esforços-iniciativos dos alunos/as para relerem notas (12), testes (13), livros de texto (14) afim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito (e.g., “(...)antes dos testes revejo sempre os resumos da matéria que fiz” 12.º ano D. agrup. artes; “Para me preparar para um teste, resolvo os enunciados dos que já fiz” T. 12.º ano agrup. humanidades”).

Anexo 2.

Caracterização sociodemográfica dos/as participantes

Género	Feminino	13	81,3%
	Masculino	3	18,7%
Idade	40-49	5	31,2%
	50-59	9	56,3%
	60 ou +	2	12,5%
Habilitações literárias	Licenciatura	16	100%
	Pós graduação	2	12,5%
	Mestrado	4	25%
	Bacharelato	1	6,2%
Anos de serviço	10-19	1	6,2%
	20-29	5	31,2%
	30-39	9	56,3%
	+40	1	6,2%
Anos que já lecionou	1º ano	16	100%
	2º ano	16	100%
	3º ano	16	100%
	4º ano	16	100%
	5º ano	10	62,5%
	6º ano	9	56,3%
	7º ano	4	25%
	8º ano	4	25%
	9º ano	4	25%
	10º ano	2	12,5%
	11º ano	2	12,5%
	12º ano	2	12,5%
Escola que leciona	Ensino Superior	0	0%
	MFP (1)	1	6,2%
	CP (2)	1	6,2%
	São Mamede (3)	4	25%

	Canaviais (4)	2	12,5%
	SSG (5)	1	6,2%
	Praceta (6)	3	18,7%
	Corredoura (7)	4	25%
Ano que se encontra a lecionar	1ºano	3	18,7%
	2ºano	5	31,2%
	3ºano	6	37,5%
	4ºano	4	25%

Legenda: 1. Escola Básica Manuel Ferreira Patrício (Évora); 2. Escola EB1 Cruz da Picada (Évora); 3. Escola Básica 1º Ciclo de São Mamede (Évora); 4. Escola Básica / JI dos Canaviais (Évora); 5. Escola básica do 1.º ciclo de S. Sebastião da Giesteira (Évora) ; 6. EB JI/1.ºC da Praceta (Portalegre); 7. EB1/JI da Corredoura (Portalegre);

Anexo 3.

Consentimento Informado

Consentimento Informado

No âmbito da tese de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade de Évora, subordinada à temática das conceções e perspetivas de promoção de aprendizagem autorregulada em professores/as do 1º ciclo e orientada pela Sr.^a Professora Doutora Luísa Grácio, venho por este meio solicitar a sua participação, através de uma entrevista, para a concretização de tal um estudo. Todos os dados recolhidos serão utilizados para fins académicos, sendo garantida a total confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes.

A sua participação é **inteiramente voluntária**, podendo desistir a qualquer momento.



Termo de consentimento informado para a participação no estudo

Eu _____
declaro ter sido informado/a e compreendido os objetivos e procedimentos do estudo de
tese de Mestrado de Bruno Ceia, autorizando que seja realizada de forma áudio-gravada
a entrevista acima referida para fins de investigação.

Assinatura:

Data:

____/____/____

Anexo 4.

Questionário Sociodemográfico



Universidade de Évora - Escola Ciências Sociais
Mestrado em Psicologia
Especialização em Psicologia da Educação

1. Sexo

Masculino: _____

Feminino: _____

2. Idade: _____

3. Habilitações Literárias:

4. Anos de serviço: _____

5. Anos de escolaridade a que já lecionou:

1º Ano <input type="checkbox"/>	4º Ano <input type="checkbox"/>	7º Ano <input type="checkbox"/>	10º Ano <input type="checkbox"/>	Ensino <input type="checkbox"/>
2º Ano <input type="checkbox"/>	5º Ano <input type="checkbox"/>	8º Ano <input type="checkbox"/>	11º Ano <input type="checkbox"/>	Superior
3º Ano <input type="checkbox"/>	6º Ano <input type="checkbox"/>	9º Ano <input type="checkbox"/>	12º Ano <input type="checkbox"/>	

6. Escola onde leciona:

7. Ano que se encontra a lecionar: _____

Anexo 5. Guião de Entrevista Semiestruturado

Guião de Entrevista

Grácio, L. & Ceia, B. (2019)

1. A que atribui o sucesso e o insucesso dos alunos/as do 1º ciclo?
2. Para si, quais são as características de um alunos/as do 1º ciclo que apresenta grande qualidade de aprendizagem?
3. Na sua opinião qual é o papel do alunos/as do 1º ciclo no seu processo de aprendizagem?
4. Acha que os alunos/as de 1º ciclo são capazes de gerir o seu processo de aprendizagem?
 - 4.1. Em caso afirmativo, que aspetos considera que os alunos/as podem gerir?
 - 4.2. Porquê?
5. Considera que os alunos/as do 1º ciclo podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem?
 - 5.1. Como?
6. Para si, qual é o papel do professor do 1º ciclo?
7. Quais são os seus principais objetivos de ensino?
8. Para si, quais são as características de um professor que tem uma grande qualidade de ensino?
9. Para si, em que consiste “o aprender a aprender” no 1º ciclo do ensino básico?
10. Acha possível intervir neste sentido (i.e., de ensinar os alunos/as a aprender a aprender?) no 1º ciclo? Porquê?
11. Como define os seus planos de trabalho?
 - 11.1. Durante as suas aulas, costuma incentivar os seus alunos/as a definir planos de trabalho?
 - 11.2 Como decorre esse processo?
12. Para os alunos/as “aprenderem a aprender” que aspetos deve o professor ajudá-los a desenvolver e implementar?
13. Que oportunidades cria ou desenvolve para promover o aprender a aprender dos seus alunos/as?

14. Na sua opinião, que papel desempenham os objetivos no aprender a aprender (Processo de aprendizagem) dos seus alunos/as?

14.1 Para si, o estabelecimento prévio de objetivos tem influência na motivação/envolvimento dos alunos/as no seu processo de aprendizagem? E no desempenho académico?

14.1.1 Se sim, em que sentido?

15. Antes da realização de uma tarefa, o que pretende e procura ativar nos seus alunos/as?

16. O que faz para que os seus alunos/as monitorizam a sua aprendizagem e controlem a forma como aprendem?

17. Durante as suas aulas, ensina aos seus alunos/as estratégias de aprendizagem?

17.1. Se sim, que tipo de estratégias de aprendizagem ensina?

17.2. De que forma as ensina?

18. Que possibilidades de escolha e de decisão dá aos seus alunos/as e porquê?

19. Que tipos de feedback costuma dar aos seus alunos/as?

19.1. Quando são dados esses feedbacks e como?

20. Que práticas de avaliação implementa usualmente?

21. Já alguma vez ouviu falar sobre aprendizagem autorregulada? Onde?

21.1 Na sua opinião em que consiste?

22. O que considera que os professores/as necessitariam para que a aprendizagem autorregulada se torne uma prática mais presente nas salas de aula?

Anexo 6. Temáticas e questões de investigação

Temáticas e questões de investigação

Grácio, L. & Ceia, B. (2019)

Temas	Questões
I. Sucesso e autorregulação do alunos/as	1. A que atribui o sucesso e o insucesso dos alunos/as do 1º ciclo? 2. Para si, quais são as características de um alunos/as do 1º ciclo que apresenta grande qualidade de aprendizagem?
II. Papel do alunos/as	3. Na sua opinião qual é o papel do alunos/as do 1º ciclo no seu processo de aprendizagem? 4. Acha que os alunos/as de 1º ciclo são capazes de gerir o seu processo de aprendizagem? 4.1. Em caso afirmativo, que aspetos considera que os alunos/as podem gerir? 4.2. Porquê? 5. Considera que os alunos/as do 1º ciclo podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem? 5.1. Como?
III. Papel do professor	6. Para si, qual é o papel do professor do 1º ciclo? 7. Quais são os seus principais objetivos de ensino? 8. Para si, quais são as características de um professor que tem uma grande qualidade de ensino?
IV. Conceção de aprendizagem autorregulada	9. Para si, em que consiste “o aprender a aprender” no 1º ciclo do ensino básico? 10. Acha possível intervir neste sentido (i.e., de ensinar os alunos/as a aprender a aprender?) no 1º ciclo? Porquê? 21. Já alguma vez ouviu falar sobre aprendizagem autorregulada? Onde? 21.1 Na sua opinião em que consiste?
V. Práticas de ensino/aprendizagem de autorregulação da aprendizagem	11. Como define os seus planos de trabalho? 11.1. Durante as suas aulas, costuma incentivar os seus alunos/as a definir planos de trabalho?

	<p>11.2 Como decorre esse processo?</p> <p>12. Para os alunos/as “aprenderem a aprender” que aspetos deve o professor ajudá-los a desenvolver e implementar?</p> <p>13. Que oportunidades cria ou desenvolve para promover o aprender a aprender dos seus alunos/as?</p> <p>14. Na sua opinião, que papel desempenham os objetivos no aprender a aprender (Processo de aprendizagem) dos seus alunos/as?</p> <p>14.1 Para si, o estabelecimento prévio de objetivos tem influência na motivação/envolvimento dos alunos/as no seu processo de aprendizagem? E no desempenho académico?</p> <p>14.1.1 Se sim, em que sentido?</p> <p>15. Antes da realização de uma tarefa, o que pretende e procura ativar nos seus alunos/as?</p> <p>16. O que faz para que os seus alunos/as monitorizam a sua aprendizagem e controlem a forma como aprendem?</p> <p>17. Durante as suas aulas, ensina aos seus alunos/as estratégias de aprendizagem?</p> <p>17.1. Se sim, que tipo de estratégias de aprendizagem ensina?</p> <p>17.2. De que forma as ensina?</p> <p>18. Que possibilidades de escolha e de decisão dá aos seus alunos/as e porquê?</p> <p>19. Que tipos de feedback costuma dar aos seus alunos/as?</p> <p>19.1. Quando são dados esses feedbacks e como?</p> <p>20. Que práticas de avaliação implementa usualmente?</p>
VI. Necessidades dos Professores/as	<p>22. O que considera que os professores/as necessitariam para que a aprendizagem autorregulada se torne uma prática mais presente nas salas de aula?</p>

Anexo 7.

Grelha de Análise Temática e Categorical: critérios e unidades de registo

TEMA I. SUCESSO E AUTORREGULAÇÃO DO ALUNOS/AS

Dimensão I.1: Atribuição de sucesso /insucesso

1. Atribuição de sucesso /insucesso			
Categories e critérios	Sub- categorias	Subsubcategorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Múltiplos fatores</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso depende de diversos fatores não especificados.</p>			<p>“A variadíssimos fatores” (suj1)</p> <p>“vários fatores (...) não há apenas um único fator, (suj2)</p> <p>“temos vários fatores” (suj3)</p> <p>“O insucesso passa por dois ou três fatores” (suj7)</p> <p>“A vários fatores” (suj9)</p> <p>“eu atribuo o sucesso e o insucesso depende de vários fatores” (suj15)</p>
<p>2. Contexto familiar</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com o enquadramento familiar dos/as alunos/as.</p>	<p>2.1. Clima relacional</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com o clima relacional do seio familiar.</p>		<p>“o sucesso para mim tem muito a ver com o ambiente familiar” (...) e o insucesso, os mesmos fatores, portanto o enquadramento familiar dos alunos/as” (suj1)</p> <p>“ao seu contexto familiar” (suj2)</p> <p>“é muito difícil dizermos que temos um alunos/as que não conseguiu, eles conseguem sempre, e às vezes os mais difíceis p.e. a nível académico, foram difíceis porquê? Porque foram difíceis a nível pessoal, tivemos que os trabalhar muito a nível pessoal, crianças que vem de famílias onde há muito grito, onde há porrada, onde há falta de apoio, de conversa entre eles (...)</p>

		<p>porque se eles não tiverem uma cabecinha sossegada, eles não podem aprender, a cabeça deles está “ou porque o pai discutiu com a mãe, ou porque o pai se embebedou, ou porque...” e então, se eles estiverem tranquilos, saber que aqui na escola estão bem, estão em segurança, aí então já se consegue começar a parte acadêmica” (suj3)</p> <p>“por outro lado ao meio que os envolve e todo o agregado familiar onde estão envolvidos, e aos estímulos que há à volta deles” (suj9)</p> <p>“Há várias variantes que podem ou condicionantes que podem provocar o sucesso ou o insucesso, desde o ambiente familiar” (suj11)</p>
	<p>2.2. Apoio</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com o apoio que é prestado ao alunos/as.</p>	<p>“desses alunos/as com dificuldades alguns tem algum suporte familiar que ajudam e tem interesse” (suj1)</p> <p>“Vários fatores, ahhh... por um lado ao trabalho do professor, mas paralelamente também ao acompanhamento que os pais fazem com os alunos/as ou o interesse que têm pelos trabalhos que eles desenvolvem” (suj2)</p> <p>“nem todas as crianças tem (...) mesmo apoio em casa (...) por causa da sua história familiar (...) crianças que vem de famílias onde há muito grito, onde há porrada, onde há falta de apoio, de conversa entre eles” (suj3)</p> <p>“com tudo aquilo que é dito e comentado na comunicação social, um desinvestimento, digamos</p>

			<p>assim, das famílias por parte da educação (...) Sucesso, opostamente ao insucesso, se aqueles em que a família aposta na educação dos seus e acompanha” (suj7)</p> <p>“se há miúdos que tem sucesso e a maior parte tem esse sucesso, deve-se (...) ao esforço dos encarregados de educação” (suj10)</p> <p>“um menino que não tenha apoio familiar, é muito difícil ter sucesso porque ou é muito bom alunos/as e não necessita desse apoio ou então, se precisar de ajuda ele nunca vai ser capaz porque falta-lhe o apoio e a motivação para o fazer (...) o sucesso baseia-se essencialmente no alunos/as, na sua força de vontade e também muito na motivação que é dada por trás, no meio familiar, portanto, se a família estiver interessada no alunos/as, o alunos/as mesmo com mais dificuldades vai tendo sempre sucesso” (suj11)</p> <p>“cada vez mais temos de estar disponíveis para os ouvir, para dar resposta as suas necessidades” (suj12)</p> <p>“também ao apoio da família, portanto também é importante” (suj14)</p>
	<p>2.3. Envolvimento com a escola</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com o envolvimento da família com a escola.</p>		<p>“às relações que estabelecem com a escola” (suj2)</p> <p>“ao envolvimento dos pais na escola” (suj13)</p>
<p>3. Contexto escolar</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o</p>	<p>3.1. Escola Frequentada</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o</p>	3.1.1 Contexto	<p>“o sucesso para mim tem muito a ver (...) com a escola em si (...)o insucesso, os mesmos</p>

sucesso/insucesso se encontra relacionado com o contexto escolar.	sucesso/insucesso se encontra relacionada com a escola que é frequentada.		fatores (...) as escolas que frequentam” (suj1) “depende das escolas (...) do ambiente” (suj10)
		3.1.2. Recursos	“os recursos que temos na escola (...)os recursos que eles tenham para utilizar” (suj1) “muitas vezes a escola não tem resposta para esse tipo de necessidades que eles pretendem (...)Técnicos, eu estou mais a falar ao nível de escola mesmo, portanto técnicos que nos permitissem, pronto perceber até que ponto é que os meninos podem ser ajudados e pronto as necessidades específicas, e que se pudessem trabalhar essas necessidades, que em grupo de turma às vezes torna-se difícil só pelo professor não é? É difícil fazer um acompanhamento mais individualizado” (suj6) “e depois outra coisa, poucos recursos, quer materiais quer humanos porque deveríamos ter, penso eu, equipas multidisciplinares” (suj8) “aos recursos que a própria escola têm, aos recursos materiais e humanos que a escola têm” (suj14)
		3.1.3. Estabilidade corpo docente	“a falta de estabilidade do corpo docente, portanto, mudar de professor constantemente, essa é a parte que se critica e leva ao insucesso” (suj14)
3.2. Grupo turma	3.2.1. Tamanho das turmas	3.2.1. Tamanho das turmas	“Outros fatores que podem contribuir, além do trabalho do professor, por exemplo, o tamanho e a dimensão do grupo turma” (suj2) “turmas com elevado número de alunos/as” (suj7)
	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionada com o grupo turma.		

			<p>“o insucesso, que nós temos neste momento deve-se a turmas muito grandes” (suj14)</p> <p>“as turmas terem um numero de alunos/as muito elevados” (suj15)</p>
		3.2.2. Características da turma	<p>“os problemas que existem na turma relativamente com outras crianças, por exemplo se for uma turma com crianças muito problemáticas, é claro que isso vai afetar a aprendizagem de todos” (suj2)</p> <p>“algumas com vários anos dentro da mesma turma, portanto, grupos de trabalho diferentes, turmas muito heterogéneas” (suj14)</p> <p>“Primeiro, terá a ver com as características da turma” (suj15)</p>
		3.2.3. Ritmos de aprendizagem	<p>“o insucesso até se verifica mais em crianças que tem mais dificuldades e não conseguem acompanhar a turma, se houvesse um trabalho por trás que permitisse essas crianças alcançar, pronto irem ao seu ritmo porque depois a turma tem ritmos diferentes” (suj6)</p>
		3.2.4. Objetivos de Aprendizagem	<p>“é difícil que todos atinjam as mesmas metas e os mesmos objetivos” (suj6)</p>
4. Ação do Professor	4.1. Em geral		<p>“Vários fatores, ahhh... por um lado ao trabalho do professor” (suj2)</p> <p>“O sucesso, eu acho que se deve, lá está, ao esforço dos professores/as” (suj6)</p> <p>“um bom professor também os pode orientar” (suj9)</p> <p>“se há miúdos que tem sucesso e a maior parte tem esse sucesso, deve-se (...) ao esforço dos</p>
Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com a ação do professor.	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o trabalho do professor é importante para o sucesso/insucesso dos/as alunos/as.		

		próprios professores/as” (suj10)
4.2. Apoio individualizado	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionada com o apoio individualizado prestado pelo professor.	<p>“há outros alunos/as...que têm de trabalhar com apoio e que tem de ter algum reforço (...)depois também há alunos/as que não gostam de estudar, de serem incentivados, como é que se estuda, como é que se organizam, como é que trabalham porque a própria família não consegue ajudar, tem de ser mesmo trabalho do professor com o alunos/as” (suj1)</p> <p>“claro há aqueles meninos que são difíceis, ou por causa da sua história familiar, ou por sei lá tantos fatores, esses poderão necessitar mais do nosso encaminhamento” (suj3)</p> <p>“O insucesso, o insucesso eu diria que se prende muitas vezes com a falta de acompanhamento das dificuldades dos miúdos com mais dificuldades porque numa turma é difícil só o professor conseguir chegar a todas as dificuldades dos meninos e aqueles que precisam de mais apoio (...)se houvesse maior acompanhamento, se houvesse outras alternativas ou que se pudesse por em prática outras estratégias que fossem ao encontro das necessidades dos meninos, que se promoveria mais o sucesso , daí que o insucesso seja precisamente isso, a falta desse apoio (...) se não tiverem uma ajuda, se não tiverem um acompanhamento para lá chegar (...) procuramos de todas as maneiras arranjar alguém ou arranjar outros</p>

		<p>meios, outras estratégias que possam envolver e conseguir trazer os meninos, e promover o sucesso nesse aspeto (...) se houvesse um trabalho por trás que permitisse essas crianças alcançar, pronto irem ao seu ritmo porque depois a turma tem ritmos diferentes” (suj6)</p> <p>“O sucesso também se deve à individualização e metodologias aplicadas” (suj16)</p> <p>“necessitam de um apoio permanente (...) para as crianças que tem dificuldades de aprendizagem, há pouco tempo disponível para apoiar essas crianças” (suj15)</p> <p>“se algumas turmas tem alguns casos com alunos/as que tem mais necessidades, não há apoio suficiente para esses alunos/as” (suj10)</p>
	<p>4.3. Ação Motivacional</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionada com a ação motivacional dada pelo/a professor/a.</p>	<p>“o papel do professor é muito importante, motivar os alunos/as, criar-lhes o gosto por aprender, por descobrir, por saber mais, por gostar de acertar” (suj1)</p> <p>“tudo aquilo que nós digamos é sagrado, tudo aquilo que nós fazamos para eles é fundamental (...) temos de lhe despertar o prazer pela escola, o prazer por aprender (...) Há que o cativar, há que lhe mostrar que na escola também se dá carinho, mas também estamos aqui para aprender” (suj3)</p> <p>“depois também ir ao encontro dos gostos, das preferências, aqueles interesses que eles trazem por trás, tentar trabalhar o</p>

		<p>mais possível aquilo que lhes interesse” (suj6)</p> <p>“e depois outro motivo, sendo muito clara, secalhar motivamo-los pouco para...” (suj8)</p>
<p>4.4. Relação afetiva</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionada com as ligações afetivas entre alunos/as e professores/as.</p>		<p>“a empatia (...) a empatia é muito importante porque se nós não simpatizarmos com eles, se eles não virem no professor uma pessoa amiga que está ali (...) eu acho que a primeira coisa é mesmo criar uma certa simpatia entre eles e uma cumplicidade” (suj3)</p> <p>“O sucesso e o insucesso atribuo-o a uma causa que às vezes fica esquecida, que é bom relacionamento, acima de tudo tem que haver um bom relacionamento entre a criança e o professor, se a criança não se sentir à vontade, o melhor professor jamais ensinará essa criança...” (suj4)</p> <p>“eu acho que o sucesso e o insucesso passa (...) pela relação que o professor cria com os meninos dentro da sala de aula (...) todos os meninos em primeiro lugar, tem de ser felizes (...) se estiverem uma boa relação com os professores/as, se estiverem à vontade, no 1ºciclo não é preciso estudar cardápios para ter sucesso” (suj5)</p> <p>“o sucesso dos alunos/as do 1ºciclo passa muito pela relação que estabelecemos com eles” (suj12)</p> <p>“o facto de eles se sentirem à vontade e estarem felizes dentro da sala” (suj13)</p>

	<p>4.5. Ensino de regras</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionada com o ensino de regras.</p>		<p>“1º temos de os civilizar entre aspas, esses meninos depois já estão em condições de começar a aprender a parte académica” (suj3)</p>
	<p>4.6. Metodologias</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionada com as metodologias de trabalho utilizadas pelos professores/as.</p>		<p>“às diversas estratégias utilizadas dentro da sala de aula” (suj13)</p> <p>“a diferença entre o sucesso e o insucesso estará na planificação e nas estratégias a utilizar na sala de aula, portanto, trabalhos de grupo, acesso aos meios audiovisuais, todas essas questões e portanto, tirar o aspeto mais expositivo fazendo com que não seja tão expositivo, como nos ciclos posteriores” (suj15)</p> <p>“O sucesso também se deve à individualização e metodologias aplicadas consoante as dificuldades dos alunos/as” (suj16)</p> <p>“O sucesso, eu acho que se deve, lá está, ao esforço dos professores/as também, porque os professores/as desdobram-se, como não tem esse apoio por trás dos técnicos, desdobram-se, e depois procuramos de todas as maneiras arranjar alguém ou arranjar outros meios, outras estratégias que possam envolver e conseguir trazer os meninos, e promover o sucesso nesse aspeto” (suj6)</p> <p>“Depende (...) da maneira como se avalia, da maneira como se dão as aulas, tudo isso são fatores que levam ao sucesso ou ao insucesso” (suj10)</p>
<p>5. Alunos/as</p> <p>Critério: Verbalizações</p>	<p>5.1. Competências</p> <p>Critério: Verbalizações</p>		<p>“nem todas as crianças tem a mesma capacidade” (suj3)</p>

<p>cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com o/a alunos/as, nomeadamente as competências, as dificuldades de aprendizagem/NEE, o desenvolvimento geral, a atenção/concentração, os conhecimentos prévios, o trabalho/esforço e a motivação.</p>	<p>cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com as competências dos/as alunos/as.</p>		<p>“outro fator é, claro as capacidades da criança obviamente” (suj4)</p> <p>“Por um lado, às capacidades que cada um tem” (suj9)</p> <p>“o insucesso tem mais a ver com a falta de capacidade dos alunos/as” (suj12)</p>
	<p>5.2. Existência de Dificuldades de aprendizagem/NEE</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com a existência de DA/NEE nos/as alunos/as.</p>		<p>“depois temos aqueles alunos/as com dificuldades” (suj1)</p> <p>“fatores intrínsecos ao próprio alunos/as, se for um alunos/as que por qualquer motivo tenha dificuldades de aprendizagem (...) ou dificuldades ao nível da fala, portanto é claro que isso depois se vai refletir na aprendizagem da criança” (suj2)</p> <p>“mas mesmo aqueles que tem dificuldades, se sentirem que eu quero que eles aprendam, eles darão o seu melhor e superarão dificuldades seguramente, se não tiverem nenhum problema mental ou físico naturalmente” (suj 4)</p> <p>“podem não conseguir, podem ter mais dificuldades” (suj5)</p> <p>“o insucesso até se verifica mais em crianças que tem mais dificuldades e não conseguem acompanhar a turma” (suj6)</p> <p>“se algumas turmas tem alguns casos com alunos/as que tem mais necessidades, não há apoio suficiente para esses alunos/as” (suj7)</p> <p>“Muitas vezes aos problemas cognitivos,</p>

			deficiências e problemas que vão surgindo, dislexias e outros problemas, que tem a ver com a saúde porque acho que todos os alunos/as têm capacidade para aprender alguma coisa...” (suj13)
5.3. Desenvolvimento geral	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com o seu desenvolvimento geral dos/as alunos/as.		“nem todas as crianças tem a mesma maturidade (...) se a criança estiver apta para aprender, aquilo quase que não precisamos de trabalhar muito ou insistir muito” (suj3)
5.4. Atenção/concentração	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com a atenção e concentração dos/as alunos/as.		“nem todas as crianças têm (...) o mesmo nível de concentração” (suj3) “os alunos/as tem portanto o seu grau de concentração ainda é pouco elevado, tem um grau de concentração que dura pouco tempo” (suj15)
5.5. Conhecimentos prévios	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que se encontra relacionado com os conhecimentos prévios dos/as alunos/as.		“dos alunos/as terem frequentado o ensino pré-escolar ou não terem frequentado” (suj2) “os estímulos, as crianças são muito estimuladas por outros meios exteriores, externos à escola portanto” (suj6) “...Há várias variantes que podem ou condicionantes que podem provocar o sucesso ou o insucesso, desde o ambiente familiar, às bases que eles tem escolares...) um menino que não tenha frequentado o pré-escolar, ele tem sucesso no 1ºciclo mas custa-lhe mais lá a chegar porque não tem as bases iniciais...” (suj11)
5.6. Trabalho/esforço	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado		“O trabalho do alunos/as é muito importante” (suj1) “se há miúdos que tem sucesso e a maior parte tem esse sucesso, deve-se

	com o trabalho e esforço dos/as alunos/as.		ao esforço dos próprios alunos/as” (suj10) “Ao seu empenho, à sua dedicação” (suj13) “O sucesso à capacidade de trabalho, à capacidade de investigação” (suj14)
	5.7. Motivação Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com a motivação dos/as alunos/as.		“trabalham por gosto, por motivação, por interesse” (...) “e depois também há alunos/as que não gostam de estudar” (suj1) “Não é que não sejam capazes, não estavam era predispostos a isso” (suj3) “A que atribuo... Atribuo à motivação que eles têm na sala de aula (...)eu acho que o sucesso e o insucesso passa pelo gosto que os meninos tem ou não de estar na sala de aula” (suj5) “depois esses meninos também se desmotivam” (suj6) “Para o sucesso educativo, outro fator também, não queria ir pelo professor, é a própria motivação que os miúdos têm para aprender e participação nas aprendizagens” (suj7) “o sucesso baseia-se essencialmente no alunos/as, na sua força de vontade” (suj11)
6. Sistema de Ensino Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com o sistema de ensino, nomeadamente a articulação entre níveis de ensino, os conteúdos programáticos e as medidas de apoio.	6.1. Articulação entre níveis de ensino Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com a articulação entre os vários níveis de ensino.		“eu não vou culpar os pais, mas é assim os miúdos entram aqui aos 6 anos, são tão pouco autónomos, eles não tem autonomia, nem sabem vestir um casaco... depois tem dificuldade em saber estar porque isto não é passar a bola para trás, mas é assim, parece-me a mim e depois é falta de articulação que há entre ciclos” (suj8)
	6.2. Conteúdos		“O insucesso passa por

	<p>programáticos</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com os conteúdos programáticos.</p>		<p>dois ou três fatores... Primeiro, programas demasiados extensos, turmas com elevado número de alunos/as” (suj7)</p> <p>“o currículo tem muitas coisas que secalhar não são necessárias para esta fase (...) eu parece-me que um dos motivos de insucesso é a extensão dos programas curriculares” (suj8)</p>
	<p>6.3. Medidas de apoio</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com as medidas de apoio.</p>		<p>“o insucesso é muito baixo porque a nova legislação também apela para que todos os meninos portanto, sejam apoiados, cada vez com mais apoios, quer com as medidas universais, quer com medidas seletivas” (suj16)</p>
<p>7. Organização social</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o sucesso/insucesso se encontra relacionado com a organização social.</p>			<p>“acho que também a sociedade mudou tanto, tanto, tanto que as crianças têm muito pouco tempo para brincar, estão sempre a ser dirigidas “faz isto... faz aquilo... vai para a natação... vai para a equitação...” (suj8)</p>

Dimensão I.2: Características de alunos/as com grande qualidade de aprendizagem

I.2. Características de alunos/as com grande qualidade de aprendizagem			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Subsubcategorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Não uniformes</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as características de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem não são uniformes.</p>			<p>“Temos características diferentes” (Suj1)</p>
<p>2. Comportamento em geral</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as características de um alunos/as com grande</p>			<p>“bem comportado (...) um miúdo calmo, tranquilo” (suj1)</p> <p>“cumpridor de regras” (suj2)</p> <p>“os meninos de há 20 anos atrás era muito mais tranquilos, muito mais sossegados” (suj5)</p>

qualidade de aprendizagem estão relacionadas com o comportamento em geral.			<p>“o próprio comportamento do menino” (suj6)</p> <p>“depois parte do comportamento” (suj14)</p>
<p>3. Competências sociais</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as características de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem estão relacionadas com as competências sociais.</p>	.		<p>“tem que ter outras características também, que não sejam só as acadêmicas (...) Tem que ser desenrascado (...) tem que ter aquelas competências do dia-a-dia” (suj8)</p> <p>“um alunos/as que sabe estar, que se sabe relacionar , que está bem integrado, que ajuda os outros (...) que sabe trabalhar em grupo” (suj14)</p> <p>“portanto aqui houve uma partilha (...) ensinam-se a eles e ensinam aos outros” (suj7)</p>
<p>4. Desenvolvimento cognitivo</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as características de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, nomeadamente a atenção/concentração, a ausência de dificuldades de aprendizagem e flexibilidade.</p>	<p>4.1. Atenção/concentração</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a atenção e a concentração são características de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.</p>		<p>“ser um alunos/as atento (...)o foco da atenção, da concentração é uma mais valia de facto para os bons resultados (...)a atenção, a concentração ajuda bastante...” (suj1)</p> <p>“têm que ter desenvolvida a concentração (...)cada dia que estou com eles, é isso, gradualmente eu exijo maior concentração porque é sobretudo da concentração que eles terão um bom desempenho porque se tiverem desatentos não conseguirão fazer seja que atividade for” (suj4)</p> <p>“depois tem que ser concentrados, tem que estar atentos na aula (...) estar concentrado, atento” (suj5)</p> <p>“é um menino que consegue ter momentos de concentração” (suj6)</p> <p>“a atenção, é base, se eles tiverem atentos eles nem precisam de estudar em casa porque a atenção eles absorvem tudo como uma esponja (...) a concentração” (suj11)</p> <p>“Um aluno/a concentrado” (suj13)</p> <p>“capacidade de atenção e concentração durante as aulas” (suj15)</p>
	4.2. Ausência de		<p>“em termos cognitivos tem ser</p>

	<p>dificuldades de aprendizagem</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a ausência de dificuldades de aprendizagem é uma característica de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.</p>		<p>capaz disso (...) não ter dificuldades de aprendizagem (...) ter capacidades cognitivas para conseguir aprender” (suj5)</p> <p>“É um aluno/a que não revela dificuldades” (suj16)</p>
	<p>4.3. Reflexibilidade</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a reflexibilidade é uma característica de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.</p>		<p>“que sabe defender o seu ponto de vista (...) que sabe argumentar” (suj14)</p>
<p>5. Conhecimentos prévios</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as características de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem estão relacionadas com os conhecimentos prévios que têm.</p>	.		<p>“é tudo experiências e é tudo vivências que eles trazem para a sala (...) as aprendizagens são feitas a partir daquilo que eles trazem... se eles gostam de, e agora há pouco tempo um alunos/as foi aos Açores, eles não sabiam onde eram os Açores, trabalharam por projeto, um ou dois grupos o que eram os Açores e apresentaram à restante turma” (suj7)</p> <p>“tenha tido já alguma bagagem de jardim-de-infância, de creche” (suj9)</p> <p>“um alunos/as que tem conhecimentos, que tem um conhecimento do meio que lhe permite já apreender outro tipo de coisas porque aquilo que está à sua volta já lhe é muito familiar, cada vez mais nota-se que os alunos/as chegam com muita falta de conhecimentos” (suj12)</p> <p>“que domine as novas tecnologias” (suj14)</p> <p>“trazem às vezes alguns conhecimentos a nível de cultura geral que vêm de casa muitas vezes” (suj16)</p>
<p>6. Competências académicas</p>	<p>6.1. Oralidade</p>		<p>“que sabe apresentar um trabalho oralmente” (suj14)</p>

<p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as características de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem estão relacionadas com as competências acadêmicas.</p>	<p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a capacidade oral é uma característica de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.</p>		
	<p>6.2. Leitura/Escrita</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a capacidade de leitura e escrita são uma característica de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.</p>		<p>“um bom alunos/as, eu acho que não é só aquele que tem as competências da leitura, da escrita...”(suj8)</p> <p>“que goste de ler... Porque acho que a leitura é fundamental, desde os primeiros anos de vida” (suj13)</p> <p>“tem que ser um alunos/as, portanto, que escreva bem” (suj14)</p>
	<p>6.3. Raciocínio Matemático</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a capacidade de raciocínio é uma característica de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.</p>		<p>“tenha um bom calculo mental, um raciocínio matemático desenvolvido” (suj14)</p>
<p>7. Agência no aprender</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as características de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem estão relacionadas com o papel ativo do alunos/as, nomeadamente a participação, a autonomia, os métodos de estudo e a gestão do tempo.</p>	<p>7.1. Participação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que participação no processo de aprendizagem é uma característica de um/a alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.</p>		<p>“que participa nas aulas (...) que gosta de colaborar nas tarefas da sala (...) empenhado” (suj1)</p> <p>“que consegue fazer perguntas (...) antecipar respostas, fazer previsões” (suj6)</p> <p>“que participa (...) que sabe defender o seu ponto de vista (...) que sabe argumentar” (suj14)</p> <p>“tem um papel ativo” (suj16)</p>
	<p>7.2. Autonomia</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a autonomia no processo de aprendizagem é uma característica de um/a alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.</p>		<p>“que efetua pesquisas (...) trabalha autonomamente” (suj1)</p> <p>“um menino que consegue pesquisar” (suj6)</p> <p>“eles tiveram que pesquisar, tiveram que fazer tudo e depois tiveram que fazer, testar as apresentações e apresentar aos colegas” (suj7)</p> <p>“terem um determinado grau de</p>

			autonomia, serem autónomos na sua aprendizagem” (suj15)
	7.3. Métodos de estudo Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os métodos de estudo são características de um/a alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.		“em termos de organização e método de trabalho” (suj6) “terem já adquirido alguns métodos de estudo, os métodos de estudo do 1ºciclo não podem ser muito complicados mas terem umas certas bases de organização e estudo” (suj15)
	7.4 Gestão do tempo Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que gestão do tempo é uma característica de um/a alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.		“que realiza as tarefas atempadamente” (suj1) “[os métodos de estudo do 1ºciclo não podem ser muito complicados mas terem umas certas bases de organização e estudo] como a gestão do tempo” (suj15)
8. Motivação Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as características de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem estão relacionadas com a curiosidade, gosto por aprender, vontade de aprender e com o próprio empenho.	8.1. Curiosidade/interesse Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a curiosidade e interesse são características de alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.		“ser curioso” (suj2) “muito mais disponíveis para aprender (...)estão motivados para a escola” (suj5) “o próprio interesse” (suj6) “Um aluno/a interessado em aprender” (suj9) “o próprio interesse que o miúdo tem (...)tem que ter interesse, o interesse é fundamental” (suj10) “a motivação é básica” (suj11) “seja um aluno/a interessado (...) motivado” (suj14) “mostrarem interesse” (suj15) “disponíveis às aprendizagens (...) são envolvidos no processo de aprendizagem” (suj16)
	8.2. Gosto Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o gosto por aprender é uma característica de alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.		“Tem que gostar aquilo que se lhe está a ensinar” (suj5)

	<p>8.3. Volição</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a vontade de aprender é uma característica de alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.</p>		<p>“ter vontade de aprender” (suj2)</p> <p>“os alunos/as para aprenderem tem que ter vontade de aprender, e aquilo tem que ser uma necessidade que venha de dentro deles” (suj5)</p> <p>“muitos deles até estão predispostos à investigação e a novas metodologias que são mais facilitadoras de promover esse sucesso” (suj16)</p>
	<p>8.4. Empenho/Persistência</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o empenho e a persistência são características de alunos/as com grande qualidade de aprendizagem.</p>		<p>“ser persistente (...) ser trabalhador” (suj2)</p> <p>“um alunos/as (...) empenhado” (suj13)</p> <p>“que seja um alunos/as (...) trabalhador” (suj14)</p>
<p>9. Contexto de apoio</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as características de um alunos/as com grande qualidade de aprendizagem estão relacionadas com o contexto de apoio, independentemente do mesmo ser dados pelos professores/as, pais ou família.</p>	<p>9.1.Motivação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a motivação dada por pais e professores/as ajuda os/as alunos/as a terem uma aprendizagem com maior qualidade.</p>		<p>“A característica pode não ser intrínseca, pode ser exterior, é juntar isso com a motivação que o adulto lhe dá (...) porque se eu os motivar” (suj4)</p> <p>“tem que ser motivado” (suj8)</p> <p>“alunos/as que venha motivado de casa para aprender” (suj9)</p> <p>“alguém que desperte o interesse, [interesse não é só da parte da escola, da parte do professor mas também dos encarregados de educação, de quem trabalha com o miúdo, quem está com o miúdo, que desperta no miúdo o interesse pelas aprendizagens, isso é fundamental, aprender quando se tem interesse]” (suj10)</p> <p>“há aqueles alunos/as que também tem muita dificuldade mas como são muito motivados e muito esforçados também conseguem lá chegar, sempre com ajuda, sempre com um empurrão, sempre com um reforço mas conseguem” (suj11)</p>
	<p>9.2. Do professor</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o</p>		<p>“se os miúdos tem uma boa relação com a pessoa que está” (suj5)</p> <p>“[alguém que desperte o interesse], interesse não é só da parte da</p>

<p>apoio dado pelo professor ajuda os/as alunos/as a terem uma aprendizagem com maior qualidade.</p>		<p>escola, da parte do professor mas também dos encarregados de educação (...)de quem trabalha com o miúdo, quem está com o miúdo, que desperta no miúdo o interesse pelas aprendizagens” (suj10)</p> <p>“o apoio constante quer da parte do professor “(suj11)</p>
<p>9.3. Dos pais</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o apoio dado pelos pais ajuda os/as alunos/as a terem uma aprendizagem com maior qualidade.</p>		<p>“a criança tenha um bom ambiente familiar (...) ninguém que tenha uma árvore de fruto colhe os frutos todos no mesmo dia, e as crianças são iguais, portanto se a criança se estiver um bom ambiente” (suj3)</p> <p>“as características de um bom alunos/as tem a ver, um fator importante seria o apoio que os miúdos têm nomeadamente dos encarregados de educação em casa (...) se o ambiente se é favorável ou se não é à aprendizagem (...)um bom alunos/as é um alunos/as que basicamente tem apoio familiar em casa” (suj10)</p> <p>“secalhar também, volto ao apoio familiar porque o apoio familiar em crianças nesta faixa etária é fundamental (...)os pais reforçarem sempre o alunos/as e não dizerem “Aí mas o outro teve melhor nota do que tu...”, portanto, essas comparações são negativas, são más, o reforço positivo” (suj11)</p>
<p>9.4. Contexto familiar</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o contexto familiar ajuda os/as alunos/as a terem uma aprendizagem com maior qualidade.</p>		<p>“uma criança que dorme bem (...) uma criança que se alimenta bem” (suj3)</p>
<p>9.5. Articulação Pais/Professores/as</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a articulação entre pais e professores/as ajuda os/as alunos/as a terem uma aprendizagem com maior qualidade.</p>		<p>“tem que haver uma articulação muito grande entre pais e professores/as e escola” (suj11)</p>

Anexo 8.

Grelha de Análise Temática e Categorical: critérios e unidades de registo

TEMA II. Papel do Alunos/as

Dimensão II.1: Papel do/a alunos/as no processo de aprendizagem

II.1. Papel do/a alunos/as no processo de aprendizagem			
Categories e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub-categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Relevância</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do/a alunos/as no processo de aprendizagem é importante.</p>			<p>“É grandioso (...) o alunos/as é peça fundamental do processo” (suj1)</p> <p>“É muito importante” (suj9)</p> <p>“Muito importante (...) o papel principal é o dele” (suj14)</p>
<p>2. Diversidade</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do/a alunos/as no processo de aprendizagem é diversificado.</p>			<p>“o alunos/as pode assumir muitos papéis (...) portanto, ele pode ter vários papéis” (suj2)</p>
<p>3. Agência.</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do/a alunos/as no processo de aprendizagem é ativo.</p>	<p>3.1. Envolvimento/participação Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do/a alunos/as consiste em ser envolvido e participativo.</p>		<p>“há outros momentos em que o alunos/as pela sua curiosidade ou por qualquer outro motivo, pode lançar temas que podem ser agarrados pelo professor para desenvolver trabalho” (suj2)</p> <p>“o alunos/as tem que ser ativo (...) as crianças têm de ser ativas” (suj4)</p> <p>“papel ativo no processo (...) o envolvimento com as aprendizagens” (suj9)</p> <p>“normalmente o papel é passivo (...) o que se pretende cada vez mais, na minha opinião, é que devia ter um papel mais ativo” (suj10)</p>

			<p>“o alunos/as tem que ser ativo, tem que ser participativo” (suj11)</p> <p>“em sala de aula tem que ter uma atitude pró-ativa (...) participar” (suj12)</p> <p>“o alunos/as deve ter um papel ativo” (suj13)</p> <p>“muito ativo” (suj14)</p> <p>“tem que ser um papel ativo e dinâmico” (suj15)</p> <p>“tem que ser um papel ativo, dinâmico” (suj16)</p>
3.2. Responsabilidade	<p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do/a alunos/as consiste em ser responsável.</p>		<p>“quando eles apresentam aos colegas trabalho que fizeram no seu grupo, portanto no fundo tem quase ali o papel de professor, ao tentar ensinar os outros” (suj2)</p> <p>“ele é responsável por, digamos assim, desenvolver aquilo...” (suj4)</p> <p>“ele é o principal ator ou principal impulsionador das suas aprendizagens (...)eles os principais impulsionadores das aprendizagens deles” (suj7)</p> <p>“nós temos que conduzir o alunos/as e levá-lo a querer ser autodidata, a querer ser responsável pelas suas aprendizagens (...) tem que ser responsável e tem que perceber que há mais coisas de onde ele pode ir buscar a informação sem ser a pergunta direta ao professor” (suj11)</p> <p>“a procura do conhecimento (...) Sempre a procura de mais conhecimento” (suj13)</p> <p>“ser ele a desenvolver os seus conhecimentos (...)eles próprios irem procurar a sua própria informação...” (suj15)</p>

<p>3.3. Motivação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do/a alunos/as consiste em mostrar interesse, empenho e gosto por aprender.</p>		<p>“tem que ser ele próprio a querer aprender , ele próprio a querer ter bons resultados para atingir uma meta” (suj1)</p> <p>“eles querem aprender tudo (...) eles estão ávidos de saber, eles querem saber tudo (...)querem logo saber tudo” (suj3)</p> <p>“se estiver feliz e predisposto para aprender, o resto vem por acréscimo (...) tem que ter interesse por aquilo que vai aprender “(suj5)</p> <p>“Gostar de aprender (...) que gostem da escola (...) que a escola lhes diga alguma coisa” (suj8)</p> <p>“tem que querer aprender (...) [o envolvimento com as aprendizagens], o interesse pelas aprendizagens” (suj9)</p> <p>“O empenho (...) com interesse por aprender...” (suj13)</p> <p>“tem de partir dele o querer aprender” (suj14)</p> <p>“o alunos/as tem que ter interesse em aprender” (suj15)</p> <p>“tem de estar disponível/predisposto com vontade de aprender (...)curiosidade pelas aprendizagens” (suj16)</p>
<p>3.4. Cognição</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do/a alunos/as consiste em ter atenção e concentração, processar informação e ter espírito crítico.</p>	<p>3.4.1. Atenção/Concentração</p>	<p>“se eles em sala de aula conseguirem estar atentos” (suj12)</p>

		3.4.2. Processamento de Informação	“capacidade de abstração, de memorização” (suj6)
		3.4.3. Espírito Crítico	“Tem de ter opinião (...) agora tem que ter espírito crítico, tem de ter voz ativa sim” (suj4)
	3.5. Comportamento social Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do/a alunos/as consiste em comportar-se de acordo com normas sociais.		“há momentos em que o alunos/as assume o papel de ouvinte, e de executar aquilo que o professor pede” (suj2) “a introdução de regras, de normas, de respeito pelos outros em sociedade, respeito por si próprio” (suj6) “saber ouvir, saber estar” (suj14)
	3.6. Organização Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do/a alunos/as consiste em ser organizado.		“eu acho que será muito importante, a organização, tanto espacial como temporal!” (suj6)

Dimensão II.2: Perceção da capacidade de gestão do processo de aprendizagem pelo/a alunos/as.

II.2. Perceção da capacidade de gestão do processo de aprendizagem pelo/a alunos/as.			
Categories e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
1. Existência de capacidade de gestão Critério:	1.1. Em geral Critério: Verbalizações cuja ideia é a de		“Claramente, muito claramente, e começam logo desde o 1ºano (...) são eles próprios que gerem o seu processo todo (...) são eles que gerem tudo” (suj7)

Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as de 1º ciclo são capazes de gerir o seu processo de aprendizagem independentemente de tal acontecer em termos maioritários ou minoritários ou condicionada ao auxílio.	que a maioria dos/as alunos/as é capaz de gerir o seu processo de aprendizagem.		“Eu acho que alguns são, não é uma generalidade, mas acho que 80/90% são capazes” (suj16)
	1.2. Circunscrita Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que só alguns alunos/as são capazes de gerir o seu processo de aprendizagem.		“Muito poucos... muito, muito poucos” (suj1) “Num 4ºano, poderá já ser” (suj6) “Deveriam...” (suj8) “quando são alunos/as de 4ºano, já é mais fácil” (suj11) “Alguns sim, os que são mais maduros sim” (suj13) “Alguns sim, alguns já têm esse princípio de capacidade, de gerir o seu processo de aprendizagem (...) mas alguns deles já tem essa capacidade...” (suj15)
	1.3. Orientação/Apoio Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a gestão do processo de aprendizagem pelo/a alunos/as é realizada com a orientação do professor.		“enquanto há 30 anos atrás era precisamente o inverso, nós tínhamos 23 alunos/as p.e., um necessitaria de ajuda, agora é o oposto, tenho 27 alunos/as, secalhar dois fazem um processo muito já autónomo e independente, os outros 25 precisam de muita orientação...” (suj1) “Com ajuda sim (...) desde que o professor disponibilize esses instrumentos e haja formas de regulação do próprio processo de ensino-aprendizagem, penso que são” (suj2) “Não, não são... Eles precisam de dicas (...) não, não sabem, precisamos de os orientar” (suj3) “são capazes de gerir com orientação obviamente, agora se de repente eu dissesse “Está aqui estas matérias, tens de saber isto no fim do ano...”, claro que ainda não era capaz” (suj4) “Sozinhos? Ah não (...) fazer a gestão do processo de aprendizagem sozinhos, eu acho que não, portanto têm que ter a nossa ajuda (...) sozinhos penso que não” (suj5) “Não, eles têm que ser muito orientados (...) tem que haver sempre um adulto que o encaminhe, que o ajude a encaminhar...” (suj9) “Não tanto ... Eu acho que a gestão do processo de aprendizagem nos alunos/as do

			<p>1ºciclo tem que ser muito orientada”(suj11)</p> <p>“É assim, desde que orientados por um adulto, sim” (suj12)</p> <p>“Não me parece que eles sejam capazes de gerir portanto, sozinhos, autonomamente não, acho que ainda não têm essa capacidade (...) tem que haver sempre um professor portanto, que oriente e os encaminhe” (suj14)</p> <p>“embora a situação ainda seja um pouco encaminhada e orientada pelo professor” (suj15)</p>
<p>2. Inexistência de capacidade de gestão</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é de que alunos/as de 1º ciclo não são capazes de gerir o seu processo de aprendizagem.</p>			<p>“Não, não...” (suj10)</p>

Dimensão II.2.1: Aspetos considerados possíveis de ser geridos pelo/a alunos/as

II.2.1. Aspetos considerados possíveis de ser geridos pelo/a alunos/as			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Comportamentos ligados a rotinas e regras</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as são capazes de gerir comportamentos em geral relacionados com regras e rotinas estabelecidas.</p>			<p>“Desde o chegar à sala de aula, o sentar, o colocar a bolsa encima da mesa, abrir o caderninho diário, começar a trabalhar sem ninguém lhes dizer nada, e saber qual é que é a tarefa seguinte (...) serem autónomos” (suj1)</p> <p>“quer ao nível da regulação dos próprios comportamentos” (suj2)</p> <p>“Às vezes os comportamentos, quer fora da sala de aula, quer dentro da sala de aula, são eles que gerem e que fazem também as regras (...) são eles que impõem as regras” (suj7)</p> <p>“Esta autonomia que eu lhe dou (...) é assim aquele menino que todos os dias, é por ordem alfabética, sabem todos quem vem a seguir, e depois sabem todos o que tem de fazer, tem que distribuir os cadernos, tem que depois ilustrar a data, tem que distribuir o leite e recolhe-los,</p>

			dá-lhe uma autonomia que eu penso que depois que não só se fica ali na sala” (suj8)
<p>2. Tarefas de aprendizagem</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as são capazes de gerir as tarefas de aprendizagem na sua escolha, execução, organização e avaliação.</p>	<p>2.1. Tomada de decisão/escolha</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as são capazes de tomar decisões e escolhas relativamente às tarefas de aprendizagem.</p>		<p>“quer ao nível dos conteúdos a aprender, na escolha, na seleção” (suj2)</p> <p>“são eles que propõem o que vão fazer na semana a seguir através dos PITS, são eles que fazem os projetos” (suj7)</p> <p>“Eles podem gerir, dentro dos conteúdos programáticos e nas diversas disciplinas, há sempre quem mais goste de Português, há sempre quem mais goste de matemática, eles próprios vão logo identificar-se com alguns dos conteúdos” (suj16)</p>
	<p>2.2. Realização/Execução</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as são capazes de realizar e executar tarefas de aprendizagem.</p>		<p>“gostarem de avançar com as aprendizagens, eles próprios saberem qual é a atividade que vão fazer de seguida” (suj1)</p> <p>“São capazes de gerir p.e. eu dou um trabalho e eles tem noção que aquilo ainda não foi concluído (...) outra coisa que eles fazem também é “Tive doente, eu posso levar as fichas para fazer em casa e depois por as dúvidas?” (suj4)</p> <p>“eles conseguem gerir o seu trabalho, a sua autonomia” (suj12)</p> <p>“Podem gerir portanto, eu geralmente sugiro/faço uma orientação da aprendizagem, portanto, digo mais ou menos, um pouco limitado ainda, p.e. nós estamos a dar história de Portugal, eu peço a eles para lerem p.e. um determinado excerto de um texto, de um manual deles, e eles a partir daí fazem um resumo, e portanto, eles já conseguem fazer essa gestão da informação” (suj15)</p> <p>“hoje em dia, os projetos educativos, os projetos de escola, tudo aquilo que é transversal, funciona como motor ou como motivação para as outras aprendizagens” (suj16)</p>
	<p>2.3. Organização</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as são capazes de organizar as tarefas de aprendizagem.</p>		<p>“a organização (...) organizar-se” (suj6)</p> <p>“Se eles forem habituados a ter organização no seu dia-a-dia, eles próprios conseguem (...) é assim eu tenho este grupo de 1ºano, eles foram habituados a trabalhar sempre num sentido, sempre com organização, eles são capaz de o fazer” (suj12)</p>

	2.4. Avaliação Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as são capazes de avaliar as tarefas de aprendizagem.		“são avaliados pelos pares, avaliam-se a eles próprios e são avaliados pelos colegas” (suj7)
3. Concentração Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as são capazes de gerir a sua concentração.			“Podem gerir a sua própria concentração” (suj6)
4. Estudo Critério: Verbalizações cuja ideia central é de que os/as alunos/as são capazes de gerir o seu estudo.			“Método, método de estudo (...) adquirir métodos de estudo” (suj6) “O seu tempo de estudo quando chegam a casa” (suj13)

Dimensão II.2.1.1: Motivos da possibilidade/impossibilidade de gestão do processo de aprendizagem

II.2.1.1. Motivos da possibilidade/impossibilidade de gestão do processo de aprendizagem			
Categories e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
1. Possibilidade de gestão Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as são capazes em geral de gerir o seu processo de aprendizagem por terem já algumas competências e por serem guiados por pais e professores/as.	1.1. Competências Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as são capazes de gerir o processo de aprendizagem em geral e dependente da sua capacidade cognitiva e de procedimentos de autoavaliação.	1.1.1. Em geral	“Porque são aqueles aspetos que eu acho que eles são capazes de gerir” (suj2) “alguns deles com alguma capacidade conseguem” (suj15)
		1.1.2. Cognitivas	“porque penso que se eles estruturarem o pensamento, terem autonomia, vai ajudá-los muito no 5ºano, que vão ter montes de professores/as diferentes, montes de sensibilidade diferente e é diferente, penso que de certa maneira eu os tento preparar um pouco para a vida e para o que eles depois vão encontrar no 5ºano, que penso que é muito importante, e penso que há miúdos que até ficam retidos no 5ºano não é por falta de capacidades, é mesmo por essa falta de outras competências, e eu penso que isso é muito importante...” (suj8)
		1.1.3. Autoavaliação	“ao fazerem a autoavaliação eles próprios sabem o que podem melhorar (...) perante a autoavaliação eles saberão depois porque é que não conseguiram atingir, ou foi porque não consegui concentrar-me, ou não estudei, ou não esclareci dúvidas, não fiz questões” (suj6)

	<p>1.2. Autoconceito acadêmico</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as são capazes de gerir o processo de aprendizagem se tiverem percepção das suas capacidades.</p>		<p>“Se eles tiverem a percepção das suas capacidades, e daquilo que conseguem fazer” (suj6)</p>
	<p>1.3. Orientação/Apoio</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as são capazes de gerir se existir auxílio por parte dos pais e professores/as.</p>		<p>“enquanto há 30 anos atrás era precisamente o inverso, nós tínhamos 23 alunos/as p.e., um necessitaria de ajuda, agora é o oposto, tenho 27 alunos/as, se calhar dois fazem um processo muito já autónomo e independente, os outros 25 precisam de muita orientação” (suj1)</p> <p>“Porque nós no 1º ciclo orientamo-los, eles só fazem trabalhos de casa se o professor mandar, portanto eles não têm ainda a capacidade de dizer “não, ok eu tive dificuldades nesta matéria, não percebi bem o que a professora disse, eu vou estudar em casa...” (...) eles não têm ainda a capacidade de dizer “não, ok eu tive dificuldades nesta matéria, não percebi bem o que a professora disse, eu vou estudar em casa...”. Não, portanto eles fazem aquilo que nós (Professores/as) queremos que eles façam” (suj3)</p> <p>“é assim se há uma matéria que agente tem a percepção que o alunos/as não aprendeu bem, não é o alunos/as que nos vai dizer que não aprendeu bem, temos de ser nós a detetar que o alunos/as não aprendeu bem para voltar a reforçar a mesma coisa” (suj5)</p> <p>“eu penso que eles sozinhos, por eles só... haverá alguns alunos/as que serão capazes, sozinhos, de encontrar o seu caminho para o conhecimento, não é? Para tentarem descobrir mas, eu penso que é muito importante um adulto ou alguém que os encaminhe, se não houver quem os encaminhe, vai ser muito complicado o caminho, pode até lá chegar mas leva mais tempo e não será tão facilitado o percurso académico” (suj9)</p> <p>“os alunos/as que chegam aqui com 6 anos, no 1ºano, eles não tem autonomia, não tem essa capacidade apesar de haver alunos/as</p>

			<p>que já vêm da pré com algumas questões em que eles próprios gerem o dia” (suj11)</p> <p>“Porque estão em fase de crescimento e são ajudados pelos pais e por nós (professores/as) aqui na escola” (suj13)</p> <p>“Eles gerir, gerir o processo, só são capazes se forem muito bem encaminhados pelo professor, acho que aqui o professor é que tem realmente a capacidade de fazer essa envolvência” (suj16)</p>
<p>2. Inexistência de gestão</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as não são capazes de gerir o seu processo de aprendizagem devido à sua fase desenvolvimental.</p>			<p>“Porque ainda não tem a maturidade suficiente” (suj10)</p>

Dimensão II.3: Perceção sobre a possibilidade dos/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem

II.3 Perceção sobre a possibilidade dos/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Existência de aprendizagem de gestão</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o/a alunos/as pode aprender gerir o seu processo de aprendizagem independentemente de tal acontecer em termos maioritários, minoritários ou condicionada ao auxílio.</p>	<p>1.1. Em geral</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a maioria dos/as alunos/as é capaz de aprender a gerir o seu processo de aprendizagem.</p>		<p>“Considero que sim” (suj1)</p> <p>“Claro...” (suj2)</p> <p>“Se eles podem a aprender a gerir? Isso podem (...) eu acho que sim que podem aprender” (suj5)</p> <p>“Podem, podem” (suj6)</p> <p>“Obviamente, claro que sim” (suj7)</p> <p>“Podem, podem aprender sim” (suj9)</p> <p>“É assim, podem aprender (...) podem aprender” (suj10)</p> <p>“Sim...” (suj11)</p> <p>“Podem...” (suj12)</p> <p>“Sim...” (suj13)</p>

			<p>“Podem, podem” (suj14)</p> <p>“Eu julgo que, formulando essa pergunta, eu julgo que podem começar a aprender e a gerir o seu processo de aprendizagem (...) eles podem começar já a fazer essa gestão do seu processo de aprendizagem, conseguem já começar a fazer essa gestão” (suj15)</p>
	<p>1.2. Circunscrita</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que só alguns alunos/as são capazes de aprender a gerir o seu processo de aprendizagem.</p>		<p>“haverá alguns que sim” (suj3)</p> <p>“alguns sim (...) mas há alguns meninos que sim” (suj16)</p>
	<p>1.3. Orientação/Apoio</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as são capazes de aprender a gerir o seu processo de aprendizagem com auxílio do professor.</p>		<p>“Podem aprender a gerir com orientação, obviamente” (suj4)</p> <p>“Sim mas com a nossa ajuda” (suj8)</p>

Dimensão II.3.1: Aspetos necessários para os/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem

II.3.1. Aspetos necessários para os/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem			
Categories e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Recursos da escola</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que a existência de recursos humanos e físicos da escola são importantes para os/as alunos/as poderem aprender a gerir</p>			<p>“com mais recursos, com espaços diferentes (...) estas salas são muito reduzidas (...) para isso tinha que haver uma grande mudança ao nível de edifício escolar, de recursos que temos em sala de aula, de recursos físicos e recursos humanos” (suj1)</p>

o processo de aprendizagem.			
2. Instrumentos do Professor Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os instrumentos de trabalho dos professores são importantes para os/as alunos/as poderem aprender a gerir o processo de aprendizagem.			“o professor têm que ter instrumentos de trabalho, instrumentos de registo adequados para que isso aconteça” (suj2)
3. Agência do Professor Critério: Verbalizações remetem para a ideia central de que os/as alunos/as podem aprender a gerir o processo de aprendizagem através do papel orientador do professor.	3.1. Individualização/Diferenciação Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem se existir uma individualização do processo de ensino por parte do professor.		“temos de ter sempre em atenção uma serie de itens, a maturidade deles, o desenvolvimento, a forma de estar, tudo... acho que temos de ter sempre em linha de conta, todo o processo do alunos/as, nunca podemos olhar para um alunos/as como o grupo, temos que olhar para um alunos/as individualmente” (suj12)
	3.2. Orientação Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem se existir um acompanhamento de proximidade e orientação por parte do professor.		<p>““de principio agente tem de encaminhar de acordo com o que ainda consegue, mais tarde vai, é tipo degraus “Vamos subindo degraus, e dando mais responsabilidade à criança (...) é da minha insistência que ele amanhã será autónomo e se preocupará com os manuais, com os materiais” (suj4)</p> <p>“eles, no princípio é complicado, nós fazemos perceber que aquilo tem aquelas dinâmicas, que para fazer o tal projeto, tem que ter o plano do projeto, tem de saber aquilo que já sabem” (suj7)</p> <p>“temos algumas rubricas no horário que é precisamente Oferta Complementar, Estudo Acompanhado, temos essas coisas... o que é que eu faço? Eu aí nessas áreas eu faço muito este tipo de trabalho, de serem eles próprios a arranjam estratégias para o seu estudo” (suj8)</p> <p>“Tem que ser encaminhados nesse</p>

		<p>sentido, tem que haver algum adulto, os professores, alguém que dê apoio e que os oriente nesse sentido” (suj10)</p> <p>“o meu filho andou nesta escola, o mais novo andou nesta escola, teve sempre a mesma professora durante 4 anos (...)se os alunos/ass tiverem esse back-up, essa fundação, por parte dos professores, eles com o tempo vão começar a autogerir o seu tempo e as suas aprendizagens e a autorregulá-las” (suj11)</p> <p>“Sempre com a ajuda do professor” (suj14)</p>
	<p>3.3. Estratégias de aprendizagem/ensino</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem se existir um ensino de estratégias por parte do professor, nomeadamente estratégias de autoavaliação, de estabelecimento de objetivos e planeamento, de procura de informação e de organização e transformação.</p>	<p>“Às vezes, sem eles perceberem que estão a aprender a gerir o seu processo, isto que eu disse penso que é exemplificativo disso... ser ele próprio a corrigir... Olhe bruno, eu vou logo à minha prática, p.e. eu todos os dias tenho uma rubrica que é “Tira-teimas”, chamo-lhe eu “tira-teimas”, que é o quê? Como é que se escreve? (...) depois escrevo uma serie de palavras com erros, mas são erros que eu sei que eles dão, e depois eles vão ter que sublinhar as palavras que eles acham que estão mal escritas e depois vou voltar a escrever o texto corretamente” (suj8)</p> <p>“isso mostra-me que secalhar eu ensinei-os a fazer um percurso de aprendizagem, de trabalho, de método e são eles próprios que me ajudam a mim (...) portanto, significa provavelmente que eu fiz um bom caminho, um bom processo, uma boa estratégia” (suj9)</p> <p>“estratégias que o professor lhe pode facultar nos anos iniciais (...)Porque ele no 3º e no 4ºano, eles tinham ficheiros na bancada, tinham fichas, tinham textos, tinham imagens, tinham n coisas nas diferentes disciplinas inclusive expressões e o inglês, eles tinham lá tudo, e eles quando tinham o que nós chamamos de “tempo morto”, eles próprios iam lá buscar o que é que queriam fazer, não havia a necessidade da professora dizer assim “Não, olha vai fazer as tabuadas... ou... Vai ler um texto...” (suj11)</p>

		<p>“dando-lhes desafios para eles puderem fazer pesquisas, secalhar lançando questões e perguntas sobre qualquer tema que eles possam ir pesquisar e possam ser eles próprios a ter curiosidade de ir ver ou através da leitura, descobrir novas palavras que não saibam para puderem aumentar o vocabulário e o conhecimento do mundo” (suj13)</p> <p>“p.e. um resumo de um texto, insistimos muito nisso, porquê? Para eles tirarem as ideias chave, e fazemos como? Paragrafo a parágrafo p.e., eles tiram a ideia principal do 1º parágrafo de um determinado texto” (suj15)</p>
	<p>3.4. Práticas de avaliação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem através da implementação de práticas de avaliação pelo/a professor/a.</p>	<p>“outro elemento importante (...), é a questão do conselho de turma (...) o professor tem que também dar um parecer sobre o plano de trabalho que os alunos/ass fizeram” (suj2)</p> <p>“p.e. quando agente faz um ditado (...) eu muitas vezes faço o ditado e em vez de ser eu a corrigi-lo, isto já num 3ºano, mando o alunos/as abrir na pág. do ditado, o livro, e digo “Agora corriges” (...) secalhar é mais importante ser ele a detetar que deu 10 erros e ver onde é que deu os erros, do que se for eu a dizer-lhe (suj5)</p> <p>“Eles gerem o processo de aprendizagem sempre baseado em avaliação, a avaliação neste momento é contínua, mas eles próprios a qualquer momento que tenham um exercício para desenvolver já estão a ser avaliados” (suj16)</p>
<p>4. Agência do/a Alunos/as</p> <p>Critério Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem através do seu papel ativo.</p>	<p>4.1. Planificação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem através do estabelecimento de planos de trabalho quer seja individual, quer seja em grupo.</p>	<p>“posso-lhe dar alguns exemplos, por exemplo, os alunos/ass terem um plano individual de trabalho, um plano semanal não é, em que eles escolhem a área que querem trabalhar, em que eles escolhem quantas atividades de uma determinada área querem fazer, esse instrumento em particular, é um instrumento fundamental para conseguir esse tipo de autorregulação” (suj2)</p> <p>“aquilo que querem aprender, tem</p>

			que ir buscar depois às listas de verificação, tem que construir o projeto (...) como é que vão fazer a apresentação, o que é que vão fazer como apresentação” (suj7)
	4.2. Organização Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem através da organização.		“Sempre com organização, eu acho que é fundamental a organização, desde que organizados, desde que eles percebam com organização, eu acho que eles conseguem gerir” (suj12)
	4.3. Autoavaliação Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem através da avaliação dos seus conhecimentos.		“[portanto, fazer uma reunião semanal], em que os miúdos dizem aos colegas se cumpriram o seu plano, se não cumpriram, se não cumpriram porque é que não cumpriram..” (suj2) “Eu acho que é essencial a autoavaliação (...)se forem estipuladas as metas, lá está, devo saber isto ou devo chegar aqui, ou devo adquirir conhecimentos até ali, eles próprios podem ir autoavaliando o seu conhecimento, e verificar se estão a conseguir, e adquirir até estratégias novas” (suj6) “depois tem que fazer a avaliação de momento a momento do trabalho do grupo, tem que verificar se realmente o grupo funcionou ou não funcionou e porque é que não funcionou (...) e depois receber as críticas dos colega” (suj7)
	4.4. Aprendizagem colaborativa com os pares Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a gerir o seu processo de aprendizagem através da aprendizagem colaborativa realizada com os seus pares.		“p.e. eu agora estou a trabalhar com um grupinho de 1º e 2º ano, o segundo ano foi meu, portanto, o ano passado de 1ºano... é engraçado, que já são eles que vão encaminhando o processo com os pequeninos” (suj9) “depois há sempre aqueles mais desenrascados que vão ajudando os outros que tem mais dificuldade, e no final é mais fácil gerir uma turma grande (...) eles conseguem orientar sozinhos e ajudar-se uns aos outros, mutuamente, porque funcionam em grupo e já estão mais autónomos... mas isto é tudo um processo longo” (suj14)
5. Agência Familiar Critério:			“As vezes, lá está, vem da família... isto às vezes, tem a ver com a própria família, de rotinas... se a própria família, for uma família de

<p>Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a gerir o processo de aprendizagem através do acompanhamento familiar.</p>			<p>rotinas, eles inerentemente por cópia, por imitação, eles vão naquela rotina e eles próprios começam a criar as suas próprias rotinas” (suj3)</p>
--	--	--	--

Anexo 9.

Grelha de Análise Temática e Categorical: critérios e unidades de registo

TEMA III. Papel do Professor

Dimensão III.1: Papel do professor do 1º ciclo

III.1. Papel do professor do 1º ciclo			
Categories e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Diversidade</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do professor em geral é diversificado, assumindo tanto um papel de prolongamento da família dos/as alunos/as como de exemplo a seguir.</p>	<p>1.1. Em geral</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o professor desempenha vários papéis.</p>		<p>“o papel do professor do 1º ciclo são muitos, são vários (...) nós temos muitos papéis... muitos, cada vez mais...” (suj1)</p> <p>“o professor do 1º ciclo tem muitos papéis” (suj2)</p> <p>“O papel é muito grande (...) o professor de 1º ciclo serve para tudo” (suj11)</p> <p>“depois o professor do 1º ciclo acaba por ter vários papéis “ (suj14)</p>
	<p>1.2. Continuidade familiar</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o professor desempenha o papel de pai, mãe, tio/a, irmão/ã e avô/avó.</p>		<p>“às vezes até tem o papel de pai e de mãe” (suj2)</p> <p>“o professor tem de ser um bocadinho a continuidade da família (...) temos de ser um prolongamento da família” (suj5)</p> <p>“o professor do 1º ciclo, por algum motivo, é pai, mãe, tio, avô” (suj6)</p> <p>“o papel do professor de 1º ciclo é ser professor, ser pai, ser mãe, ser avó, ser tio (...) somos a família mais próxima às vezes, muitas das vezes chamam-nos mãe, avó, tia, mana, é normal, e eles acham graça quando nós também lhes chamamos filhos” (suj11)</p> <p>“quando deixamos de ser só mas somos tudo, mãe, avó, tia, eles chamam-nos essas coisas todas” (suj12)</p>
	<p>1.3. Referência</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do professor é ser um modelo para</p>		<p>“penso mesmo que o professor tem que ser um modelo para os alunos/as e para os pais” (suj8)</p> <p>“somos um exemplo para eles” (suj12)</p>

	alunos/as e encarregados de educação.		
2. Relevância			<p>“nós temos um papel muito importante na personalidade da criança (...) nós somos aqueles que temos o papel mais importante (...) devido às famílias destruídas que nós temos cada vez o nosso papel é mais importante” (suj3)</p> <p>“o professor de 1º ciclo é fundamental em todo o percurso académico dos alunos/as (...) o papel do professor do 1º ciclo é muito importante, muito importante” (suj5)</p> <p>“O professor do 1º ciclo eu acho que tem um papel muito importante, tem um papel muito importante porque é a base de tudo um bocadinho” (suj6)</p> <p>“acho que é fundamental” (suj9)</p> <p>“O papel do professor é um papel fundamental em termos de organização, do ensino-aprendizagem dos miúdos” (suj10)</p> <p>“É fundamental (...) acho que o papel do professor do 1º ciclo é fundamental (...) eu acho que nós temos um papel fundamental no crescimento, no desenvolvimento, na forma de estar, nas atitudes (...) eu acho que nós temos um papel muito importante até no futuro da sociedade” (suj12)</p> <p>“o papel do professor do 1º ciclo é muito importante” (suj13)</p> <p>“Muito importante na aprendizagem, na evolução das crianças” (suj14)</p>
3. Afetivo relacional	3.1. Alunos/as		<p>“é ser um grande amigo dos alunos/as, temos de ser grandes amigos dos nossos alunos/as” (suj1)</p> <p>“a relação que o alunos/as cria com o professor (...) o professor de 1º ciclo tem que criar ali um laço (...) temos de criar laços afetivos com os alunos/as” (suj5)</p> <p>“eu gosto que eles percebam que eu sou amiga deles (...)sou incondicionalmente amiga dos meus alunos/as” (suj8)</p> <p>“ser amigo, ser confessor (...) haver uma relação de proximidade tanto com os alunos/as [como os pais]” (suj11)</p> <p>“eu também quero o bem-estar (...) eu gosto de ver os meus alunos/as</p>
	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do professor é afetivo e relacional com os/as alunos/as e respetivos encarregados de educação.	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do professor como sendo de estabelecer relações afetivas com os seus alunos/as.	

			<p>chegar a sala com um sorriso” (suj12)</p> <p>“o professor também deve ser visto um bocadinho como um amigo, se eles não confiarem em nós e se não tiverem à vontade para falar de tudo, secalhar acabam por ficar muito inibidos e a aprendizagem às vezes fica um bocado bloqueada” (suj13)</p> <p>“ele é amigo, é confidente (...)Há uma proximidade muito grande” (suj14)</p>
	<p>3.2. Encarregados de Educação</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem para a ideia do papel do professor como sendo de estabelecer relações afetivas com os encarregados de educação.</p>		<p>“ser amigo, ser professor (...)jeu vou para casa e recebo mensagens dos pais, temos um grupo no Whatshapp, onde comunicamos mais rapidamente, onde partilhamos coisas boas, fotografias giras (...) haver uma relação de proximidade tanto [com os alunos/as] como os pais” (suj11)</p> <p>“pela relação que temos com os pais, se nós soubermos chegar aos pais é meio caminho andado para chegarmos aos filhos (...) se eu tenho uma boa relação com os pais, com os miúdos tenho, com os pais é fundamental também, porque é assim, a imagem que tento sempre passar aos pais é nós temos de trabalhar em conjunto para o sucesso dos alunos/as” (suj12)</p>
<p>4.Ensino/Aprendizagem</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é de que o papel do professor consiste em ensinar e promover a aprendizagem dos/as alunos/ass em termos de conteúdos, estratégias, motivações e construção de cidadania e personalidade.</p>	<p>4.1. Conteúdos</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do professor passa por ensinar aos seus alunos/as conteúdos.</p>		<p>“o saber ensinar é muito importante, saber ensinar com os recursos que temos” (suj1)</p> <p>“dar-lhes ferramentas, como a leitura, a escrita, a resolução de problemas, a questão da comunicação, porque cada vez mais os adultos, os jovens, de hoje e de amanhã, tem que ter grandes competências ao nível da comunicação, seja ela digital, seja ela comunicação verbal, comunicação” (suj2)</p> <p>“é claro que nos conteúdos académicos, o professor também é fundamental para ajudar o alunos/as a adquirir conhecimento” (suj6)</p> <p>“tem que cumprir conteúdos e planificações” (suj11)</p> <p>“Eu acho que o professor do 1ºciclo é um professor que abarca as primeiras noções de toda a nossa cultura até ao 4ºano (...) eu acho que o professor do</p>

		1º ciclo é um professor muito completo, porque o professor dá tudo, dá Português, dá matemática, ensina a ler e a escrever, depois dá os conteúdos todos de estudo do meio, ainda dá as ciências experimentais, literatura infantil, dá a história, dá tudo” (suj16)
4.2. Instrução de estratégias de aprendizagem/Aprender a aprender	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do professor passa por ensinar aos seus alunos/as estratégias de aprendizagem.	<p>“ensinar a estudar” (suj1)</p> <p>“o papel mais importante eu acho que é ensinar a aprender (...) é mais o aprender a aprender” (suj2)</p> <p>“mas eu gosto de os estruturar, eles serem organizados (...) eu gosto que eles sejam organizados no seu caderno diário “(suj8)</p> <p>“é aqui que a criança começa, desde a aprendizagem das letras, aprender a ler e a escrever, aprender a contar e vai evoluindo o seu processo” (suj16)</p>
4.3. Ação motivacional	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o papel do professor passa por uma ação motivacional ao longo do seu processo de ensino/aprendizagem.	<p>“motivar, para os cativar, para eles gostarem de aprender (...) fomentar o gosto pela aprendizagem (...) gostar de aprender, gostar de obter bons resultados” (suj1)</p> <p>“o manter viva a vontade de aprender” (suj2)</p> <p>“Somos nós que lhes transmitimos o gosto pela escola (...) somos nós que os ensinamos a gostar de matemática (suj3)</p> <p>“eles tem que sentir que quero que eles aprendam” (suj4)</p> <p>“cabe-nos a nós, professor dentro da sala transformar à aprendizagem numa coisa agradável (...) vamos fazer com que eles gostem da escola ou não gostem da escola (...) a escola (...) tem de ser encarado como um local onde se vai aprender” (suj5)</p> <p>“fazer que o alunos/as tenha gosto em aprender” (suj6)</p> <p>“arranjar motivação para eles aprenderem” (suj16)</p>
4.4. Construção de uma personalidade social	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o	<p>“pequenas plantinhas (...) nós é que as temos de as fazer crescer” (suj3)</p> <p>“é no 1º ciclo que são ou não adquiridos os valores, o respeito pelos</p>

	papel do professor passa por ensinar e desenvolver nos seus alunos/as normas e práticas sociais.		<p>outros, a convivência, tantas coisas à parte dos saberes académicos” (suj6)</p> <p>“eu gosto que eles percebam a diferença entre estar numa sala de aula e estar no pátio (...)eu chego a horas todos os dias mas também exijo que os pais os tragam a horas (...)porque os responsabiliza para a vida, que eles tem de saber cumprir horário (...)reconhecer o erro, quando erramos também, a humildade é um sentimento positivo” (suj8)</p> <p>“mas eu penso que daqui partem todas as profissões, daqui parte todo o cidadão, e é fundamental as bases que nós lhes damos no 1ºciclo” (suj9)</p>
5. Mediação e orientação	Critério: Verbalizações que remetem para a ideia do papel do professor como centrado no/a alunos/as e constituindo-se como mediador e orientador.		<p>“para mim com este modelo é simplesmente mediador e orientador (...) o professor aí basicamente é simplesmente um espectador atento em que tem de moderar e orientar as aprendizagens” (suj7)</p> <p>“eles tem os seus atritos, tem as suas brigas, tem as suas discussões e nós servimos de mediadores” (suj11)</p> <p>“o papel do professor do 1ºciclo é mais de gestor e de digamos assim, de orientador da aprendizagem (...)o professor ser um gestor, um orientador, mais do que ser uma pessoa que chegue aqui e exponha a matéria” (suj15)</p>

Dimensão III.2: Principais objetivos de Ensino

III.2. Principais objetivos de Ensino			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
1. Desenvolvimento global			<p>“também ajudá-los a desenvolver todas aquelas capacidades que eles têm” (suj8)</p> <p>“ajudar a ser alguém... é dar todas as ferramentas possíveis que eu consiga para eles conseguirem ser alguém” (suj9)</p> <p>“dar-lhes conhecimentos base o suficiente para que eles consigam decidir o que querem da vida” (suj11)</p>
Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os principais objetivos de ensino se encontram relacionados com o desenvolvimento			

global dos/as alunos/as.			
<p>2. Desenvolvimento pessoal e social / cidadania</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os principais objetivos de ensino se encontram relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as, valores e cidadania.</p>			<p>“fazer crescer os alunos/as com valores não é, com respeito por eles e pelos outros, o inseri-los na escola, na sociedade” (suj1)</p> <p>“É torna-los pessoas cívicas (...) para pequenos que se possam tornar pessoas crescidas, responsáveis, respeitadoras” (suj2)</p> <p>“É formar cidadão pró-ativos e que vejam as coisas de forma positiva, que sejam elementos fundamentais na sociedade” (suj12)</p> <p>“Fazer deles homens e mulheres do futuro (...) dar-lhes regras básicas, ensina-lhes o que é a solidariedade, a igualdade, a não serem racistas” (suj13)</p>
<p>3. Sucesso</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os principais objetivos de ensino se encontram relacionados com o sucesso académico e pelo desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem dos/as alunos/as.</p>	<p>3.1. Sucesso académico</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os principais objetivos de ensino passam por o sucesso académico dos/as alunos/as.</p>		<p>“fazer com que eles realmente tenham sucesso nas aprendizagens, nós gostamos que o alunos/as tenha sucesso, que obtenha bons resultados, motivá-los para trabalhar, para aprender e para conseguir chegar ao final do ano com bons resultados na turma toda” (suj1)</p> <p>“Os meus principais objetivos de ensino é que os alunos/as aprendam (...) ou desenvolvam as competências que lhe são apontados (...) que desenvolvam as aprendizagens essenciais” (suj2)</p> <p>“o objetivo do ensino é que o professor tenha sucesso, mas para ter sucesso é preciso que os alunos/as dele tenham sucesso (...) o que me interessa é que todos eles, ao seu ritmo, consigam atingir aquilo que está definido pelo ministério da educação” (suj7)</p> <p>“ter os melhores resultados possíveis” (suj16)</p>
	<p>3.2. Autonomia no aprender</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem para a ideia que os principais objetivos de ensino passam pela autonomia dos/as alunos/as no seu processo</p>		<p>“que, que saiam daqui com um grande nível de autonomia (...) serem capazes de aprender sozinhos, a estudar sozinhos, ir à internet procurar informação que precisam para fazer um determinado trabalho, pegarem num livro e saberem o que é essencial do texto que leram, serem grandes resolvedores de problemas” (suj2)</p> <p>“depois que aprendam aquilo que tem de aprender e depois que estejam preparados para o futuro (...) que eles aprendam o que tem de aprender e depois que o professor lhe</p>

	de aprendizagem.		<p>consiga dar asas para eles conseguirem continuar o seu percurso” (suj5)</p> <p>“[aprender], o mais autonomamente possível com orientação” (suj10)</p> <p>“Capacitar os meus alunos/as para serem autónomos, independentes” (suj11)</p> <p>“É eles terem um noção, não lhes cingirmos apenas às matérias específicas das várias disciplinas, mas eles saberem que tem um eminencial de informações, portanto, a nível dos meios de comunicação, a nível do acesso que eles agora à informação e tentar fazer com que eles percebam que tem esse todo eminencial, toda essa informação disponível onde eles podem tirar tudo aquilo que necessitam para o seu processo de aprendizagem” (suj15)</p>
4. Bem-estar subjetivo dos/as alunos/as			<p>“O primeiro que os meninos sejam felizes (...) os principais objetivos é que em 1º lugar os alunos/as sejam felizes (...) o objetivo do professor é que os alunos/as se sintam bem e sejam felizes” (suj5)</p> <p>“que se sintam felizes na escola” (suj6)</p>
5. Qualidade ensino-aprendizagem			<p>“É ensinar bem, ensinar o melhor que posso” (suj10)</p>
6. Motivação			<p>“Os meus principais objetivos de ensino é conseguir ser criativa, conseguir dar-lhe a matéria (...)de maneira aliciante para eles, cativá-los ao fim ao cabo, dar-lhe motivação para que eles tenham gosto no que estão a fazer” (suj4)</p> <p>“fazer com que gostem de estar na escola,</p>

criar motivação para aprender.			gostem de aprender, de descobrir” (suj6) “e os miúdos gostarem de aprender, essencialmente fazer com que os miúdos gostem de aprender (...) mas gostarem da escola é fundamental” (suj10)
7. Afetivo-relacionais Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os principais objetivos de ensino se encontram relacionados com as relações afetivas.			“Criar empatia com os alunos/as (...) existe o outro lado afetivo (...) acho que se não houver um bom ambiente, a nível emocional, tudo o resto não surte tão efeito” (suj6) “é marcá-los para a vida, mas de uma forma positiva, encontrar miúdos que já são crescidos e correram para mim na praça do Giraldo a agarrarem-se a mim “Cristiana... Cristiana...” (...) agora acima de tudo gosto que eles se lembrem de mim de uma forma positiva” (suj8) “o estar com eles e o contacto com eles para mim é fundamental para eu respirar e para eu viver” (suj9) “gostarem dos professores/as” (suj10)

Dimensão III.3: Características de professor com grande qualidade de ensino

III.3. Características de professor com grande qualidade de ensino			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
1. Pessoais Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as características de um professor com grande qualidade de ensino estão relacionadas com as características pessoais.	1.1. Autoexigência Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a grande qualidade de ensino do professor são de exigência e questionamento pessoal.		“ser exigente consigo próprio e nunca ficar satisfeito (...) não pode nunca ficar satisfeito, tem que se interrogar todos os dias” (suj4)
	1.2. Valores Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a grande qualidade de ensino se relaciona com valores e características intrapessoais.		“ser uma pessoa bem formada” (suj2) “também tem que ser humilde para aprender com os alunos/as” (suj5) “A humanidade (...) a humildade” (suj13) “a parte humana do professor “(suj14)
	1.3. Competências sociais		“tem que saber criar relação com

	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que um professor com grande qualidade de ensino tem competências de relacionamento interpessoal.		os outros” (suj5)
2. Profissionais: Relacionais Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que um professor com grande qualidade de ensino tem comportamentos e atitudes relacionais específicas no seu contexto profissional com alunos/as, encarregados de educação e colegas.	2.1. Com os/as alunos/as Critérios: Verbalizações cuja ideia é a de que um professor com grande qualidade de ensino é interessado pela pessoa do alunos/as e afetivo.	2.1.1. Disponível	<p>“Tem de ser uma pessoa muito disponível, muito disponível para a sua turma, para a sua sala” (suj1)</p> <p>“nós temos de estar disponíveis acima de tudo (...)tenho de fazer o meu papel e estar disponível para dar resposta” (suj12)</p>
		2.1.2. Envolvido/Dedicado	<p>“muito dedicada à turma, aos alunos/as (...) às vezes o reforçar “Deitem-se cedo... Tomem um bom pequeno-almoço...” pronto estas pequenas dicas, eu acho que são muito importantes” (suj1)</p> <p>“muita vontade para trabalhar (...) quando temos crianças com determinados problemas, não achar que está na minha hora e vou-me embora” (suj2)</p> <p>“eu prefiro que essa “grande qualidade de ensino” seja eu a tentar ajudar os meus alunos/as a tentarem ultrapassar as dificuldades” (suj7)</p> <p>“Interessado” (suj14)</p> <p>“estarmos a ver</p>

		quais são as dificuldades e quais são as necessidades que eles às vezes tem no dia-a-dia” (suj15)
	2.1.3. Afetivo	<p>“o ser amigo do alunos/as” (suj1)</p> <p>“tem que saber criar relação com os outros” (suj5)</p> <p>“que tenha uma relação próxima com os alunos/as, com a família” (suj6)</p> <p>“felicidade dos alunos/as e do bem-estar dos alunos/as dentro da escola (...) empatia que o professor gera com os alunos/as, aquela relação de proximidade, lá está, a relação familiar com o alunos/as e com os pais do alunos/as” (suj11)</p> <p>“é fundamental a parte afetiva” (suj12)</p> <p>“tentarmos ser digamos assim, olhe tentarmos ser um dele não é verdade” (suj15)</p> <p>“Empatia essencialmente (...) uma relação sempre muito próxima” (suj14)</p>
2.2. Com encarregados de educação	2.2.1. Articulação	<p>“eu acho que a família é muito importante no 1º ciclo porque há toda uma preparação para os anos seguintes, e</p>

<p>encarregados de educação acerca do processo de aprendizagem dos/as alunos/as e que tem uma grande inteligência emocional.</p>		<p>saber estar na escola, e a família e envolve-los no processo de aprendizagem acho que é muito importante” (suj6)</p> <p>“serem sinceros com os encarregados de educação e terem o apoio também dos encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem” (suj10)</p>
	<p>2.2.2. Inteligência Emocional</p>	<p>“ter uma grande inteligência emocional para lidar com os alunos/as e para lidar com os pais dos alunos/as (...) para já o professor tem de ter uma grande capacidade e grande inteligência emocional” (suj5)</p>
<p>2.3. Com os colegas</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que um professor com grande qualidade de ensino tem comportamentos e atitudes relacionais de respeito, colaboração e convivência com os colegas.</p>		<p>“que se dê ao respeito, que saiba fazer-se respeitar, fazer-se respeitar é respeitar também os outros (...) a partilha dos professores/as (...) eu quando cheguei aqui a esta escola está a ver, era uma miúda, trabalhavam aqui senhoras, não é os 40 anos de hoje, eu vi-as como minha mãe, agora digo-lhe uma coisa Bruno, se eu sou alguma coisa enquanto professora devo-o a essas senhoras, que eu aprendi e estava sempre a tentar aprender</p>

			<p>porque percebi que elas tinham mais experiência do que eu” (Suj8)</p> <p>“colaborar com professores/as” (suj10)</p> <p>“partilha e até do convívio de uns colegas e outros” (suj16)</p>
<p>3. Profissionais: Conhecimento</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é de que um professor com grande qualidade de ensino domina e atualiza os seus conhecimentos.</p>	<p>3.1. Domínio</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que um professor com grande qualidade de ensino domina os conteúdos.</p>		<p>“têm de saber de muitas áreas” (suj2)</p> <p>“saber transmitir tudo aquilo que pretendemos transmitir de modo a que eles consigam receber” (suj3)</p> <p>“tem que saber os conteúdos” (suj5)</p>
	<p>3.2. Atualização</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que um professor com grande qualidade de ensino atualiza os seus conhecimentos.</p>		<p>“tem que estar essencialmente atualizado (...) quem não o fizer perde o barco porque há metodologias inovadoras, há conceitos que tem outras estratégias” (suj16)</p>
<p>4. Ação de Ensino</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que um professor com grande qualidade de ensino é que segue princípios gerais de atenção à individualização/diferenciação, gestão do currículo, motivação dos alunos/as e visa objetivos pessoais e académicos dos alunos/as.</p>	<p>4.1. Individualização/diferenciação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que um professor com grande qualidade de ensino é atento à individualização e diferenciação dos/as alunos/as no processo de aprendizagem.</p>		<p>“Mas porque é que aquele hoje não chegou ali? Porque é que aquele hoje não terminou?” (suj4)</p> <p>“terá que ser um professor que se preocupa com cada um, e não tão no todo” (suj6)</p> <p>“um professor que respeita o ritmo de aprendizagem de cada um (...) respeita o ritmo de aprendizagem de cada um” (suj8)</p>

<p>4.2. Motivação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que um professor com grande qualidade de ensino motiva alunos/as e grupo/turma.</p>		<p>“cativar a turma e motivar” (suj1)</p> <p>“tenho que o motivar” (suj4)</p> <p>“é importante cativar os miúdos (...)cativar os miúdos com interdisciplinidade” (suj10)</p>
<p>4.3. Gestão do currículo</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que um professor com grande qualidade de ensino gere adequadamente o currículo.</p>		<p>“trabalhar as áreas todas dos programas também é fundamental, portanto conseguir gerir o programa todo e as áreas todas do programa que também é muito importante” (suj1)</p> <p>“tem que também conhecer muito bem os currículos para poder agilizá-los” (suj5)</p>
<p>4.4. Objetivos para os/as alunos/as</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que um professor com grande qualidade de ensino determina objetivos pessoais e académicos para os seus alunos/as.</p>	<p>4.4.1. Pessoais</p>	<p>“consiga fazer com que os alunos/as sejam autónomos, desenvolver a autonomia, o respeito” (suj6)</p>
	<p>4.4.2. Académicos</p>	<p>“depois também transmitir-lhes competências académicas que eles devem ter” (suj8)</p>

Anexo 10.

Grelha de Análise Temática e Categorical: critérios e unidades de registo

TEMA IV. CONCEÇÃO DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

Dimensão IV.1: Conhecimento de aprendizagem autorregulada

IV.1 Conhecimento de aprendizagem autorregulada			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Conhecimento incipiente</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o conhecimento de aprendizagem autorregulada é incipiente.</p>	<p>1.1 Existência</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o conhecimento sobre aprendizagem autorregulada existe.</p>		<p>“Já...” (suj3, 7, 8, 9, 15, 16)</p> <p>“Sim” (suj4, 14)</p> <p>“a aprendizagem autorregulada eu já ouvi várias versões da mesma” (suj11)</p>
	<p>1.2. Incerteza</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o conhecimento sobre aprendizagem autorregulada é incerto.</p>		<p>“É assim, eu já ouvi falar de aprendizagem, mas não é com esse nome, da autorregulada” (suj1)</p> <p>“Eu penso que quando falamos de um movimento da escola moderna, penso que estamos a falar de aprendizagem autorregulada” (suj2)</p>
	<p>1.3. Inexistência</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o conhecimento sobre aprendizagem autorregulada não existe.</p>		<p>“Ouvir falar alguém para mim, para me explicar bem o que era, nã”o (suj5)</p> <p>“Não...” (suj6, 10, 12, 13)</p>
<p>2. Contexto de aquisição de conhecimento</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o conhecimento de aprendizagem</p>	<p>2.1. Pessoal</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o conhecimento de aprendizagem autorregulada ocorreu em contexto pessoal</p>		<p>“eu aconteceu-me com uma pessoa cá de Évora, uma pessoa ligada ao mundo artístico, em que é mãe de um miúdo que foi meu alunos/as, em que ele aprendia sozinho, tudo” (suj3)</p> <p>“Nalgumas leituras que eu posso ter feito” (suj4)</p>

autorregulada ocorreu num contexto de aprendizagem pessoal ou profissional.	através de conversas e leituras realizadas.		
	2.2. Profissional Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o conhecimento de aprendizagem autorregulada ocorreu em contexto profissional, nomeadamente nas escolas e nas ações de formação.	2.2.1. Escolar	<p>“ouvi falar numa escola lá em cima no Norte” (suj1)</p> <p>“eu já ouvi, informações em colegas” (suj11)</p> <p>“Leio documentos que nos são enviados, documentos de informação, que nós da parte do ministério da educação e através da direção do agrupamento” (suj15)</p>
		2.2.2. Formativo	<p>“eu já fiz várias formações do movimento da escola moderna”(suj2)</p> <p>“através do movimento da escola moderno já tinha” (suj7)</p> <p>“Aí nas formações, quando eu fazia” (suj8)</p> <p>“nas nossas formações...” (suj14)</p> <p>“Nós fazemos algumas formações” (suj16)</p>

Dimensão IV.2: Conceção de aprendizagem autorregulada

IV.2. Conceção de aprendizagem autorregulada			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
1. Aprendizagem orientada/guiada pelo professor Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que e a aprendizagem autorregulada consiste numa aprendizagem orientada e guiada pelo professor.	1.1. Em geral Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a aprendizagem é orientada pelo professor de uma forma geral, não havendo especificação.		<p>“é o aluno/a aprender por si com uma orientação do professor, e realmente através dessa aprendizagem, o alunos/as consegue aprender porque foi ele que construiu a aprendizagem dele, as etapas todas.... “(suj1)</p> <p>“Na minha opinião, eu acho que tem muito a ver com a autonomia, não sei se estou certo se estou errada, tem muito a ver com a autonomia” (suj4)</p> <p>“Ora sei lá, autorregulada é regulada por alguém não? Então é disso tudo que tivemos a falar, pode ser autorregulada pelos próprios e pelo professor... olha estas coisas todas, monitorizando... autorregulada mesmo pelo próprio porque a coisa tem que ser mesmo pelo próprio...” (suj8)</p>

		<p>“É um regular a aprendizagem, ou seja, é haver alguém que regula/orienta a aprendizagem” (suj9)</p> <p>“Aprendizagem autorregulada, secalhar tem a ver com o que a gente teve aqui a falar, na capacidade que os miúdos adquirem de autorregular as próprias aprendizagens que estão a ter, a escola de uma maneira geral... penso que será um bocado isso, aprendizagem autorregulada da parte do alunos/as... da sua própria autorregulação...” (suj10)</p> <p>“Uma aprendizagem que eles próprios vão, mas sempre com a presença do adulto, a fazer a regulação” (suj12)</p> <p>“Então se é auto, tem de ser um bocadinho da nossa autonomia, não é? (...) promover a autonomia deles, não sei se é isso que quer que lhe responda, mas é importante eles saberem que são capazes e de não estarem tão dependentes, sempre de nós...” (suj13)</p> <p>“A autorregulação é a autorregulação feita pelo próprio, pelo sujeito... e ser capaz também de a partilhar, porque se não a partilhar e se ficar só entre ele, também não desenvolve metodologias para poder colmatar as dificuldades reveladas nessa autorregulação...” (suj16)</p>
1.2. Objetivos	<p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o professor ajuda os seus alunos/as a estabelecerem objetivos de aprendizagem.</p>	<p>“Portanto, pela própria palavra, se formos à palavra, auto que é o próprio que vai definindo os seus objetivos e vai tentando alcançar os seus objetivos” (suj3)</p> <p>“depois tem que ter bem delineado na cabecinha deles o que é que tem que aprender e o que querem aprender” (suj5)</p>
1.3. Planificação	<p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o professor ajuda os seus alunos/as a planificarem as suas aprendizagens.</p>	<p>“Eu acho que consiste muito em projetos, em que o próprio alunos/as perante o currículo, ele vai definir o seu próprio trabalho e como chegar lá” (suj6)</p> <p>“A aprendizagem autorregulada sou eu que regulo as minhas aprendizagens, sou eu que através dos meus interesses faço (...) sou eu que regulo as minhas aprendizagens, sou eu que decido o que quero aprender, quando quero aprender não é, e como quero aprender...” (suj7)</p>
1.4. Estratégias de ensino/aprendizagem		<p>“ensinar aos alunos/as estratégias de autoaprendizagem, na minha opinião, ensinar aos alunos/as estratégias de</p>

	<p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o professor ensina estratégias de ensino e aprendizagem aos seus alunos/as.</p>		<p>autoaprendizagem, o serem independentes, o serem autónomos, o irem pesquisar, quando tem duvidas não se ficarem com a duvida, terem curiosidade, terem a iniciativa de ir ver e de descobrir o que é, e de partilhar com os outros (...) isso é o que eu acho que é a aprendizagem autorregulada” (suj11)</p>
	<p>1.5. Avaliação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o professor ajuda os seus alunos/as a avaliarem os seus conhecimentos.</p>		<p>“A aprendizagem autorregulada é uma aprendizagem que eu proponho aprender determinada coisa, desenvolvo trabalho nesse sentido e depois tenho de avaliar se aprendi, ou não aprendi, se não aprendi, então o que é que tenho de fazer para aprender, se aprendi, ótimo, maravilha, posso passar à frente, ao objetivo seguinte” (suj2)</p> <p>“depois tem que testar para ver se aprenderam, e depois eles próprios tem que me demonstra se aprenderam ou não, e tem que estar conscientes disso” (suj5)</p> <p>“Uma aprendizagem autorregulada é para mim, é uma aprendizagem que o professor regula, está lá, mas o alunos/as faz a sua própria autorregulação, pronto, ele consegue perceber se aprendeu, se não aprendeu, se sabe, se não sabe” (suj14)</p> <p>“é aplicar de uma forma correta a definição de avaliação que está definida para o agrupamento... Portanto, utilizando digamos assim, todos os documentos relativos a essa própria avaliação, nós temos vários documentos aprovados pelo departamento que depois são aplicados aos alunos/as, dessa tal forma autorregulada...” (suj15)</p>

Dimensão IV.3: Conceção de aprender a aprender

IV.3. Conceção de aprender a aprender			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Aprender competências e conteúdos</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a conceção de aprender a aprender consiste em aprender competências e conteúdos.</p>	<p>1.1. Compreender</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender consiste na compreensão dos processos por parte dos/as alunos/as.</p>		<p>“O aprender a aprender, é o alunos/as conseguir, vamos lá dizer, interiorizar os conteúdos, as aprendizagens, percebendo todos os mecanismos e processos que está a processar (...) acho que é interiorizar todos os processos, mecanismos de resolução de problemas ou aquisição de matérias (...) é realmente o alunos/as compreender e entender, [resolver por ele, mas perceber o que está a</p>

		fazer]” (suj1)
1.2. Métodos de estudo/aprendizagem Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender consiste na aquisição de métodos de estudo e aprendizagem.		“É adquirir métodos de trabalho, métodos de estudo (...) aprender como utilizar determinadas ferramentas tecnológicas, aprender a trabalhar em grupo” (suj2)
1.3. Resolução de problemas Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender consiste na resolução de problemas.		“[é realmente o alunos/as compreender e entender], resolver por ele, mas perceber o que está a fazer” (suj1)
1.4 Comunicar Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender consiste em o/a alunos/as aprender a comunicar os seus conhecimentos.		“aprender a comunicar as suas descobertas “(suj2)
1.5 Motivação Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender consiste em estar disponível e ter gosto por aprender.		“aprender a aprender é estar disponível para o que lhe é apresentado, aprender a aprender, ele tem que estar aberto à solicitação, a criança tem que estar disponível para o que lhe é pedido” (suj4) “a pessoa tem que estar ali disposta e disponível para isso mesmo...” (suj5) “temos tentar que eles próprios tenham curiosidade pela aprendizagem, em vez de lhes darmos tudo, tentar que sejam eles a sentir a necessidade de aprender (...) uma das ferramentas é mesmo as tecnologias da informação, é levá-los à procura, é tentar que sejam eles em vez de lhes darmos tudo, é despertar a curiosidade para que eles sintam a

			<p>necessidade de ir à procura e para aprenderem através da procura” (suj12)</p> <p>“eu vou sempre para a vontade de conhecer, de terem conhecimentos para além do Português, da gramática, da matemática (...) é vontade de conhecer “(suj13)</p>
<p>2. Processo</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a conceção de aprender a aprender consiste no conhecimento individual por parte dos/as alunos/as do seu processo, num processo de partilha e troca de conhecimentos com professores/as e colegas, num processo consciente/inconsciente e num processo autónomo dos/as alunos/as em relação à aquisição de conhecimento.</p>	<p>2.1. Processo individual/ Autoconhecimento do processo de aprendizagem</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender é um processo individual de autoconhecimento.</p>		<p>“Aprender a aprender... Então é isso, cada um, é uma pessoa individual, e cada um deles sabe como consegue aprender melhor (...) cada um conhecer-se a si próprio e perceber o que é mais fácil para si, como é que as coisas lhe chegam melhor, como é que ele consegue chegar mais facilmente a atingir os seus objetivos” (suj6)</p>
	<p>2.2. Processo interativo</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender é um processo interativo onde alunos/as e professores/as partilham e trocam conhecimentos.</p>		<p>“esse aprender a aprender, para mim é simbiose, eu aprender com os alunos/as e os alunos/as aprenderem comigo (...) orientar as aprendizagens para que eles consigam aprender a aprender, uns com os outros, e que eles consigam no final do 1º ciclo terem uma série de competências” (suj7)</p> <p>“Aprender a aprender, olhe é isto... é aprendermos todos uns com os outros (...) a partilha, a troca de saberes” (suj8)</p> <p>“chegar à escola e partilhar com os colegas, e isso é bom” (suj11)</p>
	<p>2.3. Processo consciente/Inconsciente</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender é um processo consciente e inconsciente por parte dos/as alunos/as.</p>		<p>“é o ir fazendo e estando a aprender sem dar conta que está a aprender, esse tem sido um bocado o meu lema ao longo destes anos todos que é transmitir sabedoria, conhecimento, parte científica, tudo aquilo que poderá ser necessário para o alunos/as crescer (...) eles atingiram realmente os conhecimentos que tem mas de forma, sem eles darem conta, e acho que isso é que é o aprender aprendendo” (suj9)</p>

	<p>2.4. Autonomia no aprender</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender é um processo autónomo por parte dos/as alunos/as no que toca ao conhecimento.</p>		<p>“Os miúdos conseguirem de uma forma mais autónoma, aprenderem a aprender... saber a partir de um texto, a partir de um livro, eles tinham autonomia para fazer resumos, terem a capacidade para fazer resumos, em casa e tirarem dos resumos as dúvidas e levarem para o professor” (suj10)</p>
<p>3. Metodologias de ensino promotoras</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a conceção de aprender a aprender consiste na utilização de metodologias de ensino promotoras por parte dos professores/as.</p>	<p>3.1. Contacto com diversas fontes de aprendizagem</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender permite aos alunos/as o contacto com diversas fontes de aprendizagem.</p>		<p>“o aprender a aprender é levar os alunos/as a perceber que não há uma única fonte de aprendizagem (...)eles tem que saber que há outros recursos e outros meios, que os podem ensinar (...)nas escolas, temos aqueles sites das editoras, os próprios manuais já tem muitos materiais digitais onde os alunos/as podem ir e consultar, e usam as novas tecnologias, vem que ali tem mais um sitio para poder aprender alguma coisa diferente que não aprenderam na escola ou não aprenderam com a professora,[e chegar à escola e partilhar com os colegas, e isso é bom]” (suj11)</p>
	<p>3.2. Comunicação de objetivos</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender requer que os professores/as comuniquem os objetivos aos seus alunos/as.</p>		<p>“fazer com que as crianças aprendam a aprender, portanto, saibam o que é que tem de saber (...)há um programa que tem que se cumprir, há metas que nós temos de atingir pronto” (suj14)</p>
	<p>3.3. Motivar</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender requer que os professores/as motivem os seus alunos/as para aprender.</p>		<p>“isso já depende de cada um, quanto mais motivadora for a aula” (suj14)</p>
	<p>3.4. Uso de metodologias/recursos variados</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender passa pelo uso de metodologias e recursos variados.</p>		<p>“quanto mais recursos nós pudermos usar, a participação dos pais, da comunidade escolar é muito importante (...)usar todo o tipo de recursos, sair dos livros, sair da ficha, os quadros interativos, as salas de informática (...)usar as salas polivalente, outros tipos de materiais, materiais concretizáveis que eles possam mexer “(suj14)</p>

			<p>“através de um jogo p.e. na matemática, através de um jogo, através de uma atividade mais lúdica, através de uma atividade física p.e., fazendo a articulação com a educação física” (suj15)</p> <p>“metodologias mais inovadoras” (suj16)</p>
	<p>3.5. Metodologias Grupais</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que aprender a aprender passa pela utilização de metodologias grupais.</p>		<p>“o trabalho em grupo, o trabalho a pares, tudo isso são formas diferentes de eles gostarem de aprender” (suj14)</p>

Dimensão IV.4: Ensinar a aprender a aprender

IV.4. Ensinar a aprender a aprender			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Subsubcategorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Intervenção no aprender a aprender</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o ensinar a aprender se encontra relacionado com a intervenção.</p>	<p>1.1. Intervenção geral</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a intervenção no ensinar a aprender a aprender é geral.</p>		<p>“Sim “(suj2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 14, 15)</p> <p>“É assim, possível é, tento fazer isso” (suj12)</p> <p>“Acho que sim, acho que ao longo destes anos todos tenho tentado fazer isso” (suj13)</p>
	<p>1.2. Intervenção crucial</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a intervenção no ensinar a aprender a aprender é crucial.</p>		<p>“Eu acho necessário, acho fundamental...” (Suj1)</p> <p>“Sim... Eu acho que é possível, é possível porque tudo faz parte do processo de aprendizagem” (suj6)</p> <p>“Sim, eu acho que é importante eles saberem que podem eles próprios aprender coisas” (suj8)</p> <p>“Eu acho possível e acho necessário” (suj11)</p> <p>“Eu acho que é fundamental” (suj16)</p>

Dimensão IV.4.1: Motivos da existência de possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender

IV.4.1. Motivos da existência de possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Ultrapassar dificuldades/aprender melhor</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender permite a superação das dificuldades por parte dos/as alunos/as.</p>			<p>“se nós não fizermos isso, o alunos/as não aprende... Se verificarmos que o alunos/as tem ali uma dificuldade, e se não ensinarmos o alunos/as a ultrapassar essa dificuldade, se ele não aprender, compromete a aprendizagem seguinte (...) temos que arranjar soluções para o alunos/as aprenderem a ultrapassar as dificuldades, porque se não a etapa seguinte ele não consegue e começa-se a comprometer todo o processo de aprendizagem e de evolução do alunos/as” (suj1)</p>
<p>2. Organização</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender permite que os/as alunos/as consigam organizar os materiais e façam uma gestão do tempo.</p>			<p>“Olhe, acho possível agente fazer isso, aliás agente faz isso, ainda hoje p.e. em termos da organização, a organização do caderno diário (...) no 1º ano sou eu que colo tudo (...) porque sou eu que colo tudo e porque quero que tudo fique direitinho e tudo muito certinho e tudo muito não sei o que... no 2ºano já são eles que colam, mas aquilo continua a ser um bocadinho dirigido, porquê? Porque o alunos/as quando abre o caderno, tem de perceber como é que aquilo está organizado, é uma forma também de aprender, para quê?” (suj5)</p> <p>“saberem autogerir o seu tempo e a sua aprendizagem” (suj11)</p>
<p>3. Construção de estratégias individuais de aprendizagem</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender permite aos alunos/as a construção de estratégias individuais variadas, tendo estas sido referidas de forma geral.</p>			<p>“Como é que eu consigo aprender, não é? Então como é que eu devo fazer? Como é que é mais fácil para mim? P.e. eu preciso de estudar, como é que é mais fácil, será mais fácil tirar tópicos, fazer esquemas, ler para mim, fazer testes para me autoavaliar?” (suj6)</p>
<p>4. Pensamento/raciocínio</p>			<p>“Para que dentro da sua cabeça as coisas também fiquem arrumadinhas nas gavetas e bem percebidas” (suj5)</p>

<p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender permite aos alunos/as desenvolver a capacidade de pensamento e raciocínio.</p>			<p>“tem que saber contrapor “(suj7) “terem a capacidade (...) de um bom raciocínio” (suj10)</p>
<p>5. Leitura e interpretação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender permite aos alunos/as desenvolver a capacidade de leitura e de interpretação.</p>			<p>“terem a capacidade de uma boa leitura (...) fazerem resumos” (suj10)</p>
<p>6. Utilização de recursos</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem para a ideia de que a possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender permite que os/as alunos/as possam aprender a utilizar recursos tecnológicos avançados para aprender.</p>			<p>“Dar-lhes outro tipo de recursos, p.e. é assim a internet tem uma oferta muito grande de jogos, de motores de busca que eles próprios depois vão à procura, isso é fundamental, o saber procurar também é vantajoso e leva-os a aprender, vão à procura de uma coisa e encontram outra, e até encontram outras que não devem” (suj12)</p> <p>“lembro-me logo no inicio, quando começou a haver as redes sociais, o Messenger e os e-mails, foi na altura dos computadores do Sócrates... era giro porque eles não sabiam mandar um e-mail, nada... e então, uma das coisas que nós fizemos era uma vez por semana, tínhamos de fazer um trabalho de casa que tínhamos de enviar por mail” (suj13)</p>
<p>7. Aquisição de competências pessoais e sociais</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender permite a aquisição de competências pessoais e sociais por parte</p>	<p>7.1. Trabalho em grupo/equipa</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a trabalhar em grupo e/ou em equipa.</p>		<p>“quando eu proporciono frequentemente trabalhos de grupo que tem de produzir um determinado produto, e que esse produto depois tem de ser apresentado aos colegas, eu estou a ensinar a aprender (...) a trabalhar em equipa que é outras das competências fundamentais nos dias de hoje” (suj2)</p>

dos/as alunos/as.	7.2. Comunicacionais		<p>“[quando eu proporciono frequentemente trabalhos de grupo que tem de produzir um determinado produto, e que esse produto depois tem de ser apresentado aos colegas, eu estou a ensinar] (...) a comunicar” (suj2)</p> <p>“olhe... Eu estou constantemente em aprendizagem (...) mas este aprender quanto mais sei, mais quero saber, é exatamente isso que se pretende com os miúdos, é “eu aprendi um passo, mas eu não posso ficar aqui, eu quero mais...” (...) então olhe eu desperto muito o aprender um pouco mais com um momento que nós temos na sala, que é o “Ler, contar e apresentar”, que é o quê? Eles vêm apresentar algo à turma, e o facto de eles estarem ali à frente do grupo a ensinar qualquer coisa, eles já tiveram de ir aprender” (suj3)</p> <p>“tem que saber dialogar” (suj7)</p>
	7.3. Comportamentais		<p>“p.e. no trabalho de grupo/ nos trabalhos de projeto, tem um grupo em que há diferenças, em que há diferenças de opinião, tem que saber ouvir (...) tem que saber ouvir o colega” (suj7)</p> <p>“penso que temos de ter essa preocupação de os ensinar a ser, dos ensinar a estar” (suj8)</p> <p>“os alunos/as nós podemos orientá-los da forma que eles percebam melhor a sua postura na sala de aula (...) saber aquilo que eles podem fazer na sala de aula, como é que podem intervir, como é que podem tirar as suas dúvidas “ (suj15)</p>
	7.4. Autonomia		<p>“para eles terem capacidade de uma forma mais autónoma de terem capacidade para isso” (suj10)</p> <p>“porque permite-lhes evoluir como seres humanos, como estudantes, como tudo e vais-lhe dar uma capacidade no futuro de serem autodidatas” (suj11)</p>
8. Processo de ensino	8.1. Orientação do processo de aprendizagem		<p>“porque são eles, como o bruno acabou de dizer não é, que eles fazem as suas aprendizagens orientadas não é, pelo professor” (suj7)</p> <p>“nós como adultos e como conhecedores da técnica, para passarmos essa técnica e esses conhecimento e saberes temos de os encaminhar a aprender, não é? Temos</p>
	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a comunicar.		
	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a estar, a ser e a respeitar o outro.		
	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os/as alunos/as podem aprender a gerir e controlar as suas aprendizagens.		
	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender é possível porque o		

<p>processo de ensino por parte dos professores/as é orientador, facilitador e não transmissivo.</p>	<p>orientado, facilitado e encaminhado pelo/a professor/a.</p>		<p>que lhes dar caminho, para eles chegarem lá” (suj9)</p> <p>“nós para cada tipo de conteúdo que queremos trabalhar com eles, ter uma forma de verificar realmente qual será a melhor forma de chegar a informação até eles e eles adquiri-la nesse sentido” (suj15)</p>
	<p>8.2. Orientação motivacional</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que que o/a professor/a motiva os seus alunos/as para que gostem de aprender e que estejam disponíveis para aprender.</p>		<p>“eu tenho que os levar a ter gosto por aprender” (suj4)</p> <p>“cativá-los o máximo possível (...) terem curiosidade” (suj10)</p> <p>“tem mesmo de ser, é mesmo esse o nosso papel atualmente, o ensino atual obriga-nos mesmo a ser assim (...) tem que haver uma parte sempre prática, pronto, e uma parte aliciante, mais lúdica para os deixar mais cativados” (suj14)</p> <p>“porque é esse o ponto de partida que todos os professores/as devem pressupor porque eles tem que ter, digamos assim, a esperteza suficiente para dar a volta ao contexto global da turma, para que eles estejam disponíveis para as aprendizagens” (suj16)</p>

Anexo 11.

Grelha de Análise Temática e Categorical: critérios e unidades de registo

**TEMA V. PRÁTICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dimensão V.1: Planificação

V.1. Planificação			
Categories e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Diretrizes do ministério da educação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento da planificação depende das diretrizes do ministério da educação, nomeadamente dos currículos e programas determinados.</p>			<p>“[Tenho que ter] (...) todo um programa que tenho de abordar ao longo do ano, ao longo de um trimestre, ao longo de um mês, ao longo de uma semana, e ao longo de um dia” (suj1)</p> <p>“Defino com base nos documentos orientadores, portanto isso são a base, porque é assim eu tenho de seguir as orientações do Ministério da Educação (...) eu tenho de seguir as indicações do ministério da educação” (suj2)</p> <p>“eu tenho o currículo” (suj5)</p> <p>“nós temos que obedecer a um currículo nacional” (suj6)</p> <p>“faço sempre tendo em conta o programa” (suj8)</p> <p>“Seguia as planificações do ministério” (suj10)</p> <p>“tem a ver com as diretrizes que estão no programa, do ministério da educação” (suj11)</p>
<p>2. Grupo turma</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento da planificação depende do número de alunos/as, ano de escolaridade e das características do grupo turma.</p>	<p>2.1. Número de alunos/as</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento da planificação depende do número de alunos/as.</p>		<p>“Número de alunos/as” (suj1)</p>
	<p>2.2. Ano de escolaridade</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento da planificação depende do</p>		<p>“normalmente nas férias tenho a vantagem de saber qual é o ano que vou ter a seguir” (suj5)</p>

	ano de escolaridade.		
	2.3. Características Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento da planificação depende das características do grupo turma.		<p>“Tenho que ter a turma que tenho [i.e., a uma anterior]” (suj1)</p> <p>“nós aqui trabalhamos em definir a nível de planificação (...) fazemos a nossa planificação de acordo com o nosso grupo” (suj3)</p> <p>“Depende dos grupos (...) os planos de trabalho variam consoante (...) as turmas onde estou” (suj10)</p>
3. Organização e gestão do tempo em função do currículo Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento da planificação está relacionada com a organização e gestão do tempo em função do currículo individualmente por parte do professor, em equipa pedagógica nos conselhos de ano, sendo que essa planificação deverá ser flexível e adaptada no dia-a-dia.	3.1. Individual Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento da planificação é realizada individualmente pelo/a professor/a.		<p>“Esta gestão tem de ser feita, à semana” (suj1)</p> <p>“nós fazemos as planificações semanais” (suj3)</p> <p>“eu planifico logo nas férias grandes (...)Planifico logo no Verão para o ano todo” (suj4)</p> <p>“eu pego no currículo durante ali os 1ºs dias de setembro, últimos dias de Agosto (...) vou dividir logo o currículo mensalmente (...) depois de encaixar em meses, faço a planificação diária (...) todas as semanas eu faço o meu plano semanal, para todos os dias da semana” (suj5)</p> <p>“tenho uma planificação que é anual baseada no currículo” (suj6)</p> <p>“tenho as planificações mensais, trimestrais e anuais” (suj7)</p> <p>“eu sei o que é que tenho e planifico e tenho o trabalho organizado nesse sentido (...) eu faço por semana, para mim faz mais sentido assim” (suj8)</p> <p>“todas nós criamos as planificações mensais, anuais e as trimestrais (...) eu gosto muito de planificar semanalmente” (suj9)</p> <p>“posteriormente fazia os meus próprios planos de trabalho” (suj10)</p> <p>“eu tenho um registo diário, tenho um caderno meu onde eu faço o registo daquilo que vou fazer, do tema pelo menos” (suj11)</p> <p>“no início do ano eu definia alguns</p>

		<p>projetos que gostava de trabalhar em sala de aula (...) depois com base nelas faço o plano semanal da minha turma” (suj12)</p> <p>“eu tenho uma planificação mensal que sigo” (suj14)</p> <p>“eu gostava de trazer sempre tudo muito estruturado e muito planificado, com atividades específicas para cada conteúdo” (suj16)</p>
<p>3.2. Em equipa pedagógica</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento da planificação é realizada em equipa pedagógica nos conselhos de ano.</p>		<p>“nós trabalhamos por norma em grupo de equipa pedagógica, portanto nós reunimos, planificamos mais ou menos aquilo que pretendemos trabalhar” (suj3)</p> <p>“eu sou coordenadora do grupo de 4ºano, fazemos assim, no início do ano planificamos para o ano todo” (suj8)</p> <p>“temos as planificações mensais e planificações anuais (...) nós temos uma hora em que nos juntamos, do mesmo ano, juntamo-nos um grupinho, eu e a minha colega do 3º ano mais a professora do apoio juntamo-nos as 3 e vemos o que é que vamos fazer” (suj11)</p> <p>“nós fazemos as planificações mensais, no conselho de ano” (suj12)</p> <p>“nós fazemos ao início do ano a planificação anual, e da planificação anual depois em conjunto, em conselho de ano, fazemos a planificação mensal” (suj13)</p> <p>“Em articulação com os colegas do mesmo ano, nós temos um departamento que depois é dividido em conselhos de ano, que são as reuniões para planificar e para articular a disciplina (...) as planificações são mensais, no início do ano faz-se uma planificação geral e anual, dessa planificação anual saem depois as planificações mensais” (suj15)</p>
<p>3.3. Flexibilidade/Adaptação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que essa planificação deverá ser flexível e suscetível de adaptação em algumas ocasiões decorrentes das sugestões, interesses e curiosidades dos/as</p>		<p>“tem de haver muita flexibilidade da nossa parte também para ajustarmos todo este processo dentro de um programa anual, trimestral, mensal, semanal e diário” (suj1)</p> <p>“agora isto nem sempre acontece assim, portanto o plano diário não é uma coisa estanque, como eu lhe digo, imagine que o alunos/as vem preocupado com um assunto da atualidade, tenho de falar disso, não posso deixar de falar” (suj5)</p>

	alunos/as.		<p>“[tenho as planificações mensais, trimestrais e anuais] mas vamos imaginar que o alunos/as ou aquele grupo de alunos/as quer trabalhar um conteúdo do 3º período, eu não lhes vou dizer “ Não, não... Não podes porque isso é só para trabalhar no 3º período...” não, “Queres muito bem, vais ver o que é que é preciso...” (suj7)</p> <p>“pode-me chegar um gaiato a dizer “Ontem, no meu bairro apareceu um gatinho perdido e eu tomei conta dele...” , então tudo aquilo que eu tinha planificado, fica para outro dia e pegamos naquilo e podemos trabalhar os animais, e podemos trabalhar montes de coisas” (suj8)</p> <p>“eu a qualquer momento posso mudar o meu plano e a minha estratégia, de acordo com o momento em que se está” (suj9)</p> <p>“eu muita das vezes chego à escola com uma ideia do que vou fazer mas entretanto surge sei lá, uma pergunta de um alunos/as, uma questão completamente diferente... e então, muda-se o plano todo” (suj11)</p> <p>“trabalho muito por intuição, pronto, eu sei o que pretendo, sei o que quero atingir, sei quais são os objetivos, sei que pronto no final do mês tenho que ter estas matérias trabalhadas, o modo como chego lá vai variando, basta eu chegar aqui às 9horas e ou porque um sugere, ou porque outro disse, porque eu me lembro ou porque vi na internet, ou porque ouvi no rádio de manhã” (suj14)</p>
4. Definição de estratégias	<p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento da planificação implica a definição de estratégias apelativas e que facilitem as aprendizagens dos/as</p>		<p>“depois defino estratégias, para chegar a esse produto final, e o pensamento que eu tenho sempre é eu quero ensinar isto aos alunos/as, como é que eu posso... qual é a maneira mais apelativa de eu lhes ensinar isto” (suj2)</p> <p>“eu tento ser o mais atenta possível em todos os momentos do alunos/as e tentando chegar a cada alunos/as (...)as minhas técnicas de chegar a ele, de ensino, de aprendizagem vão alterando” (suj9)</p> <p>“arranjamos estratégias entre nós próprias para nos ajudar a trabalhar com os</p>

alunos/as.			<p>alunos/as que tem mais dificuldades porque como as nossas turmas não são nada homogéneas, são muito heterogéneas, às vezes há uma estratégias que a colega pode usar que é melhor do que a minha, e esta partilha e esta conexão que fazemos entre nós” (suj11)</p> <p>“em relação ao 4ºano, para todos os docentes do agrupamento, o que permite que haja, digamos assim, uma uniformidade nos conteúdos a trabalhar, e permite também tirar duvidas ou colocar questões quando um dos colegas, um dos professores/as pode ter uma ou outra duvida em relação a isso, dá para fazer sugestões, dá para discutir as questões, dá para discutir os métodos que vão ser utilizados, tudo isso fazemos no conselho de ano” (suj15)</p>
------------	--	--	--

Dimensão V.1.1: Ações do professor para a definição de planos de trabalho por parte dos/as alunos/as

V.1.1. Ações do professor para a definição de planos de trabalho por parte dos/as alunos/as			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Planificação dos/as alunos/as geral</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as ações do professor passam pela planificação em geral por parte dos/as alunos/as.</p>			<p>“costumo começar logo no 1º ano, claro que não é esta altura [i.e., mas não no 1º período]” (suj2)</p> <p>“Sim, muitas vezes... é assim, ia mentir dizer que é sempre assim” (suj8)</p> <p>“Não era fácil... tentei sempre, tentei sempre durante todo o ano” (suj10)</p> <p>“Sim” (suj13)</p> <p>“Sim, dizer com eles “Nós vamos aprender, vamos lá ver o que é que temos para aprender... Neste tema, o que é que queremos saber? O que é que vamos descobrir”, e depois a partir daí nasce um plano de trabalho, nasce uma pesquisa, damos-lhes um prazo, e eles sabem que tem de cumprir isto, tem x tempo para preparar, tem x tempo para apresentar “(suj14)</p> <p>“Sim, de uma maneira muito simples, geralmente planificamos no quadro” (suj15)</p> <p>“Sim, sim, nós fazemos muito plano de trabalho” (suj16)</p>

<p>2. Planificação dos/as alunos/as periódica</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as ações do professor passam pela planificação periódica por parte dos/as alunos/as.</p>			<p>“nós à 6feira, temos agora os Domínios, que são os DAC, aí sim (...) neste momento às 6feiras sim (...) mas, é esporádico, pronto não conseguimos mais” (suj3)</p> <p>“No 2ºano, eu às vezes introduzo logo de início, depende dos grupos, introduzo logo de início uma coisa que é o plano do dia, em que nós fazemos a data, o nome, aquelas coisas do costume” (suj5)</p> <p>“Sim, são eles que definem, à 6ªfeira ou à 2ªfeira de manhã, através do conselho de turma, que eles fazem a planificação deles, que é o plano individual de trabalho, e então eles fazem o seu plano de trabalho para a semana” (suj7)</p>
<p>3. Planificação dos/as alunos/as parcial</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as ações do professor passam pela planificação parcial por parte dos/as alunos/as</p>	<p>3.1 Necessidade de apoio dos/as alunos/as</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as ações do professor passam pelo apoio aos alunos/as no estabelecimento da planificação.</p>		<p>“Infelizmente, não muito” (suj1)</p> <p>“agora aqui o plano de trabalho ainda sou muito eu que defino” (suj4)</p> <p>“Não neste primeiro ano, ainda é difícil” (suj6)</p> <p>“É assim, sim para aqueles que já tem uma perspetiva diferente e que já conseguem muito sozinhos fazer (...) há os outros que não é possível ainda, ainda temos que lhes dar muito apoio, trabalhar muito com eles” (suj12)</p>
<p>devido a necessidades de apoio e dificuldades não especificadas.</p>	<p>3.2. Dificuldades não especificadas</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as ações do professor passam pelo apoio aos alunos/as devido a dificuldades não especificadas.</p>		<p>“neste momento, com um 1º e 2º ano é como lhe digo, é muito difícil eles se orientarem” (suj9)</p> <p>“Não era fácil... tentei sempre, tentei sempre durante todo o ano” (suj10)</p> <p>“Eu comecei por fazer isso no início do ano, e não resultou (...) neste momento, fazemos isso mas parcialmente, ou seja, em vez de os deixar gerir uma hora do trabalho, peço-lhes propostas, trabalhamos as propostas, vemos o que é que será melhor, qual a forma de trabalho que será melhor” (suj11)</p>

Dimensão V.1.2: Processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as

V.1.2. Processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos

<p>1. Orientado pelo/a professor/a</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as é orientado pelo/a professor/a geralmente, na escolha e tomada de decisão e no processo de avaliação.</p>	<p>1.1. Em geral</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as é orientado pelo/a professor/a.</p>	<p>“Ainda tem de ser um processo orientado pelo professor (...)os outros ficam completamente perdidos, então nós ainda temos de ajudar, como é que eles podem explorar o tema” (suj1)</p> <p>“semanalmente eu entrego o plano” (suj2)</p> <p>“tenta-se orientá-los para aquilo que possa ser mais rentável para o grupo” (suj3)</p> <p>“É como lhe digo, agora eles ainda não fazem propriamente isso por escrito nem nada, isso é tudo muito no oral mas já começamos a estruturar as ideias (...) todos os dias, eu falo para a “frente”, e digo “ Não estamos a ir para trás”, não fazemos propriamente por escrito mas muito no oral ainda, para que haja mesmo num 4ºano, que agora estão no 3ºano, eles a construir o plano sim e faremos isso” (suj4)</p> <p>“No princípio, temos que ser nós a orientar e a definir” (suj7)</p> <p>“Planificamos a nível coletivo, no quadro” (suj15)</p>
	<p>1.2. Escolha/tomada de decisão</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as é orientado pelo/a professor/a nas escolhas e tomadas de decisão.</p>	<p>“o plano é de tantos a tantos, têm as varias atividades que eles podem fazer e depois tem um espaço em branco (...) depois tem umas linhas em branco onde eles podem acrescentar aquilo que eles querem fazer além daquilo” (suj2)</p> <p>“Conversávamos primeiro (...) onde todos podiam sugerir atividades que gostassem ou que não gostassem de realizar (...) depois formávamos grupos, consoante os desejos e as vontades que eles tinham, eram arrançados grupos, grupos de nunca mais de 3 ou 4 elementos porque se não dá muita confusão (...) tínhamos diferentes espaços e eles geriam o que queriam fazer, eles arranjavam estratégias e conseguiam decidir por eles próprios (...) geralmente, foi sempre assim que eu fiz, vem as propostas, as propostas são registadas à frente de todos, são traçadas as que não são práticas, que não são viáveis, as outras ficam em destaque e depois organizamos em grupos e cada um decide o que quer fazer” (suj11)</p>
	<p>1.3. Avaliação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o processo de</p>	<p>“eles vão fazendo os trabalhos e à medida que fazem vão pintando no plano (...)quando chega ao final da semana, fazemos o balanço, eles olham para ali, se tiverem as cruzinhas todas pintadas é porque cumpriram tudo” (suj2)</p>

	<p>implementação da planificação por parte dos/as alunos/as é orientado pelo/a professor/a na avaliação das aprendizagens.</p>	<p>“o secretário da última reunião, lê a acta “Foi decidido isto e isto... O alunos/as X comprometeu-se a fazer isto... Foram quebradas as seguintes regras pelos Alunos/as...”, e tem lá o tal diário de turma “Gostei/não gostei/Fizemos ou Proponho” (...) agora às vezes há um ou outro que se exalta mais mas todos os outros quando isso começa a acontecer o presidente é logo o primeiro “Não é assim que as coisas funcionam, temos as regras definidas, foram vocês que as definiram, são vocês que as tem de cumprir...”, ou seja, eles são os primeiros a apontar o dedo ao colega que não está a cumprir “Olha, fomos nós que definimos isto e tu não estás a cumprir, portanto se faz favor vê lá, tem lá calma se quiseres falar braço no ar que eu já te dou a palavra...” (suj7)</p> <p>“eles combinavam como iam fazer, eles faziam um rascunho (...) depois de lá estarem há sempre um responsável pelo grupo (...) depois eles próprios arranjam forma de mostrarem aos colegas aquilo que fizeram e porque é que fizeram assim, e eles tem que justificar o trabalho que fizeram e isso é importante” (suj11)</p>
<p>2. Autonomia progressiva</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o processo de implementação da planificação é dar aos alunos/as uma autonomia progressiva através da decisão, da orientação e organização do processo e da responsabilização.</p>		<p>“e percebem logo o que tem de fazer e organizam-se em grupos, e eles próprios dizem “Agora vens para minha casa ou vou eu para a tua casa...” (suj1)</p> <p>“o trabalho nem sempre é dirigido, não é, o trabalho às vezes é individual e eles tem que saber” (suj5)</p> <p>“tudo passa por uma fase de adaptação também, desde que eles consigam fazer isso, eles próprios depois já se organizam e já conseguem definir o seu plano de trabalho mesmo” (suj6)</p> <p>“agora (atualmente) são eles que fazem tudo, gerem tudo (...) conselho de turma, tem um presidente e um secretário (...) 1º coisa a fazer” (suj7)</p> <p>“Deixá-los autonomamente” (suj12)</p> <p>“mas eles depois começam a perceber que não podem falhar, que se tem de organizar (...) ele sabe que tem de cumprir naquele dia, aquela hora (...)mas depois consegue-se porque eles também depois vão dando o jeito e ajudam-me também a organizar a mim, e vão dando ideias e é muito mais fácil trabalhar assim” (suj14)</p>

			“depois cada um no lugar desdobra essa planificação, a ver se depois consegue sozinho arranjar a melhor forma para terminar o trabalho” (suj15)
3. Motivação dos/as alunos/as Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o processo de implementação da planificação passa por motivar os/as alunos/as /as a gostar de aprender e regular as suas aprendizagens.			“porque alguns alunos/as gostam, poucos ainda, mas gostam” (suj1) “e eles gostam e nota-se o resultado, eles próprios planificarem o seu próprio trabalho (...)eles gostam de regular a sua aprendizagem, de planificar a aprendizagem dentro daquilo que eles gostam” (suj6)
4. Avaliação do processo pelo/a professor/a Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as é positivo envolvendo também dificuldades.	4.1. Processo positivo Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as é positivo.		“muito bom” (suj6) “Aderem bem (...) funciona bem” (suj12) “Ao princípio, custou um bocadinho mas agora corre bem” (suj13) “Decorre bem” (suj14) “corre muito bem” (suj16)
	4.2. Processo envolvendo alguma dificuldade Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o processo de implementação da elaboração de planificação por parte dos/as alunos/as é um processo que envolve dificuldade relacionais e decorrentes de necessidades específicas de aprendizagem.		“Primeiro é confuso” (suj3) “Há algumas dificuldades porque depois as relações pessoais também entram muito em choque” (suj8) “os resultados não eram aqueles que agente esperava porque devido às capacidades fracas dos miúdos (...)Miúdos com muita necessidade, com muitas dificuldades” (suj10)

Dimensão V.2: Aspectos a desenvolver/implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as

V.2. Aspectos a desenvolver/implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as			
Categories e critérios	Sub-categorias	Sub-Sub-categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Organização</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as é a organização de uma forma geral e do tempo.</p>	<p>1.1. Em geral</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as é a capacidade de organização.</p>		<p>“a organizarem-se” (suj1)</p> <p>“Capacidade de organização” (suj5)</p> <p>“eles saberem organizar-se é muito importante, a organização para esse processo de autoaprendizagem é muito importante” (suj11)</p> <p>“A capacidade de organização” (suj13)</p> <p>“orientar e organizar o seu trabalho” (suj15)</p> <p>“organizá-los” (suj16)</p>
	<p>1.2. Tempo</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as é a capacidade da gestão do tempo e do trabalho.</p>		<p>“a gestão do tempo” (suj5)</p> <p>“pela organização (...) estruturação de trabalho” (suj6)</p> <p>“organização do trabalho” (suj7)</p> <p>“a gestão do tempo no trabalho” (suj15)</p>
<p>2. Atenção e concentração</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as é a atenção e concentração.</p>			<p>“Concentração” (suj5)</p> <p>“passa também por desenvolver o poder de concentração” (suj6)</p>
<p>3. Pensamento</p> <p>Critério: Verbalizações</p>			<p>“não ter medo de apresentar as suas ideias (...) saber defender as suas ideias (...) depois argumentar (...) saber argumentar”</p>

<p>cuja ideia é a de que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as é o espírito crítico, a argumentação e a estruturação do pensamento.</p>			<p>(suj3)</p> <p>“ajudá-los a estruturar o pensamento” (suj4)</p> <p>“pela organização (...) pela estruturação de ideias” (suj6)</p> <p>“terem o pensamento estruturado, terem organização” (suj8)</p>
<p>4. Regras</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as é o respeito pelo outro e o saber estar.</p>			<p>“respeitando as ideias dos outros (...) Respeito pelo outro (...) o respeito e o saber ouvir” (suj3)</p> <p>“saber entrar na sala, é o fechar as portas” (suj9)</p>
<p>5. Autonomia</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as é a autonomia.</p>			<p>“a autonomia” (suj4)</p> <p>“Autonomia” (suj7)</p> <p>“terem autonomia” (suj8)</p> <p>“dar um bocado de autonomia (...) terem autonomia (...) criar-lhes rotinas de autonomia (...) o tirar o casaco, o por um casaco, o ir a casa de banho sozinho e não precisar que ninguém vá com ele, o fazer tudo o que é necessário, o lavar a mão sem estar lá o adulto, e isso é tal e qual como o agarrar um lápis e a partir dai o resto” (suj9)</p> <p>“A autonomia” (suj10)</p> <p>“a autonomia” (suj11)</p> <p>“é fundamental a autonomia, alunos/as autónomos” (suj12)</p> <p>“a serem autónomos” (suj13)</p> <p>“desenvolver conceitos de autonomia neles” (suj15)</p>
<p>6. Responsabilidade</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as é a responsabilidade pelo processo de</p>			<p>“tem que ser responsabilizados, tem que ser responsabilizados” (suj4)</p> <p>“responsabilidade” (suj7)</p> <p>“responsabilizá-los pelo seu processo de aprendizagem” (suj12)</p> <p>“a terem responsabilidade pelo trabalho que estão a realizar” (suj13)</p>

aprendizagem.			“a responsabilidade” (suj14)
7. Ensino de estratégias de aprendizagem/estudo Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as passa pelo ensino de métodos de estudo e estratégias de pesquisa e de sintetização da informação.			“Eu acho que passa sempre tudo pelo método” (suj6) “as estratégias de pesquisa (...) os sublinhados (...) irem procurar e pesquisar” (suj11) “dar-lhes estratégias para eles seguirem” (suj12) “ensinar a estudar é fundamental (...) a metodologia da pesquisa” (suj16)
8. Motivação/Gosto por aprender Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as é a vontade, gosto e interesse pelas aprendizagens.			“a motivação” (suj5) “terem vontade de aprender, de querer saber mais” (suj8) “cria neles uma vontade extra de trabalhar (...) cria neles uma vontade assim um bocadinho diferente de aprender” (suj10) “nós estamos ali sempre para os motivar (...) a motivação também é importante” (suj11) “eles ganhem o interesse” (suj13) “gosto pela aprendizagem” (suj14) “gosto pela sua própria aprendizagem” (suj16)
9. Participação/Trabalho em grupo Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as é o poder de intervenção e o trabalho em grupo.			“passa também por desenvolver o poder (...) de intervenção” (suj6) “é trabalhar em grupo” (suj9)
10. Autoavaliação Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a desenvolver e implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as é a autoavaliação.			“Autoavaliação ... eu acho que a autoavaliação tem que estar sempre presente” (suj6)

Dimensão V.3: Oportunidades criadas para promover o aprender a aprender

V.3. Oportunidades criadas para promover o aprender a aprender			
Categorias e critérios	Sub-categorias	Sub-Sub-categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Ligação entre conteúdos e aspetos culturais familiares</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as oportunidades criadas para promover o aprender a aprender passam pela ligação entre conteúdos e aspetos culturais familiares.</p>			<p>“por exemplo, educação física, estou-lhes a pedir para perguntarem aos pais, aos avós, os jogos que eles jogavam, apresentarem e ensinarem aos colegas porque os nossos miúdos não sabem brincar, e é engraçado porque está a resultar, eles vem todos contentes “Professora, a minha avó jogava este jogo...” (...) e então estou a fazer este trabalho com eles que é pesquisarem jogos, que os avós ou os pais jogavam, apresentarem à turma, e à 6feira ao ultimo tempo, eles apresentam e nós jogamos” (suj1)</p> <p>[e fiz sempre trabalhos em grupo] que fossem depois os miúdos a apresentar aos encarregados de educação (suj10)</p>
<p>2. Comemoração de datas importantes</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as oportunidades criadas para promover o aprender a aprender passam pela comemoração e conhecimento causal de datas importantes.</p>			<p>“Quando há um tema, como é agora o dia mundial da alimentação, pesquisam e apresentam e falam sobre o tema” (suj1)</p>
<p>3. Participação em atividades complementares fora da sala de aula</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as oportunidades criadas para promover o aprender a aprender passam pela participação em atividades complementares fora da sala de aula,</p>			<p>“na semana passada, a escola está aqui inserida num projeto que é “Do prado ao Queijo...”, ou seja é eles passarem por tudo, desde a ordenha, ver a vacaria, ver como esta organizado uma vacaria, depois vamos ver como é o processo do queijo (...) estava uma árvore la no meio, um sobreiro, e que ele passou e ele tirou um bocado da cortiça, ele não sabia o que era aquilo “Oh professor, então isto é o quê?” (...) eh isso é cortiça e não sei o quê “Então de onde é que vem a cortiça? Não sei...” (...) “secalhar é um bom projeto para tu fazeres, não?” (...) no outro dia ele chegou ao pé de mim e disse “Professor, já sei de onde é que vêm a cortiça...” (...) estas</p>

<p>nomeadamente visitas de estudo, atividades extracurriculares.</p>			<p>oportunidades que são eles que as trazem e nós só temos que as aproveitar, para quê? Para depois adequar estas oportunidades que vão surgindo ao programa para darmos as nossas aulas, ou seja, são coisas que eles querem aprender, querem descobrir como aquilo funciona ou de onde veem ou como é que aparecem” (suj7)</p> <p>“também temos acesso à Escola Mouzinho da Silveira, na 6ªfeira fomos ao laboratório, estivemos a ver, observar células ao microscópio, células do sangue humana, células da cebola” (suj14)</p> <p>“fomos ver uma amostra do planetário, sobre estrelas, sobre o universo (...) muitas atividades na biblioteca (...) vamos muito à escola sede, à Escola Mouzinho da Silveira, em atividades de leitura, em apresentação de livros, todas essas oportunidades, utilizamos o laboratórios das ciências na Mouzinho” (suj15)</p>
<p>4. Realização de trabalhos de grupo</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as oportunidades criadas para promover o aprender a aprender passam pela realização de trabalhos com os seus pares.</p>			<p>“eu gostava de fazer trabalhos em grupo” (suj10)</p> <p>“então formamos os grupos, e eles sozinhos organizaram o teatro e apresentaram aos colegas” (suj12)</p> <p>“trabalham em pares, trabalham em grupos” (suj14)</p>
<p>5. Realização de trabalhos de investigação/pesquisa</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as oportunidades criadas para promover o aprender a aprender passam pelo processo de exploração por parte dos/as alunos/as.</p>			<p>“é mais nas áreas de estudo do meio realmente, que gosto que eles pesquisem, que apresentem, vamos dar a história local, pesquisar os nomes das ruas, o porquê, os monumentos e eles apresentarem” (suj1)</p> <p>“irmos para um computador e pesquisar, p.e. vamos trabalhar um autor (...)em vez de eu chegar aqui e dizer, ou mostrar-lhes um powerpoint que tirei da net e mostro, vamos nós pesquisar, e então temos uma sala de informática que abriu agora há pouco tempo, aqui na escola pequena, e que conseguimos ir para lá, eles conseguem pesquisar” (suj14)</p>
<p>6. Trabalhos de casa</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as oportunidades criadas para</p>			<p>“eles todos os dias levam trabalhos de casa que conseguem fazer sozinhos, mas eu nunca peço, portanto eu tenho na sala uma caixa que diz TPC, e eu todos os dias entrego e a responsabilidade deles é trazer os trabalhos de casa e coloca-los dentro da caixa(...) eles próprios regulam-se em</p>

promover o aprender a aprender passam pela realização de trabalhos de casa.			termos de estudar um bocadinho” (suj5) “Os trabalhos de casa” (suj13)
---	--	--	--

Dimensão V.4: Influência do estabelecimento prévio de objetivos na motivação/envolvimento e desempenho académico

V.4.1. Influência do estabelecimento prévio de objetivos na motivação/envolvimento e desempenho académico

Categories e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Existência de influência na motivação/desempenho</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento prévio de objetivos tem influência na motivação/desempenho dos/as alunos/as.</p>			<p>“Tem, sem dúvidas” (suj1)</p> <p>“Eu acho que sim” (suj2)</p> <p>“Têm” (suj3)</p> <p>“Muito, muito” (suj4)</p> <p>“Sim...” (suj5)</p> <p>“Sim, eu acho que sim” (suj6)</p> <p>“Sem dúvida” (suj7)</p> <p>“Tem” (suj8)</p> <p>“Sim, sim... logicamente que tem...” (suj9)</p> <p>“Sim, sim...” (suj10)</p> <p>“Sim, é fundamental...” (suj11)</p> <p>“Tem” (suj12)</p> <p>“Sim...” (suj13)</p> <p>“Toda, toda a influência...” (suj14)</p> <p>“Sim...” (suj15)</p> <p>“Está tudo ligado...” (suj16)</p>
<p>2. Papel dos objetivos na motivação/desempenho</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento prévio de objetivos permite o conhecimento das aprendizagens a realizar, dá motivação</p>	<p>2.1. Conhecimento das aprendizagens a realizar/representação da tarefa</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento prévio de objetivos permite que os/as</p>		<p>“às vezes estas frases saem “ao final do mês nós temos de aprender isto, isto e isto.. e vamo-nos focar nestes temas, temos de perceber bem, quando não perceberem, tem de dizer professora não percebi... temos de pesquisar, temos de estudar, temos de arranjar soluções para ultrapassar as dificuldades...”, e isso é muito importante, nós definirmos as metas e sabermos que temos de lá chegar, e</p>

<p>aos alunos/as, desperta a curiosidade e interesse e faz com que os/as alunos/as se empenham e dedicam mais.</p>	<p>alunos/as saibam aquilo que têm de aprender e as competências que têm de adquirir.</p>		<p>saber que há prazos, também é importante” (suj1)</p> <p>“Com turmas tão grandes, tenho tido dificuldade e não tenho optado por essa via, mas é claro que, o trabalhar para aquele objetivo não é, eu sei que estou a trabalhar para aprender aquilo, portanto é de facto, uma orientação” (suj2)</p> <p>“portanto o estabelecimento prévio do objetivo, ajuda na aprendizagem, ajuda o alunos/as a saber que tem de aprender aquilo (...) Então é assim, quando o objetivo é estabelecido previamente, a criança já sabe que tem de aprender aquilo” (suj5)</p> <p>“Eles têm sempre que saber e tem sempre que definir uma meta porque se eles forem um bocadinho ao sabor do vento, eles vão ficar muito confusos, o terem uma orientação e o eles saberem que para atingirem um determinado patamar tem que 1º atingir este objetivo e aquele e o outro, é bom (...) a definição de metas e objetivos é fundamental para eles perceberem” (suj11)</p> <p>“Porque os objetivos definem, digamos assim, as competências que nós queremos adquirir ou que eles querem adquirir” (suj15)</p>
	<p>2.2. Motivação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento prévio de objetivos motiva os/as alunos/as de uma forma geral e para que saibam porque é necessário e a utilidade de aprender determinado conteúdo.</p>	<p>2.2.1. Em geral</p>	<p>“vamos lá ver, eles pensam assim “Espera, eu tenho de fazer isto para conseguir aquilo...”, e eu dizer “Olha, vamos fazer esta atividade ou o que seja, para conseguir chegar a determinado sítio...”, e eles quererem fazer, e não quererem ficar atrás sem fazer essa aprendizagem...” (suj4)</p>
		<p>2.2.2. Valor/utilidade da tarefa</p>	<p>“porque se eu começar a trabalhar seja o que for, sem lhes explicar porque é que aquilo serve, poderão ficar interessados ou não... agora se eu lhes disser, vamos aprender isto ou vamos trabalhar isto porque vocês irão precisar para isto ou para aquilo (...) portanto eles têm de saber porque é que estão aqui, porque é que eles têm de aprender a ler, porque é que tem de fazer a letra bem-feita, se depois escrevem no computador, nem sempre... pode ser</p>

		<p>necessário deixarem um recado, e o recado tem de estar de tal modo legível para que qualquer pessoa possa ver e perceber o que vocês querem, vocês podem ter que fazer um pedido de emprego à mão porque a pessoa pode querer saber se vocês sabem escrever à mão” (suj3)</p> <p>“porque há coisas que eu digo “Estes são os objetivos...”, eles também não gostam deles e não lhes interessa, pronto, e ai eu tenho de fazer-lhes ver que é importante, saberem atingir aqueles objetivos, e dar-lhe uma maneira lúdica pronto (...) depois eu tenho de lhes justificar porque é que é interessante, e o modo como nós lhes dizemos que são interessantes e porque é que são interessantes, também tem influencia na maneira como eles encaram a atividade” (suj14)</p> <p>“eu cito muito uma aluna que eu tive e que me dizia assim “Mas para que é que eu hei-de saber as tabuadas? Eu só quero ser cabeleireira...”, pronto, e a menina nunca teve e eu nunca fui capaz de arranjar uma estratégia tão, e eu uma vez disse para ela “Não Laura, estás enganada... Tu para seres cabeleireira tens de saber fazer contas, tens de saber utilizar uma calculadora, uma registadora, provavelmente tens de saber pesar os produtos...”, e tive que lhe arranjar umas estratégias motivadoras à base da profissão que ela queria ser quando fosse grande, para ela ter alguma motivação e algum empenho naquilo” (suj16)</p>
	<p>2.3. Desperta a curiosidade/interesse</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento prévio de objetivos desperta a curiosidade e interesse dos/as alunos/as relativamente ao que vão aprender.</p>	<p>“motiva-o e eles ficam todos curiosos como é que aquilo se faz, como é que aquilo não se faz, e a seguir aquilo até colocam questões (...) quando a criança está motivada para aprender, aprende porque quer, porque a aprendizagem é uma coisa que vem cá de dentro (...) desperta a curiosidade neles” (suj5)</p> <p>“eu acho que tem muita importância e eu acho que estimula muito a aprendizagem, porque isso leva a que o alunos/as queira sempre mais e mais” (suj6)</p>

	<p>2.4. Empenho/dedicação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que o estabelecimento prévio de objetivos permite que os/as alunos/as estejam mais envolvidos perante as aprendizagens.</p>		<p>“eles estabelecem o objetivo não é, e depois a partir daí eles envolvem-se de uma maneira que não tem nada a ver de que se formos lá e dissermos assim “Olha tu, hoje vais fazer isto, assim e assado...”, ou seja, uma coisa que estamos a impor e que a eles não lhes diz nada... isto, é meio caminho andado para eles se envolverem mais, há menos chatices dentro da sala de aula, os comportamentos não tem nada a ver” (suj7)</p> <p>“porque é assim, eu sabendo que o X só tem capacidade para chegar até aqui, mas eu tenho que o ter motivado e incentivá-lo a que ele consegue, eu não lhe posso dizer “tu não és capaz...” (...) ele tem que perceber que com trabalho e empenho, passo a passo, ele secalhar vai lá chegar” (suj8)</p> <p>“tem influência porque eles vão motivados, eles vão à procura porque depois querem, porque depois vão apresentar para a professora e para os colegas (...) faz todo o sentido, estabelecermos objetivos e eles perceberem com o que contam” (suj12)</p>
--	--	--	---

Dimensão V.5: Aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa- Fase Prévia

V.5. Aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa- Fase Prévia			
Categories e critérios	Sub-categorias	Sub-Sub-categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Motivação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa é motivar os/as alunos/as de uma forma geral, despertar o gosto e interesse por aprender, a vontade para aprender, incentivar ao bom desempenho/rendimento, despertar a curiosidade perante as aprendizagens</p>	<p>1.1. Em geral</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa é motivar os/as alunos/as.</p>		<p>“Ai a motivação, o que eu pretendo antes da tarefa é motivação, é vontade de fazer” (suj2)</p> <p>“tento sempre manter os meus meninos com uma motivação que os leve a querer saber mais” (suj3)</p> <p>“temos que os motivar, a motivação está em tudo, eu tenho que os motivar porque se eu não os motivar aquilo não resulta” (suj4)</p> <p>“para a motivação” (suj10)</p> <p>“Primeiro que tudo, a motivação” (suj11)</p>

<p>que vão realizar e ainda, a motivação extrínseca no que toca à dependência de recompensa externa.</p>		<p>“procuro essencialmente numa palavra, a motivação” (suj15)</p> <p>“alguma motivação” (suj16)</p>
	<p>1.2. Gosto/interesse</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa é cativar e criar o gosto e interesse por aprender.</p>	<p>“tenho de lhes criar o gosto por aprenderem, eles têm de querer aprender aquela matéria (...) tem que gostar de aprender” (suj1)</p> <p>“Procuro cativar os alunos/as” (suj3)</p> <p>“Procuro despertar o interesse” (suj8)</p> <p>“O interesse, o gosto pela aprendizagem” (suj9)</p> <p>“o interesse (...) cativá-los para o interesse” (suj10)</p> <p>“tentar que eles próprios se interessam” (suj12)</p> <p>“O interesse” (suj13)</p> <p>“Em principio logo o interesse” (suj14)</p> <p>“algum interesse” (suj16)</p>
	<p>1.3. Vontade</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa é despertar a vontade de aprender.</p>	<p>“é vontade de fazer” (suj2)</p> <p>“A vontade de eles aprenderem (...) Antes da realização da tarefa, eles tem que ter vontade de a realizar” (suj5)</p>
	<p>1.4. Empenho</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa é incentivar os/as alunos/as a darem o seu</p>	<p>“procuro sempre é tentarem dar sempre o melhor que eles forem capazes” (suj2)</p> <p>“É que cada um dê o seu melhor” (suj4)</p> <p>“procuro que eles tentem saber mais do que a questão ou a atividade que se está a realizar” (suj8)</p>

	melhor.		
	<p>1.5. Curiosidade</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa é despertar a curiosidade e a expectativa pela aprendizagem que vão realizar.</p>		<p>“a curiosidade “(suj8)</p> <p>“Eu cada vez mais gosto de ativar a surpresa (...) criar aquela expectativa, é fundamental para o que vêm depois a seguir” (suj9)</p> <p>“A curiosidade, é fundamental” (suj10)</p> <p>“às vezes cria-se assim uma espécie de expectativa, é muito importante se eles estiverem um bocadinho curiosos” (suj11)</p> <p>“tentar que vão saber um bocadinho mais” (suj12)</p> <p>“A curiosidade...” (suj13)</p> <p>“despertar a curiosidade” (suj15)</p> <p>“despertar alguma curiosidade” (suj16)</p>
	<p>1.6. Motivação extrínseca</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que a procura de reforços externos no aprender a aprender que têm influência nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa.</p>		<p>“vontade de fazer bem para a professora ficar contente (...) tentarem sempre, é uma coisa que eu procuro” (suj2)</p>
2. Envolvimento	<p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa é procurar envolver os/as alunos/as nas tarefas que se vão realizar.</p>		<p>“procuro que eles estejam com a cabeça naquilo que se está a fazer” (suj3)</p> <p>“procuro envolve-los nas atividades que proponho” (suj8)</p>
3. Concentração	<p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que os aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa</p>		<p>“Olha por um lado a concentração” (suj6)</p>

é a concentração dos/as alunos/as			
-----------------------------------	--	--	--

Dimensão V.6: Ações do professor para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem por parte dos/as alunos/as

V. 6 Ações do professor para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem por parte dos/as alunos/as

Categories e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Ações motivacionais</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem para a ideia da realização de uma ação motivacional prévia relativa a um esclarecimento da importância/utilidade das aprendizagens.</p>			<p>“Nós aí, eu por mim ainda fala, ainda é um pouco a apresentação do tema, o explorar o tema, como se vai explorar e o que é que nós queremos aprender com esta abordagem (...) eles tem de perceber porque é que estão a aprender e porque é que é importante aprender aquele conteúdo ou aquele objetivo” (suj1)</p>
<p>2. Ações de implementação de processos de avaliação</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem para a ideia da realização de uma ação de implementação de processos de avaliação, nomeadamente processos de autoavaliação, heteroavaliação, grelhas e fichas de avaliação e grelhas com usos de novas tecnologias.</p>	<p>2.1. Autoavaliação</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem para a ideia de que as ações do professor para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem é implementar a autoavaliação depois da aquisição de algum conhecimento/aprendizagem.</p>		<p>“depois, é a questão da autoavaliação” (suj2)</p> <p>“sei lá, às vezes deixo-os um bocadinho entregues a eles próprios, deixo-os perceber se eles já conseguiram (...) portanto aí eles estão a monitorizar o que sabem fazer e o que não sabem fazer” (suj5)</p> <p>“fazerem eles a sua autoavaliação” (suj8)</p> <p>“fazem uma autoavaliação, não uma autoavaliação continua porque isso é pouco, digamos assim, não é muito viável mas eles p.e. quando terminamos um determinado conteúdo ou um tema, fazemos uma autoavaliação daquilo que foi adquirido, aquilo que não foi e daquilo que ainda é preciso adquirir (...) criamos uma pequena autoavaliação, eles fazem a autoavaliação” (suj15)</p>
	<p>2.2. Heteroavaliação</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem para a ideia de que as ações do professor para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem é</p>		<p>“uma das coisas que eu costumo usar é, por exemplo, quando eles fazem determinados trabalhos, eles têm de apresentar, e depois eu procuro que os outros (alunos/as) façam críticas construtivas ao trabalho (...) também tem que</p>

	<p>implementar conselhos e assembleias de turma com o objetivo de os/as alunos/as avaliarem-se uns aos outros.</p>	<p>sugerir coisas, tem de fazer sugestões” (suj2)</p> <p>“eles avaliam-se uns aos outros também” (suj3)</p> <p>“há os diários de turma, há os conselhos de turma” (suj7)</p> <p>“aquela assembleia de turma “O que é que eu tive mais dificuldade?” (suj8)</p>
	<p>2.3. Registos/Grelhas de avaliação</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem para a ideia de que as ações do professor para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem é implementar registos e grelhas de avaliação onde é possível avaliar a aprendizagem que foi ou está a ser realizada.</p>	<p>“a autoavaliação (...) os meninos autoavaliam-se mediante autocolantes, em que escolhem se a atividade correu muito bem, se tive dificuldades, se estive com a cabeça nas nuvens, portanto começam logo por aí a autoavaliação... a autoavaliação também através de registos de leitura, da escrita, aquelas grelhas que nós fazemos em que eles vão visualizando, eu já tenho verde “Já consigo ler isto...” (suj6)</p> <p>“eu tenho grelhas, pronto, eles sabem que a professora regista, se se faz uma apresentação oral registamos, p.e. na leitura registamos, temos grelhas específicas de registo, em que eles vão vendo e às vezes eu até os chamos “Olha, estás a ver aqui? Estás a evoluir, acho que estás num bom caminho...” (suj12)</p> <p>“Praticamente todas as atividades que fazemos tem uma ficha de registo” (suj14)</p> <p>“por vezes no final dessa atividade, dá-se uma ficha de autoavaliação, eles próprios dizem se adquiriram, se não adquiriram, o que gostaram, o que não gostaram” (suj16)</p>
	<p>2.4. Registo com uso de novas tecnologias</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem para a ideia de que as ações do professor para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem é implementar registos com uso de novas tecnologias para avaliar os conhecimentos/aprendizagens.</p>	<p>“eu utilizo muito o sistema “Plickers” que é a avaliação por cartões, cada criança tem um cartão com 4 letras, o cartão tem uma imagem em preto e depois tem A, B, C, D, e apresento-lhes uma questão com 4 opções de resposta, cada hipótese de resposta tem a letra A, B, C, D, e eles depois viram para mim a letra que eles acham que corresponde (...) eu com o telemóvel passo por eles</p>

			<p>e vê-se logo quem acertou e quem errou, é mais fácil para mim porque no final disto tenho logo as percentagens, a nota de cada alunos/as, quais foram as perguntas mais difíceis e as mais fáceis, e eles brincaram, brincaram mas foram avaliados (...) e depois temos jogos e agora com esta formação que fiz da robótica, temos os robôs que nos ensinam, temos robôs educativos mesmo e eles ao programar o robô, já me estão a dizer a mim se perceberam a matéria ou não porque para eles levaram o robô a um determinado ponto, eles tiveram que o programar, e o programar está dentro daquilo que eu lhes transmi” (suj3)</p>
	<p>2.5. Feedback</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem para a ideia de que as ações do professor para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem passam por dar reforços depois da realização das aprendizagens.</p>		<p>“eu procuro muito o reforço positivo, muito, e no primeiro ano o reforço positivo passa muito por dar alguma coisa, uma coisa física” (suj2)</p> <p>“O que é que eu faço? Incentivo-os (...) porque o reforço positivo é muito importante (...) nós temos de valorizar o que fazem de bem as crianças” (suj4)</p> <p>“para lhes dar o feedback do positivo (...) outras vezes para lhes dar feedback do negativo, não dizendo que é negativo, tentá-los sempre fazer perceber “Secalhar, aqui tens de melhorar...” (suj12)</p>
<p>3. Tutoria</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem para a ideia de que as ações do professor para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem passam por criar momentos onde existe uma aprendizagem colaborativa entre os/as seus/uas alunos/as.</p>			<p>“com os seus pares (os seus colegas) compreendem de outra forma e também criamos momentos desses às vezes em que um colega que tem mais capacidades, que é melhor alunos/as, que é melhor a ler, melhor a fazer matemática, que se desloca levanta-se do seu lugar e vai ao pé do outro, funciona como uma espécie de tutoria, em que dá uma ajuda/auxilio e isso acho que atenua aqui um bocadinho e provoca aqui a entreajuda, provocada aqui a motivação” (suj11)</p>

Dimensão V.7: Ensino de estratégias de aprendizagem

V.7. Ensino de estratégias de aprendizagem			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Existência de ensino de estratégias</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que existe ensino de estratégias de aprendizagem por parte dos/as professores/as.</p>			<p>“Temos que ensinar...” (suj1)</p> <p>“Ensino sobretudo no 3º e 4º ano, não só no 3º e 4º ano” (suj2)</p> <p>“Sim, muitas...” (suj3)</p> <p>“Sim claro, temos de dar estratégias de aprendizagem” (suj4)</p> <p>“Ensino formas de eles aprenderam, é as coisas que eu chamo os truques” (suj5)</p> <p>“Sim, isso tem de ser sempre...” (suj6)</p> <p>“Às vezes, às vezes é necessário...” (suj7)</p> <p>“Ensino...” (suj8)</p> <p>“Sim... E, tenho técnicas...” (suj9)</p> <p>“Bom, acho que qualquer professor ensina estratégias de aprendizagem...” (suj10)</p> <p>“Sim...” (suj11)</p> <p>“Sim...”. (suj12)</p> <p>“Sim...” (suj13)</p> <p>“Sim, constantemente...” (suj14)</p> <p>“Sim, aplicamos estratégias de aprendizagem...” (suj15)</p> <p>“Sim, sim...” (suj16)</p>
<p>2. Tipologia de estratégias ensinadas</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que são ensinadas pelo/a professor/a estratégias cognitivas e metacognitivas.</p>	<p>2.1. Estratégias cognitivas</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que são ensinadas pelo/a professor/a estratégias em domínios específicos como a leitura e matemática de diversos tipos tais como o</p>	<p>2.1.1. Cálculo Mental</p>	<p>“Na matemática, pronto eu apelo muito ao cálculo mental, o eles conseguirem definir e apresentarem aos colegas como é que conseguiram chegar aqueles resultados, várias estratégias de resolução dos problemas, e é engraçado porque no problema temos 4 estratégias diferentes” (suj1)</p> <p>“a nível da matemática quer dizer, p.e. eu trabalho todos os dias o cálculo mental” (suj2)</p> <p>“por exemplo, se for na matemática, são estratégias mais objetivas, cá está 2 e 2 são 4, cálculo mental, fazemos cálculo mental”</p>

cálculo mental, resolução de problemas, de repetição e memorização e de organização e transformação.		<p>(suj4)</p> <p>“Na matemática, são truques para se chegar ao resultado final, ensino várias estratégias, muitas delas passam também pelo cálculo mental, mas o engraçado na matemática é que pode ser realizado de várias maneiras” (suj5)</p> <p>“Há estratégias de cálculo mental, muitas (...)e aliás eles até na questão das operações, especialmente multiplicações e divisões, é muito utilizado o cálculo mental, e eles ainda utilizam não o algoritmo tradicional” (suj15)</p>
	2.1.2. Repetição e Memorização	<p>“Por exemplo, no Português, o eles gostarem de ler e o ler de uma forma expressiva ou não ler por ler, ou ler porque se leu, e compreender o que se está a ler, e gostarem de ler p.e. a entoação, a expressividade” (suj1)</p> <p>“podemos começar por uma estratégia que eu p.e uso para a leitura no 1º ano, quando eles começam a ler as palavrinhas, portanto eles começam a ler as palavrinhas já a partir da primeira consoante que aprendem, da letra P, portanto eu tenho logo um quadro com palavrinhas que eles já sabem ler com a consoante e vogais que aprenderam... é um quadro, em que algumas palavras se repetem (...) e então como tem conhecem poucas palavras, eu repito as palavras, e tem um registo de tempo que eles demoraram a ler aquelas palavras, portanto eles fazem um treino das palavrinhas, e depois contamos com o relógio, e cronometrados (...) eles começam a perceber que o objetivo é ler cada vez em menos tempo, eu acho que isso é uma forma de autorregular a aprendizagem” (suj2)</p> <p>“p.e. manuseando, agora vamos ao processo de contagem, que é esse que nós agora temos, há meninos que precisam de manusear objetos, há meninos que tem os objetos à frente e utilizam os dedinhos porque não vão lá, há outros que desenhos/bonecos não é, há bocado estava uma menina, hoje estivemos a fazer uma atividade em que era um dominó e eles iam colocar as pecinhas, e depois contá-las, e eles tinham as pecinhas à frente e faziam “Aqui estão 4... Aqui estão 3...” e contavam-nas com os dedos”(suj6)</p> <p>“se for português não é, depende do tipo de dificuldade que ele tenha ou que eles têm (...)com aquilo que me preocupo mais é com a leitura, portanto, aqueles que tem mais leitura, enquanto os outros estão a trabalhar os PITS ou a fazer os trabalhos de projeto,</p>

		<p>esses estão comigo a ler não é, estamos a trabalhar, se for necessário voltamos atrás aos casos de leitura para eles consolidarem bem os casos de leitura e depois então avançamos (...) na matemática, depende se for os números, ou leitura e escrita de números, ou se for associar um número à quantidade, ou for fazer a leitura, ou se for fazer os números por leitura por ordens, ou leitura por de uma vez só, aí a estratégia é diferente” (suj7)</p> <p>“Na matemática, p.e. é igual, os símbolos, eu tinha um miúdo e a partir daí agora ensino sempre o maior (>) e o menor (<) com a boquinha a abrir e a comer o maior... (...) e eu a partir desse momento, quando dou no 1ºano, o maior e o menor, é uma estratégia que utilizo... são técnicas que nós vamos, ao longo da experiência, se vai dando... o 2 é o patinho, o 4 é a cadeira, coisas que nós, eu pelo menos, e o que é certo é que eles associam à quantidade e ao número, p.e. outra técnica com a matemática... as letras, outra técnica que eu descobri, nós falamos em M abocadinho, nunca dizer EME, dizer ME porque nós quando fazemos o som, é Ma, Me, Mi, Mo, Um, não é EMA”(suj9)</p>
	2.1.3. Resolução de problemas	<p>“na matemática sim, há várias estratégias para várias situações, e os desafios, eles gostam muito dos desafios, irem ao quadro e explicarem” (suj1)</p> <p>“por exemplo. vamos à matemática, um problema “Lê o problema... ok, então quais são os números importantes? Qual é a palavra mágica?”, então vão à procura do mais ou tirou, e rodeamos “ok, então já resolveste o problema...” (suj3)</p>
	2.1.4. Organização e transformação	<p>“depois outro tipo de estratégia, para eles aprenderem a aprender, eu acho que é fundamental os alunos/as conheçam formas de sintetizar a informação, de apresentarem a informação aos outros, pronto e fazemos muito, ensino-lhes técnicas, o sublinhado, as partes importantes, o fazer esquemas” (suj2)</p> <p>“olhe ensino-lhes a fazer um resumo, a fazerem um gráfico, a sublinhar (...) portanto o esquema, palavras a vermelho já fazem no 2º ano, já sublinham, já escrevem a palavrinha importante a vermelho, fazemos muito esquemas” (suj3)</p> <p>“[na matemática, depende se for os números, ou leitura e escrita de números, ou se for associar um número à quantidade, ou for fazer a leitura, ou se for fazer os números por leitura por ordens, ou leitura por de uma vez</p>

		<p>só, aí a estratégia é diferente], se for diagramas é outra” (suj7)</p> <p>“Tens de resumir, sublinhar e ver o que é mais importante...” (suj8)</p> <p>“ora para já, eu gosto muito de cor, a cor acho que é muito importante, e então eles fazem p.e. outro dia fizeram um trabalho, era um texto, estávamos a dar os verbos, eles tiveram que sublinhar os verbos todos a amarelo p.e., sublinhar também, tirar o mais importante, fazer um registo (...) eu faço muitos resumos” (suj13)</p> <p>“O sublinhar o que é mais importante (...) o resumir (...) resumos, esquemas” (suj14)</p> <p>“mas através de resumos (...)Sublinham, tiram a ideia principal da frase” (suj15)</p>
<p>2.2. Estratégias metacognitivas</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que são ensinadas pelo/a professor/a estratégias de atenção e concentração, de compreensão, de estrutura ambiental, de procura de informação, de estabelecimento de objetivos e planeamento e de autoavaliação.</p>	2.2.1. Atenção e concentração	<p>“em relação ao português, é mais complicado mas também o faço (...) passa por estar atento e concentrado, concretamente na leitura, estar atento à leitura dos colegas e às indicações ou auxílios que eu vou dando, para a seguir eles quando for a vez deles, terem atenção a certos aspetos que eu indiquei a outros colegas” (suj5)</p> <p>no português, temos que estar com atenção (suj4)</p>
	2.2.2. Compreensão	<p>“temos que ir imaginar e como a gente lê muito “Olha, atenção, eu agora não quero ler nada do que eu já vi escrito... tu tens de inventar coisas, tens de me surpreender...”, e quase sempre acabo assim, explico o que é que é dos textos e digo “Tens de me surpreender, eu quero ser surpreendida pelas coisas que vocês escreverem...” (suj4)</p>
	2.2.3. Estrutura ambiental	<p>“se eu tiver a ler a história do livro, eles ouvem porque eles gostam de ouvir ler, mas se tiver projetado no quadro epá é fantástico (...) era como lhe estava a dizer é ir para as lengalengas” (suj12)</p>

		2.2.4. Procura de informação	<p>“hoje surgiu uma dúvida em relação a um capote, o que é que era um capote? Havia alguns que não sabiam o que era, haviam outros que sabiam (...)tinha a ver com os trajes tradicionais, era o pelico e o safão, e eles foram ver e pesquisaram, e viram e explicaram (...) pronto, o saberem ir pesquisar, o saberem ir ver, o saberem procurar, é importante, é meio caminho andado para lhes dar a tal autonomia que todos vão precisar de adquirir durante todo o processo de aprendizagem que vão ter na vida” (suj11)</p> <p>“o ir ao dicionário sempre que tenha uma dúvida (...) saberem que tem sempre o computador com internet ligada” (suj14)</p>
		2.2.5. Estabelecimento de objetivos e planejamento	<p>“na matemática, porque faço quase diário, uma situação problemática, eu não me interessa que eles saibam que este problema vá dar 15, eu quero que eles saibam como é que eles chegaram aqui e fazemos os passos todos no quadro” (suj13)</p>
		2.2.6. Autoavaliação	<p>“através de fichas de orientação, grelhas de orientação (...) vamos imaginar no estudo do meio, é colocada uma questão e depois no final da questão está indicada a página onde eles tem que ir procurar” (suj15)</p>
3. Metodologias de ensino das estratégias	3.1. Não especificada		<p>“Olha, chego lá aos gaiatos e digo que são truques e eles pronto” (suj5)</p>
	<p>Critério: Verbalizações que remetem para o ensino de estratégias de forma geral e não especificada.</p> <p>3.2. Modelagem</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as estratégias são ensinadas pelo/a professor/a através da sua ação enquanto</p>		<p>“Tem que ser a mesma, a ajudá-los, a fazer o papel deles, eu tenho de representar um pouco daquilo que gostaria de ver neles, o eu ler para eles como eu gostaria de os ouvir a ler, quando é uma dramatização de texto, incentivá-los a dramatizar e representar bem as personagens, quando é em diálogo, a entoação e aquela expressão, isto no português” (suj1)</p> <p>“Fazendo... Como é que eu ensino? Então,</p>

orientação.	modelo que é observado.		<p>no caso desta da leitura, eu tenho que experimentar com eles não é, tenho de fazer com eles, e eles tem de ver que quanto mais treinarem, mais eficazes eles vão ser, menos tempo eles demoram a ler” (suj2)</p> <p>“Eu deixo muitas vezes ao nível deles “Olha, tão e se fizéssemos assim...”, por exemplo, uma aula de educação física, um exemplo, nós vamos e eu faço com eles, eu não sou membro passiva “Vá, anda...”, eu faço com eles, ando lá faço, quer dizer, tudo isto tem um envolvimento diferente, se a professora está a fazer, está a perceber?” (suj12)</p>
	<p>3.3. Instrução direta</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as estratégias são ensinadas pelo/a professor/a através da explicação e exemplificação.</p>		<p>“responder a pergunta de um texto “Onde foi a Maria?”, “Foi, verbo ir, vamos lá ver o que é que diz aqui que ela foi ou vai... vai, então se vai, vai à feira...” (suj3)</p> <p>“Ao nível da matemática, pronto são estratégias mais direcionadas, pronto tem que ser, é como lhe digo, o cálculo mental, os esquemas, mostrar que pode haver diferentes maneiras de resolver e estar certo à mesma, temos de mostrar isso à criança, a criança tem de ver que há vários caminhos” (suj4)</p> <p>“Então, olhe essa p.e. a fazê-lo perceber e diferenciar o que é que é essencial do que não é, e depois de acordo com o que cada um, onde cada um se sente mais confortável, eu ajudá-lo no sentido de melhorar” (suj8)</p> <p>“Por exemplo, os reis, 4ºano, os reis para eles não lhes diz nada (...) mas quando nós começamos por exemplo a falar da vida deles, histórias... eu sou de vila viçosa, e então tenho a agravante de pronto, os duques de bragança terem vivido em vila viçosa, ter um bisavô que era curtidor da casa de peles da casa de bragança, tive muito acesso a saber da família, como é que eles eram, o que é que gostavam, e adoram... (...) então é uma história, ao ser uma história, é um conto e o conto fica...” (suj9)</p> <p>“tem que ser de uma forma mais básica possível, do mais simples possível, e deixarmos de fora um bocadinho aquelas estratégias da rasteira a ver se o miúdo se consegue aperceber onde está a rasteira no problema” (suj10)</p> <p>“Como é que eu aplico essas estratégias... Explico, primeiro tenho que lhes explicar como é que funcionam não é, e tento aplicá-las (...) mas eles tem que perceber bem qual é a estratégia, agora eu tenho de explicar no</p>

			quadro, ou através de um ppt, ou projetando, eles tem que perceber como é que funciona, se eu vou com eles fazer uma entrevista eles tem que saber fazer” (suj14)
3.4. Tutoria entre pares	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que uma das estratégias ensinadas pelo/a professor/a é a aprendizagem entre alunos/as.		<p>“e quando é preciso ajuda, quando um colega tem mais dificuldade pergunto quem é que quer ajudar o colega, como é que pode ajudar porque às vezes até ser um colega a explicar, é interessante ver como eles explicam uns aos outros e eles acabam também por perceber” (suj1)</p> <p>“depois, há aqueles momentos de trabalho individual, onde aí surgem os alunos/as com mais capacidade que sugerem e os outros depois vão atrás, mas muitas vezes é importante, eu às vezes até de uma forma intencional, coloco um bom alunos/as com outro que tenha mais dificuldades, e entre os dois, o que tem mais dificuldades consegue adquirir muitas vezes as estratégias e consegue seguir a estratégia que foi estipulada para isso (...) tendo um colega com mais capacidade ao lado, é uma forma de ajudar portanto” (suj15)</p>
3.5. Orientação	Critério: Verbalizações cuja ideia é a de que as estratégias são ensinadas de forma individualizada pelo/a professor/a.		<p>“se ele tiver dificuldade por exemplo. se há uma necessidade de... se naquela altura, eles já deveriam abstrair-se e fazer mentalmente, mas chegam lá “Pronto, nós vamos trabalhar, utilizar materiais...”, coisas que sejam mais concretas para que eles consigam chegar lá, abstrair-se, e isso tem que ser individual pronto” (suj6)</p> <p>“trabalho individualizado, ou seja, está ali aquele miúdo 30/40 minutos, dependendo não é, se ele não está cansado e se está a corresponder ficamos mais 15 minutos, a seguir sai e vêm outro” (suj7)</p> <p>“Depende, depende de cada caso, sempre individualmente” (suj16)</p>

Dimensão V.8: Possibilidades de escolha/decisão concedidas pelo/a professor/a e seus motivos/causas

V.8. Possibilidades de escolha/decisão concedidas pelo/a professor/a e seus motivos/causas			
Categories e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos

<p>1. Contínua/quotidiana</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que as possibilidades de escolha/decisão concedidas pelo/a professor/a são contínuas e diárias.</p>			<p>“São lides de decidir as coisas, e é dessa liberdade que vai sair e enriquecer o trabalho de todos porque depois cada um vai mostrar da maneira que fez ao outro, e o outro nem sequer tinha pensado nisso, na próxima vez secalhar pensará, e isso é muito rico, eu dou total liberdade para fazer e resolver” (suj4)</p> <p>“às vezes dou-lhes mesmo oportunidade de eles escolherem, a escolha deles às vezes eles nem percebem que estão a escolher, às vezes há um conteúdo que agente trabalha porque à necessidade de, pronto... quando tem que escolher alguma coisa, eles às vezes acham que estão a escolher, e é importante que eles façam as suas escolhas das aprendizagens que tem de fazer, eles às vezes acham que estão a escolher mas não estão, eu encaminho-os para eles escolherem” (suj5)</p> <p>“Todas... todas, eles decidem tudo o que está dentro da sala de aula, tudo o que se passa na sala de aula, tudo” (suj7)</p>
<p>2. Parcial</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que as possibilidades de escolha/decisão concedidas pelo/a professor/a são parciais, nomeadamente no estabelecimento de regras, na escolha de temas/atividades, definição dos grupos de trabalho.</p>	<p>2.1 Não especificado</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os/as alunos/as participam de uma forma geral não especificada.</p>		<p>“às vezes dou-lhes mesmo oportunidade de eles escolherem, a escolha deles às vezes eles nem percebem que estão a escolher, às vezes há um conteúdo que agente trabalha porque à necessidade de, pronto... quando tem que escolher alguma coisa, eles às vezes acham que estão a escolher, e é importante que eles façam as suas escolhas das aprendizagens que tem de fazer, eles às vezes acham que estão a escolher mas não estão, eu encaminho-os para eles escolherem” (suj5)</p>
	<p>2.2. Estabelecimento de regras</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os/as alunos/as participam na tomada de decisões sobre as regras de sala de aula e suas consequências.</p>		<p>“Dou-lhes em questão por exemplo às regras de sala, eles é que estipularam as regras da sala e depois perguntei-lhes “E quem não cumprir as regras? Como é que vamos resolver isto?”... ?”... Professora uma semana sem intervalos e escrevem 100x as regras (alunos/as), e eu só lhes disse “ Não sou eu que as vou escrever, não sou eu que vou ficar sem intervalos...” (suj1)</p> <p>“dou-lhes oportunidade de escolher os benefícios e consequências do comportamento em sala de aula” (suj6)</p> <p>“dou por exemplo, na definição das regras na sala de aula, que é decidido por eles com a minha ajuda” (suj9)</p>
	<p>2.3. Escolha de temas/atividades</p> <p>Critério: Verbalizações</p>		<p>“em relação às aprendizagens, por exemplo, se houver 4 ou 5 temas, desde que cada um escolha um tema, se não conseguirem, vamos por sorteio, pronto se cada um conseguir, cada grupo disser “eu gosto deste tema, eu gosto</p>

<p>cuja ideia central é a de que os/as alunos/as participam na escolha de temas e atividades a realizar.</p>		<p>daquele...”, se eles se conseguirem organizarem assim, muito bem, se não fazemos sorteio” (suj1)</p> <p>“em relação às tarefas que eu lhes proponho, há vezes, acontece sobretudo a nível do português, às vezes trago mais do que uma proposta e eles podem escolher qual é a proposta que querem fazer (...) depois, outro tipo de decisões que eles podem tomar, é um bocadinho difícil responder a essa pergunta... no plano individual de trabalho, eles podem escolher o que querem fazer” (suj2)</p> <p>“olhe de decisão e de escolha dou é em temas (...) são eles que escolhem as tarefas que querem realizar” (suj3)</p> <p>“num 3º e 4º ano já é possível deixá-los escolher temas que queiram trabalhar” (suj6)</p> <p>“Olhe, penso que as assembleias de turma são muito boas porque eles próprios decidem... é nesse assembleia que nós p.e. fazemos o que é que eles gostavam de trabalhar, de aprender” (suj8)</p> <p>“dou por exemplo em temas, dentro dos conteúdos programáticos, que eles gostassem de explorar e realizar algum trabalhinho” (suj9)</p> <p>“dar-lhes possibilidade, se trabalharem bem, de fazerem determinadas atividades que eles queiram no final da semana, no final do período, no final do mês, portanto, a decisão é deles, a escolha é deles” (suj10)</p> <p>“eu posso chegar um dia à escola e dizer-lhe assim “Olha, hoje temos estas hipóteses, o que é que vocês acham?”, e eles “Eu prefiro aquilo, eu prefiro o outro...” (...) Os colegas que decidiram aquela atividade, aquela tarefa, vão explicar o porque e vão explicar qual o benefício que podem ter” (suj11)</p> <p>“sempre que posso ouvir a opinião deles, oiço “P- Olhem lá, o que é que vocês acham de nós p.e. para o dia do pai, o que é que vocês acham que nós podemos fazer?” (suj12)</p> <p>“A possibilidade de escolha, no projeto da leitura, cada um lê aquilo que quer, pode ser das princesas, dos unicórnios, do bando das cavernas” (suj13)</p> <p>“Sim, eles têm essa abertura, normalmente, a grande maioria dos temas” (suj14)</p>
--	--	--

			<p>“eles escolhem aquele tema que querem trabalhar” (suj15)</p>
	<p>2.4. Definição dos grupos de trabalho</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os/as alunos/as participam na tomada de decisões sobre escolha e definição dos grupos de trabalho.</p>		<p>“escolham o seu próprio grupo de trabalho (...) [porque eles dizem, eu vivo perto do não sei quantos, e depois conseguimos-nos reunir e isso facilita, eu sei que facilita... e permito, a não ser, aqui em sala de aula, quando é trabalho de sala de aula e de grupo, deixo que eles formem o grupo mas às vezes faço alguns ajustes, para que não haja aquela sensação de “não conseguimos... aquele grupo fez tudo bonitinho e o nosso não fez nada...”]” (suj1)</p> <p>“há alturas em que eu lhes digo que eles podem escolher o grupo de trabalho, mas há outras alturas que eu digo “ não, o grupo de trabalho hoje... os grupos são estes!” portanto, isso é um exemplo, umas vezes escolhem, outras vezes nem por isso...” (suj2)</p> <p>“eles podem decidir o colega de trabalho (...) em termos de sala de aula, pronto há situações em que se pode promover a situação de trabalho em grupo, em que depois mediante as pesquisas e tudo isso possam apresentar em grupo á turma” (suj6)</p>
<p>3. Motivos da escolha/decisão dos/as alunos/as</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os motivos da escolha/decisão dos/as alunos/as estão relacionados com a facilitação do processo geral de aprendizagem, enriquecimento geral do processo de aprendizagem, pelo envolvimento e responsabilização e pela compreensão.</p>	<p>3.1. Facilitação do processo geral de aprendizagem</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem para a ideia de que a facilitação do processo geral de aprendizagem é um dos motivos que os/as professores/as apontam para a escolha/decisão por parte dos/as alunos/as.</p>		<p>“porque eles dizem, eu vivo perto do não sei quantos, e depois conseguimos-nos reunir e isso facilita, eu sei que facilita... e permito, a não ser, aqui em sala de aula, quando é trabalho de sala de aula e de grupo, deixo que eles formem o grupo mas às vezes faço alguns ajustes, para que não haja aquela sensação de “não conseguimos... aquele grupo fez tudo bonitinho e o nosso não fez nada...” (suj1)</p>
	<p>3.2. Enriquecimento geral do processo de aprendizagem dos/as alunos/as</p> <p>Critério: Verbalizações que remetem</p>		<p>“é dessa liberdade que vai sair e enriquecer o trabalho de todos porque depois cada um vai mostrar da maneira que fez ao outro, e o outro nem sequer tinha pensado nisso, na próxima vez secalhar pensará, e isso é muito rico” (suj4)</p> <p>“tento tudo, há coisas que eles ainda não tem capacidade ainda de decidir e de escolher, há coisas que eu acho que eles tem capacidade</p>

	para a ideia de que o enriquecimento geral do processo de aprendizagem é um dos motivos que os/as professores/as apontam para a escolha/decisão por parte dos/as alunos/as.		de decidir e de escolher mas eu restrinjo as escolhas para eles não se perderem porque é muito difícil meninos desta idade fazerem escolhas, depois querem esta, querem aquela... mas também é importante que eles vão fazendo as suas escolhas” (suj5)
	3.3. Envolvimento e responsabilização Critério: Verbalizações que remetem para a ideia de que a responsabilidade e e envolvimento são motivos que os professores/as apontam para a escolha/decisão por parte dos/as alunos/as.		“acho importante eles saberem que da sua decisão, da sua escolha vem o resultado e que eles são responsáveis pelo resultado que dali vem, se a escolha for boa para eles, eles vão ter um bom resultado, se eles fizerem uma escolha errada o resultado também é deles, e eles são responsáveis por isso... é importante responsabilizá-los nesse sentido, em termos de escola, em termos de aprendizagens” (suj11) “é uma forma de os, digamos assim, de os integrar e envolver no processo de aprendizagem” (suj15)
	3.4. Compreensão Critério: Verbalizações que remetem para a ideia de que a participação ativa é um dos motivos que os/as professores/as apontam para a escolha/decisão por parte dos/as alunos/as.		“porquê? Acho eu, porque se eles não participarem de uma forma ativa nas suas aprendizagens estamos a “chover no molhado”, estamos a formar pessoas que não percebem o porquê das coisas” (suj7)

Dimensão V.9: Práticas de ensino: Tipos de Feedback, periodicidade e formas

V.9. Práticas de ensino: Tipos de Feedback, periodicidade e formas			
Categories e critérios	Sub-categorias	Sub-Sub-categorias	Unidades de registo/Exemplos

<p>1. Tipos de feedback</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os tipos de feedbacks fornecidos pelos/as professores/as são diversificados de uma forma geral, sendo que especificamente estes são afetivos, positivos e avaliativos/corretivos.</p>	<p>1.1. Diversificados</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os tipos de feedback fornecidos pelos/as professores/as são diversificados</p>		<p>“Aí olhe, dou de tudo” (suj3)</p> <p>“Todos... Menos negativos...” (suj11)</p>
	<p>1.2. Afetivos</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os tipos de feedback fornecidos pelos/as professores/as são dados através de objetos com significado, beijinhos, abraços, salva de palmas e de palavras de conforto.</p>		<p>“quando eles são mais pequeninos utilizo muito a questão da professora contente, eles percebem logo o significado disso, o reforço de um objeto que eles sabem que tem um determinado significado, às vezes até o beijinho e um abraço, o bater as palmas todos a bater palmas porque o colega faz um trabalho maravilhoso, esforçou-se muito (...). outras vezes é “olha que tens de melhorar, se quiseres levar a professora contente, tens de melhorar aqui esta parte... na próxima se pintares aqui isto melhor, é que ganhas professora contente...” (suj2)</p> <p>“O feedback que lhes costumo dar é isto, o professor não tem toda a sabedoria e muitas vezes quando também falha” (suj16)</p>
	<p>1.3. Positivos</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os tipos de feedback fornecidos pelos/as professores/as são dados através de reforços que realçam os aspetos positivos daquilo que foi realizado pelos/as alunos/as, muitas das</p>		<p>“Ora, eu começo sempre pelo positivo, começo pelo positivo (...) o reforço positivo funciona muito bem” (suj1)</p> <p>“Trabalho muito as lengalengas “Dizem as lengalengas... Pronto, muito bem”, aí ponho, ponho um smile, ou mesmo um autocolante que eu tenho imensos autocolantes engraçados com carinhas assim e bonecos, sim dou” (suj3)</p> <p>“ Por exemplo tenho que lhe dar o feedback, mesmo quando eles estão a autorregular as suas aprendizagens e as suas coisas, eu tenho de dar o feedback, procuro sempre que o feedback não seja um feedback negativo, procuro sempre que seja um reforço(...) não começo por dizer aquele miúdo “Fizeste tudo mal...”, não coitadinho, então ele esteve-se a esforçar para fazer, procurou fazer o melhor que ele sabia, cá está se</p>

	<p>vezes através de recompensas e de incentivos.</p>		<p>ele ainda não fez bem é porque houve qualquer coisa que falou na aprendizagem, então o que costumo fazer é, primeiro digo a todos sim senhora, muito bem, trabalharam” (suj5)</p> <p>“normalmente, quando eu digo alguma coisa, é sempre salientando e aproveitando os aspetos positivos não é, salientando os aspetos negativos, mas muito subtilmente dando a entender que os aspetos negativos podiam ser melhorados com os aspetos positivos, não é “epá, fizeste isto tudo mal, isto está completamente errado...” (suj7)</p> <p>“Tenho ali um, que tem custado que nem imagina (...) finalmente, parece que aprendeu, escrevi-lhe no caderno “Muito bem... Conseguiste!”, o rapaz estava... e levo no caderno de casa para a mãe assinar aquilo, tento fazer sempre estes reforços positivos” (suj8)</p> <p>“A gente procura sempre o feedback mais positivo possível (...) o feedback deve ser o mais positivo possível...” (suj10)</p> <p>“Menos negativos (...)nunca digo “Não és capaz...” mas “Olha, vê lá que tens de melhorar...ou... Muito bem, conseguiste, sim senhora...”, o muito bem, o conseguiste, o sim senhora geralmente utilizo mais não com os bons alunos/as, mas com os alunos/as que tem mais dificuldade e quando conseguem superar um obstáculo, o reforço positivo é importante para que eles continuem” (suj11)</p> <p>“Positivos... (...) eu gosto de ir sempre na positiva “Olha, hoje não está assim muito bem, secalhar porque estavas aborrecido mas amanhã consegues e tu és capaz de melhorar...”, sempre reforço pela positiva...” (suj13)</p> <p>“se eu fizer 5 perguntas e é um alunos/as que só consegue acertar 3 eu digo “Já viram, já consegui acertar 3...”, portanto, o que quer dizer que para a próxima já vai acertar 4, o que quer dizer que ela está a aprender a estudar (...) tentar sempre puxá-los sempre pela positiva” (suj14)</p>
--	--	--	---

			<p>“o objetivo é exatamente esse, é suprir e tentar superar os obstáculos que vão surgindo pelos alunos/as (...)valorizamos os aspetos positivos” (suj15)</p>
<p>1.4. Avaliativos/corretivos</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os tipos de feedback fornecidos pelos/as professores/as são corretivos, reflexivos e avaliativos.</p>		<p>“quando é preciso depois também corrigir, eu já me aconteceu, haver aqueles meninos que tentam medir forças, eu própria fico aqui no intervalo, a beber o meu cafezinho e fico com o alunos/as, enquanto ele está a escrever regras, e isto resulta, porque eu costumo dizer até ao meu filho de castigo “ Não mereço, também fico de castigo, mas também não acho correta a tua atitude... Portanto, tens de melhorar” (suj1)</p> <p>“e então, que feedback damos, “então vamos lá a ver porque é que ontem é que aquilo não correu bem?” Eles próprios vão refletir porque é que ontem não conseguiram resolver o problema, e eles vão ver “Ah pois, porque estávamos distraídos ou porque de repente alguém entrou e meteu outro assunto...” (suj4)</p> <p>“se há algum que faz tudo mal, imagine e às vezes também há, que há trabalhos de casa que vem tudo mal feito, e uma coisa que eu costumo pedir aos pais é “Não interfiram muito, se vier mal feito, deixem vir mal feito...”, [não começo por dizer aquele miúdo “Fizeste tudo mal...”, não coitadinho, então ele esteve-se a esforçar para fazer, procurou fazer o melhor que ele sabia, cá está se ele ainda não fez bem é porque houve qualquer coisa que falou na aprendizagem, então o que costumo fazer é, primeiro digo a todos sim senhora, muito bem, trabalharam,] depois se há algum que tem ali algum conteúdo que a criança não percebeu e precisa de não sei o que, arranjo um momento na sala de aula em que chamo não só aquele que não conseguiu, mas em que chamo um outro que até conseguiu e vamos fazer mais exercícios daqueles” (suj5)</p> <p>“Olhe isto ainda passa um bocado pela avaliação, a nível, pronto... é todo um processo de avaliação, o feedback é mesmo a nível de avaliação” (suj6)</p> <p>“É assim, eles estiveram a fazer as</p>	

			<p>fichas de avaliação, ainda hoje tiveram a ver as fichas, mesmo os do 1º e do 2ºano, e eu a apontar o dedo “Vejam, lá onde erraram... Porque é que erraram? Porque é que tem aí errado?”, o porquê, ou seja, eles entenderam porque é que está certo e porque é que está errado, onde é que está o erro...” (suj9)</p> <p>“É assim, por exemplo trabalhos de casa, eles levam e eu corrijo logo de manhã, corrijo, alguma coisa que esteja menos bem, chamo-os logo “Olha, aqui não percebeste? O que é que aconteceu?” (suj12)</p>
<p>2. Momentos em que são dados</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os feedbacks são dados regularmente, diariamente, semanalmente, quinzenal/mensal, no final das atividades e após as avaliações.</p>	<p>2.1. Regularmente</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os feedbacks são dados sempre que há necessidade de o fazer e quando os/as alunos/as fazem coisas boas.</p>		<p>“Qualquer altura (...) sempre que há necessidade disso, de valorizar ou de chamar à atenção para haver uma melhoria, é em qualquer altura, qualquer atividade, em qualquer coisa que se faça, uma saída, uma ficha, qualquer coisa...” (suj11)</p> <p>“Quando eles fazem coisas boas, durante as atividades, se eu faço uma pergunta” (suj13)</p> <p>“Regularmente” (suj15)</p>
	<p>2.2. Diariamente</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os feedbacks são todos os dias sempre que seja feita alguma atividade e relativamente ao trabalho realizado no dia anterior.</p>		<p>“Normalmente ao início do dia, eu começo sempre por fazer uma reflexão do dia anterior” (suj4)</p> <p>“São por aí... é o diariamente, é assim, até uma conta que está errada “Anda cá, faz lá está continha outra vez...Tau tau... tão e o que vai?”, pronto e isto é diário, é um feedback que costumo dar todos os dias (...) em todas as atividades que eles realizem...” (suj9)</p> <p>“Os feedbacks devem ser dados permanentemente, seja na sala de aula, seja quando agente questiona um miúdo e o miúdo acerta ou não acerta” (suj10)</p>
	<p>2.3. Semanalment e</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de</p>		<p>“embora não o faça sempre mas tento fazer à 5ªfeira na assembleia de turma, em que fazemos registo no quadro, e eles fazem no caderno diário, sobre aquilo que correu melhor, o que não correu tão bem e o que é que tem de melhorar...” (suj1)</p>

<p>que os feedbacks são dados nas assembleias de turma num dia específico em cada semana.</p>		
<p>2.4. Quinzenal/Mensal</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os feedbacks são dados quinzenal ou mensalmente.</p>		<p>“eles usam um cadernão e todos os dias há um registo no cadernão, e eu de uma forma mensal, quinzenal levo os cadernões, e depois dou uma vista de olhos” (suj11)</p>
<p>2.5. No final das atividades</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os feedbacks são dados no final das atividades.</p>		<p>“no final das atividades” (suj2)</p> <p>“Quando... Após uma atividade” (suj3)</p> <p>“o professor costuma dar os feedbacks nos finais das atividades” (suj7)</p> <p>“nem sempre é possível mas tento que seja no momento ideal, seja depois de uma atividade, da leitura, de um problema etc para que o alunos/as perceba bem” (suj8)</p> <p>“É assim, por exemplo. trabalhos de casa, eles levam e eu corrijo logo de manhã, corrijo, alguma coisa que esteja menos bem, chamo-os logo “Olha, aqui não percebeste? O que é que aconteceu?” (suj12)</p> <p>“são dados nos finais de cada atividade, nas dúvidas a tirar em relação aos trabalhos feitos em casa” (suj15)</p>
<p>2.6. Após avaliações</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os feedbacks são dados após a realização de alguma avaliação ou atividade que</p>		<p>“São dados a seguir a uma avaliação (...) é dado logo ali no momento não é, se ele consegue, se ele não consegue, depois de terminarem as atividades” (suj5)</p> <p>“mas há depois aquela avaliação diária, em que todos os dias (...) há esta avaliação diária, e pronto é isso, temos uma avaliação diária de todas as atividades que eles vão fazendo” (suj6)</p> <p>“Quando são pequenas avaliações” (suj13)</p>

	seja avaliada.		
<p>3. Métodos de dar feedback</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os métodos de dar feedback são individualmente, coletivamente, oralmente e através de registos.</p>	<p>3.1. Individualmente</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os/as professores/as dão o feedback individualmente no decorrer e no final das atividades.</p>		<p>“em relação às aprendizagens, dou os parabéns, quando é um bom alunos/as dou os parabéns [individualmente]” (suj1)</p> <p>“eu nunca me sento, portanto eu ando sempre em circulação, e portanto, aqui está sempre “ah, muito bem... sim senhor/a...” outras vezes é “olha que tens de melhorar, se quiseres levar a professora contente, tens de melhorar aqui esta parte... na próxima se pintares aqui isto melhor, é que ganhas professora contente...”” (suj2)</p> <p>“[o feedback oral] costuma ser individual, costumo chamar o alunos/as e perceber porque é que isto ou aquilo correu menos bem” (suj5)</p> <p>“escrevi-lhe no caderno “Muito bem... Conseguiste!”, o rapaz estava... e levo no caderno de casa para a mãe assinar aquilo” (suj8)</p> <p>“tento sempre dar um feedback (...) ou individualmente” (suj9)</p> <p>“há um registo no cadernão, e eu de uma forma mensal, quinzenal levo os cadernões,] e depois dou uma vista de olhos, há um bonequinho que eu costumo colar e eles sabem que se aquele bonequinho for regular eles sabem que estou contente, sabem que se o bonequinho for assim mais murchinho, mais tristonho, as coisas não estão lá muito boas” (suj11)</p> <p>“[É assim, por exemplo trabalhos de casa, eles levam e eu corrijo logo de manhã, corrijo, alguma coisa que esteja menos bem, chamo-os logo “Olha, aqui não percebeste? O que é que aconteceu?”], chamo-os individualmente, não tenho por hábito expor alunos/as perante o grupo” (suj12)</p> <p>“quando é mais um trabalho individual, também faço individual...” (suj13)</p> <p>“eu tenho uma menina na turma que no 1ºano praticamente não veio à escola (...) ela tem muitas falhas de aquisições dos anos de aprendizagens anteriores</p>

		<p>(...) ela não correspondia, pronto havia coisas que ela tinha de fazer de forma mais fácil, com mais ajuda, e eles depois tinham ciúmes, achavam que ela tinha muita atenção” (suj 14)</p> <p>“Olha, tu estiveste muito bem... Tu já conseguiste fazer a interpretação... Olha, fizeste a pontuação... Tu não consegues ainda, mas vais tentar fazer melhor...”, dou-lhes sempre esse feedback” (suj16)</p>
<p>3.2. Coletivamente</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os/as professores/as dão o feedback coletivamente de forma a reforçar a confiança e motivação os/as alunos/as a continuar.</p>		<p>“quando é um alunos/as que consegue realmente ultrapassar uma dificuldade, então aí é a turma toda que dá parabéns porque esses então ainda precisam de um reforço maior para se sentirem motivados e continuar” (suj1)</p> <p>“dia a dia começamos assim “ Olha mas ontem falamos de quê? Já não me lembro, ou, Olha faltou este menino, quem é que lhe recorda o que fizemos?” (suj3)</p> <p>“o feedback todos os dias é feito, vamos lá a ver amanhã “Ontem à tarde, eu já fui menos cansada, mas já conseguiram, eu tive que estar aqui, mais baixo, mais baixo... filas 1 e 6”, era porque eram as filas mais barulhentas...” (suj4)</p> <p>“eu sou sempre o último, são os colegas porque acho que se eles estão a trabalhar para os colegas, são os colegas que têm que primeiro tem que dizer a sua opinião e como as coisas correram, e por fim a minha porque quando chega à minha já tudo disse, às vezes quando chega à minha só faço o resumo de tudo aquilo que já foi dito e mais nada” (suj7)</p> <p>“tento sempre dar um feedback, no geral” (suj9)</p> <p>“Normalmente, pronto, quando estamos a fazer, a dar a aula, participar todos, vou dando o feedback” (suj13)</p> <p>“Eu se faço uma avaliação de uma leitura, no final digo “Olha, gostei da leitura coletivamente” (suj16)</p>
<p>3.3. Oralmente</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia</p>		<p>“Inicialmente é oralmente” (suj1)</p> <p>“das aprendizagens há sempre no início do dia, o feedback relativamente ao dia anterior, portanto não começamos assim tipo “mergulho na água”, não, “Ok,</p>

	<p>central é a de que os/as professores/as dão o feedback oralmente.</p>	<p>quem é que me recorda, já não me lembro bem... em que ponto é que ficámos?” (suj3)</p> <p>“Costuma ser mais oral” (suj4)</p> <p>“o feedback oral” (suj5)</p> <p>“um feedback verbal” (suj6)</p> <p>“Orais” (suj7)</p> <p>“muitas das vezes é oral” (suj8)</p> <p>“Acabam por ser orais” (suj9)</p> <p>“oral” (suj10)</p> <p>“e oralmente, nunca digo “Não és capaz...” mas “Olha, vê lá que tens de melhorar...ou... Muito bem, conseguiste, sim senhora...” (suj11)</p> <p>“costuma ser oralmente” (suj12)</p> <p>“Oralmente” (suj13)</p> <p>“feedback oral” (suj14)</p> <p>“Oralmente” (suj15)</p>
	<p>3.4. Registos</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que os/as professores/as dão o feedback através de registo, seja nos planos de trabalho, seja nas avaliações, sendo que algumas vezes nesses registos são acrescentados símbolos e/ou bonecos.</p>	<p>“feedback escrito nos planos” (suj2)</p> <p>“por escrito, só faço mesmo no registo da avaliação para os pais...” (suj5)</p> <p>“um feedback (...) como escrito” (suj6)</p> <p>“e escritos” (suj7)</p> <p>“É conforme... Este, era importante ele levar escrito porque eu tinha escrito que ele precisava de treinar as horas... hoje, consegui bem, então foi escrito” (suj8)</p> <p>“e escritos” (suj9)</p> <p>“seja ele escrito” (suj10)</p> <p>“Escritos com imagens... os tais símbolos ou bonequinhos” (suj11)</p> <p>“Escrito também, gostei muito ou um bonequinho risonho, ou olha que bem” (suj12)</p> <p>“por escrito, e fazendo uma carinha, um boneco a rir-se” (suj13)</p> <p>“feedback escrito” (suj14)</p>

“e por escrito” (suj15)

Dimensão V.10: Práticas de avaliação implementadas

V.10. Práticas de avaliação implementadas			
Categorias e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Avaliação diagnóstica</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que a avaliação diagnóstica é uma das práticas de avaliação realizadas pelos/as professores/as.</p>			<p>“fazemos a avaliação diagnóstica no início do ano” (suj1)</p> <p>“eu costumava sempre fazer as avaliações diagnósticas melhores ou piores (...) havia outro tipo de avaliação, que não conta para a avaliação, conta para diagnosticar, está-me a falhar o termo, conta para diagnosticar o que está bem, o que não está bem pode não ser só dos alunos/as, não é? Também pode ser do professor, não esteja a ir pelo melhor caminho, tenha de usar outra estratégia... (...) Sim, fazia” (suj10)</p> <p>“a avaliação diagnostica que pronto, que está a desaparecer dos nossos programas, era a avaliação que eu fazia porque era obrigada a fazer” (suj14)</p>
<p>2. Avaliação contínua</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que a avaliação contínua que é realizada diariamente sobre tudo o que é feito pelos/as alunos/as em sala de aula é uma das práticas de avaliação implementadas pelos/as professores/as.</p>			<p>“nós dizemos que a avaliação é diária, de facto é diária, nós todos os dias trabalhamos com os alunos/as, acompanhamos a evolução deles (...) vamos fazendo as fichas de trabalho diariamente na sala, a apresentação de trabalhos, que pronto também é avaliada” (suj1)</p> <p>“eu tenho que ter esses elementos, e faço de forma brincando, vamos avaliando, eles vão-se avaliando mas não há momentos específicos, tenho ok momento de leitura “Então vá, vamos aqui avaliar 4 ou 5...”, depois noutro dia, não sei quando faço... (...) nós aqui é tão fácil avaliar, como é que eles entraram e saíram da cantina? Estão a ser avaliados” (suj3)</p> <p>“A minha avaliação é contínua, as pessoas já se esqueceram disso, mas no 1º ciclo é esse a verdadeira avaliação, é contínua neste aspeto (...) é todos os dias, eles são avaliados todos os dias, todos os dias eu vejo “Espera, este ainda não consegue isto... Espera, então amanhã eu tenho de lhe pegar aqui, e ele vai fazer” (suj4)</p> <p>“tenho a avaliação direta de alguma coisa que se faz e está o assunto arrumado (...) mas mais importante que a intercalar e</p>

		<p>sumativa, é aquela que eles fazem sem saberem que estão a fazer, portanto, acaba um conteúdo qualquer e dou uma ficha/trabalho qualquer para eles fazerem sozinhos, nunca tem a forma de ficha porque eu não trabalho muito com ficha, trabalho mais com colagens no caderno pronto, tem aquele trabalho para fazer e daí eu tiro a avaliação” (suj5)</p> <p>“há aquela avaliação que é a formativa, que é aquela que vai sendo realizada à medida que as matérias vão sendo tratadas, há sempre uma avaliação no final de cada unidade, para que eles tenham conhecimento até que ponto conseguiram ou não conseguiram” (suj6)</p> <p>“a leitura é todos os dias e depois como eu não faço fichas de avaliação, eu vou sempre avaliando, p.e. trabalhamos um conteúdo, fazemos uma ficha de trabalho sobre aquela matéria e isso é avaliado logo no momento, e eles registam no caderno” (suj8)</p> <p>“nós neste momento utilizamos a observação direta, utilizamos vários instrumentos desde grelhas, a trabalhos escritos dos meninos, a lá esta a observação direta dos comportamentos, das atitudes, das capacidades que eles têm... as capacidades e as atitudes são muito importantes, porque eles se aprenderem a relacionar-se também aprendem a trabalhar em equipa e aprendem a trabalhar em conjunto, o que é ótimo para eles e para o futuro deles, é fundamental, é as bases de tudo” (suj11)</p> <p>“eu por norma tudo o que é feito, é avaliado, eles tem noção disso e isto é conversado com eles, avalio os cadernos deles no dia-a-dia, as fichas, a leitura, o cálculo (...) eu acho que fundamental é o trabalho do dia-a-dia, a forma de estar, a dinâmica, os valores, as atitudes” (suj12)</p> <p>“A avaliação diária... acho que é muito mais importante, tomar notas todos os dias do que chegar (...) tem que ser uma avaliação diária, uma avaliação constante...” (suj13)</p> <p>“A avaliação formativa (...) uma avaliação diária, uma avaliação constante, sem grande ênfase na ficha grande como nós lhes chamamos, mas eles tem noção que o comportamento, os trabalhos de casa, tudo o que fazem está a ser avaliado, portanto,</p>
--	--	---

			<p>acaba por ser eu dou mais valor neste momento à avaliação formativa que faço diariamente” (suj14)</p> <p>“a avaliação formativa (...)É feita diariamente e de uma forma sempre continua porque nós estamos com eles todo o dia (...)tu do aquilo, todas as atitudes, todas as atividades que os alunos/as fazem aqui são passíveis de avaliação” (suj15)</p> <p>“A avaliação continua, observação direta” (suj16)</p>
<p>3. Avaliação Sumativa</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que a avaliação sumativa é uma das práticas de avaliação realizadas pelos/as professores/as no final de atividades/conteúdos e no final dos períodos escolares.</p>			<p>“depois temos a avaliação, fazemos a avaliação intermédia e a avaliação trimestral, é a avaliação que fazemos com os nossos meninos, que vamos dando feedback aos alunos/as e aos pais” (suj1)</p> <p>“portanto, ou menos se fizer com a ajuda da professora, olha não aprendeu antes, pode ser que tenha aprendido naquele momento, portanto, se me perguntar “ Mas acha que isso é justo?” não sei se é justo ou ser injusto, é o momento que eu aproveito para eles aprenderam alguma coisa, eu fico a saber que eles não sabiam, informo os pais que eles tiveram dificuldades em fazer isto aquilo e o outro” (suj2)</p> <p>“avaliação mesmo, há aqueles momentos de final de período, tem de ser obrigatório (...) e que no fim claro fazemos os nossos relatórios de período” (suj3)</p> <p>“depois temos a avaliação intercalar, temos a avaliação sumativa no final de cada período (...) a avaliação sumativa não lhe dou grande importância” (suj5)</p> <p>“depois a outra que tem de ser feita, a sumativa” (suj6)</p> <p>“depois no final da leitura, fazemos a avaliação e o registo da avaliação” (suj8)</p> <p>“mas as avaliações sumativas são fundamentais” (suj10)</p> <p>“Faço, por exemplo quando foi no final do período, chamei e disse “Um a um... O que é que acha que vai ter a Português, consoante o período todo (caderno...)? “, eles são do mais justo que há... e foi muito curioso, ao fazermos essa avaliação porque realmente, eles tem noção daquilo que fazem, sim, e foram pouco em que houve discrepância da nota que eu lhes dei e</p>

			<p>aquilo que eles disseram...” (suj12)</p> <p>“a avaliação sumativa” (suj14)</p> <p>“depois a avaliação sumativa” (suj15)</p> <p>“e a avaliação sumativa... também me parece que é outro momento que se deve continuar a manter porque eu acho que a sumativa também revela alguma coisa” (suj16)</p>
<p>4. Auto e Hétero avaliação</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que a autoavaliação e heteroavaliação são duas das práticas de avaliação implementadas pelos/as professores/as.</p>			<p>“quando são mais pequeninos por exemplo, estamos a fazer um trabalho, acabou o trabalho e eu acho que o trabalho não está muito bem, então digo assim “ Tu gostas do teu trabalho?” E depois, fico à espera do que ele me vai dizer, se gosta ou se não gosta, se não gosta... “ Tão e não gostas porquê?” Ah porque está mal pintado, porque saí do risco, porque fiz mal a letra... portanto, ele ao dizer-me isto, ele está a fazer uma autoavaliação do seu trabalho não é” (suj2)</p> <p>“agora ainda não, mais no 3º e 4ºano os meninos também faz a sua autoavaliação” (suj5)</p> <p>“Para além da autoavaliação, a heteroavaliação” (suj6)</p> <p>“resulta mais ter um trabalho de grupo em que o trabalho é monitorizado desde o principio até ao final da apresentação, quer por mim, quer pelos colegas, há esta avaliação de como correu “como é que este grupo trabalhou? Como é que este grupo pesquisou? Como é que este grupo apresentou?”, é muito mais significativo do que estar o alunos/as ali a fazer a ficha de avaliação (...) se eles fazem um projeto, os colegas fazem, e depois este grupo também tem de dizer a sua própria autoavaliação não é... nisso, nas atividades dos PITS, nas atividades de turma, nos conselhos de turma, portanto, eles estão sempre a fazer avaliação” (suj7)</p> <p>“fazemos assim por exemplo leitura, todos os dias fazem como já lhe disse (...) auto e heteroavaliação, fazem muitas vezes” (suj8)</p> <p>“é muito mais difícil os meninos pequeninos fazerem a autoavaliação mas eu como prática, ainda hoje pensei nisso, tenho uma ficha de autoavaliação com bonequinhos para os pequeninos, que tem um smile e que no lugar de ser um sim ou</p>

		<p>não ou o às vezes, tem uma cara feliz ou uma cara triste” (suj9)</p> <p>“auto e heteroavaliação” (suj10)</p> <p>“é assim, eu desde que tive turma, seja 1º ano, seja 2ºano, é importante eles autoavaliarem-se, pronto... e eles tem que saber, até em termos do seu comportamento, como é que foi o seu comportamento, eles tem de saber se tem o verde, as tais bolinhas, do verde, do vermelho ou do amarelo, eles tem que saber porque eles tem que aprender a identificar aquilo que fizeram mal ou que fizeram bem, e ver o que tem de melhorar... isso é fundamental, pronto, eu desde o 1ºano que faço essa autoavaliação” (suj11)</p> <p>“Sim, sim... às vezes e sempre, a nível do comportamento sim, fazemos isso muita vez, e da avaliação também... (auto e heteroavaliação)” (suj13)</p>
--	--	---

Anexo 12.

Grelha de Análise Temática e Categorical: critérios e unidades de registo

TEMA VI. NECESSIDADES DOS PROFESSORES/AS

Dimensão VI.1: Necessidades dos/as professores/as para ensino de SLR

VI.1. Necessidades dos/as professores/as para ensino de SLR			
Categories e critérios	Sub- categorias	Sub-Sub- categorias	Unidades de registo/Exemplos
<p>1. Mudança centrada nos professores/as</p> <p>Critério: Verbalizações que expressam a ideia de que para um ensino SRL é necessário uma mudança centrada nos professores/as.</p>	<p>1.1. Mudança de mentalidade</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que um ensino SRL necessita de mudança de mentalidade dos professores/as.</p>		<p>“isso é a mentalidade... é complicado porque isso mexe com a mentalidade de cada um” (suj8)</p> <p>“quanto mais um professor tem uma mente aberta, mais facilmente criará estratégias de regular e ensinar os alunos/as a terem uma aprendizagem regulada” (suj9)</p> <p>“teria que haver uma grande mudança de mentalidades (...) o grande problema da educação hoje, funciona muito nas mentalidades das pessoas, as pessoas não estão para se adaptar e isso sabe que requeria uma grande adaptação” (suj12)</p> <p>“Uma mudança muito radical de muitas cabeças” (suj13)</p> <p>“Mudar a mentalidade” (suj16)</p>
	<p>1.2. Volição</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que para um ensino SRL é necessário vontade por parte dos professores/as.</p>		<p>“olhe em primeiro lugar precisávamos de vontade” (suj2)</p> <p>“por exemplo, se me dissessem a mim aqui há dois anos, que eu iria trabalhar com robôs na sala de aula (...) fui para uma ação de formação (...) para já temos que estar despertos e disponíveis para essas aprendizagens” (suj3)</p> <p>“os professores/as também temos que ir motivados para o que vamos aprender, e que isso acrescenta algo à nossa prática... tudo o que é formação, tem que ter a verdadeira acensão da palavra, tem que nos formar” (suj5)</p> <p>“com o método de ensino, os alunos/as estão sentadinhos e o professor a debitar não é, este isomorfismo não é, ou seja isto era de há 500 anos atrás, quando começou o ensino (...) as pessoas não é, foram-se acomodando e passar deste isomorfismo</p>

		<p>para esta autorregulação não é, está autorregulação das aprendizagens, eu já passei por isso, requer uma grande vontade e uma grande coragem” (suj7)</p> <p>“Às vezes não passa só por não há condições, passa-se pela atitude, pela forma de estar, pela disponibilidade” (suj12)</p>
<p>1.3. Colaboração/partilha entre professores/as</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que um ensino SRL necessita que exista colaboração e partilha entre professores/as.</p>		<p>“precisavam de partilhar mais coisas uns com os outros, quer de fato aprender com o colega do lado porque hoje ninguém quer aprender com o colega do lado, portanto as pessoas fecham-se muito na sua concha, e fazem um bocadinho daquilo que acham que é o certo” (suj2)</p> <p>“trocam-se umas ideias (...) às vezes aqueles momentos de partilha são tão importantes, e muito mais enriquecedores (...) momentos de partilha” (suj3)</p> <p>“e que os jovens venham para aprender com os mais velhos porque quando a minha geração sair, as pessoas que vieram não conviveram connosco, nós saímos e elas não estiveram connosco, e eu quero aprender com os jovens, mas secalhar também tenho coisas para ensinar aos jovens” (suj4)</p> <p>“não tem noção daquilo que eu aprendi nos antigos conselhos escolares, nem sei se alguém já lhe falou sobre isto, nós juntávamo-nos e eu aprendi imenso com as pessoas mais velhas (...) Na altura, eu era novata no assunto, porque aquilo que as colegas diziam, nós falávamos das nossas experiências, das nossas dificuldades, dos nossos sucessos, dos nossos insucessos em sala de aula e toda agente tentava (...) eu acho que isso aí era uma mais-valia” (suj5)</p> <p>“acho que deveria haver um espaço na escola, onde pudesse haver uma partilha de experiências e práticas entre professores/as, isso seria muito benéfico” (suj6)</p> <p>“têm que haver partilha através da experiência de cada um, para que as práticas sejam melhoradas em prol dos alunos/as” (suj8)</p> <p>“a partilha das experiências entre docentes também seria fundamental”</p>

			(suj9) “a partilha entre professores/as, é outra das questões que podia enriquecer as práticas dos professores/as dentro das salas de aula” (suj10)
	1.4. Colaboração professores/as/encarregados de educação Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que um ensino SRL necessita que exista colaboração entre professores/as e encarregados de educação.		“haver uma sintonia maior entre os encarregados de educação e os próprios professores/as (...) se os pais puderem ajudar em casa, se eles já vierem a saber as coisas, melhor” (suj10)
	1.5. Formação Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que para um ensino SRL necessita que os professores/as tenham formação.		“formação para os professores/as” (suj1) “segundo lugar precisava de formação” (suj2) “é a informação e formação, porque ninguém nasce ensinado” (suj3) “Desde que a formação seja bem dada” (suj4) “Acho que outro aspeto prende-se com a formação porque os professores/as para aplicarem estas novas ideologias e práticas tem que ter formação para saberem o que estão a fazer com o objetivo de melhorar as suas práticas e as aprendizagens dos seus alunos/as” (suj8) “Formação” (suj10) “Formação” (suj12) “e a formação para que os professores/as saibam o que estão a fazer e perceberem os sinais que os alunos/as lhes vão transmitindo” (suj13) “era fazer ações de formação sobre isso” (suj15) “Também alguma formação nessa área” (suj16)
2. Mudança organizacional do sistema de ensino Critério: Verbalizações	2.1 Mudança geral Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que para um ensino SRL de é necessária uma mudança geral no sistema de ensino.		“acho que precisamos sobretudo de mexer na educação” (suj4) “Uma mudança muito radical [de muitas cabeças], das instituições” (suj13)

<p>que expressam a ideia de que para um ensino SRL é necessário uma mudança organizacional do sistema de ensino.</p>	<p>2.2. Renovação do corpo Docente</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que para um ensino SRL de é necessária renovação do corpo docente.</p>		<p>“precisamos de pessoas mais jovens (...) precisamos de gente de espirito arejado” (suj4)</p> <p>“A escola também precisa de renovar, os professores/as, a escola precisa de gente nova, com novas ideias, com sangue novo” (suj8)</p> <p>“a nível do primeiro ciclo e a nível do corpo docente em geral, há necessidade de uma classe docente mais jovem (...) um corpo docente mais jovem para trazer outro tipo de formação, novas ideias, mais motivação” (suj14)</p> <p>“o quadro escolar, está envelhecido e as pessoas acomodam-se, acomodam-se e não mudam, a prática que faziam há 10 anos é a mesma prática que se faz hoje, quando nós temos professores/as novos que nós vemos que há uma grande diferença” (suj16)</p>
	<p>2.3. Atualização do currículo</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que para um ensino SRL de é necessária uma atualização dos currículos.</p>		<p>“alguma mudança nos programas, os programas deviam ser atualizados, porque eles falam muito nisso que vão atualizar o português, vão atualizar a matemática e os conteúdos continuam a ser muito extensos (...) os programas deviam ser repensados” (suj14)</p>
	<p>2.4. Aumento de recursos</p> <p>Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que para um ensino SRL de é necessário um aumento dos recursos humanos, materiais e de equipas pedagógicas.</p>	<p>2.4.1 Humanos</p>	<p>“mais professores/as por sala de aula” (suj1)</p> <p>“recursos humanos essencialmente” (suj6)</p> <p>“recursos humanos” (suj10)</p> <p>“nem sempre é fácil também trabalhar com outra pessoa dentro da sala de aula (...) a falta de recursos, sejam humanos” (suj11)</p> <p>“Precisavam de mais recursos humanos nas escolas” (suj14)</p>
		<p>2.4.2 Materiais</p>	<p>“mais equipamentos (...) mas se os manuais deles estivessem todos ligados ao computador, os manuais interativos” (suj1)</p> <p>“terceiro lugar precisávamos de meios (...) mas p.e. em relação aos meios (...) eu quero pô-los a fazer trabalho de pesquisa (...) eu tenho apenas um computador na sala de aula (...) há muita falta de meios na escola, sobretudo ao nível dos meios informáticos” (suj2)</p>

		<p>“Recursos materiais” (suj6)</p> <p>“recursos materiais” (suj10)</p> <p>“a falta de recursos (...) sejam materiais, muitos dos materiais que nós usamos somos nós que compramos” (suj11)</p> <p>“em termos de recursos físicos, sim, poderíamos ter recursos que não temos... a questão dos computadores é o caso mais prático” (suj12)</p> <p>“o equipar as escolas, com os recursos materiais porque nós fazemos muita formação e sabemos trabalhar com muitos recursos, mas depois na prática não os temos” (suj14)</p>
	2.4.3. Equipas pedagógicas	<p>“eu acho que estas equipas multidisciplinares que se falam, são muito importantes, assistente social, psicólogo, animadora sociocultural, terapeuta da fala, ocupacional, só vem enriquecer o ensino” (suj4)</p>
2.5. Redução do número de alunos/as por turma Critério: Verbalizações cuja ideia central é a de que para um ensino SRL de é necessária uma redução do número de alunos/as por turma.		<p>“turmas mais reduzidas” (suj1)</p> <p>“Turmas mais reduzidas, as turmas são enormes, são muito grandes (...) acho que o numero das turmas é o maior impedimento” (suj11)</p> <p>“turmas mais pequenos porque as turmas são muito grandes (...) as turmas mais pequenas” (suj14)</p> <p>“número elevados de alunos/as por turma” (suj15)</p>

Anexo 13.

Tema I. Sucesso e autorregulação do alunos/as: Dimensões, categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Dimensões	Categorias	Subcategorias	(N)	(%)	Total N	Total %	
I.1 Atribuição de sucesso e insucesso	1. Múltiplos fatores		6	3,6	6	3,6	
		2. Contexto familiar					
	2. Contexto familiar	2.1 Clima relacional		5	3	15	9,1
		2.2 Apoio		8	4,8		
		2.3 Envolvimento com a escola		2	1,2		
	3. Contexto escolar	3.1 Escola frequentada		7	4,2	16	9,7
		3.2 Grupo turma		9	5,4		
	4. Ação do Professor	4.1 Em geral		4	2,4	25	15,1
		4.2 Apoio Individualizado		6	3,6		
		4.3 Ação motivacional		4	2,4		
		4.4 Relação afetiva		5	3		
		4.5 Ensino de regras		1	0,6		
		4.6 Metodologias		5	3		
		4.7 Avaliação		1	0,6		
	5. Alunos/as	5.1. Competências		4	2,4	28	17
		5.2 Existência D.A/NEE		7	4,2		
		5.3 Desenvolvimento geral		1	0,6		
		5.4 Atenção/Concentração		2	1,2		
		5.5 Conhecimentos prévios		3	1,8		
		5.6 Trabalho/esforço		4	2,4		
5.7 Motivação			6	3,6			
6. Sistema de ensino	6.1 Articulação entre níveis de ensino		1	0,6	4	2,4	
	6.2 Conteúdos programáticos		2	1,2			
	6.3 Medidas de apoio		1	0,6			
7. Organização social			1	0,6	1	0,6	
I.2 Características de alunos/as com elevada qualidade de aprendizagem	1. Não uniformes		1	0,6	1	0,6	
	2. Comportamento em geral		5	3	5	3	
		3. Competências sociais		3			1,8
	4. Desenvolvimento cognitivo	4.1 Atenção/Concentração		7	4,2	10	6,1
		4.2 Ausência de D.A		2	1,2		
		4.3 Reflexividade		1	0,6		
	5. Conhecimentos prévios		5	3	5	3	
	6. Competências académicas	6.1 Oralidade		1	0,6	5	3
		6.2 Leitura/escrita		3	1,8		
		6.3 Raciocínio Matemático		1	0,6		
		7. Agência no aprender		4	2,4		
	7. Agência no aprender	7.1 Participação		4	2,4	12	7,3
		7.2 Autonomia		4	2,4		
		7.3 Métodos de estudo		2	1,2		
		7.4 Gestão do tempo		2	1,2		
	8. Motivação	8.1 Curiosidade/interesse		9	5,4	16	9,7
		8.2 Gosto		1	0,6		
		8.3 Volição		3	1,8		
		8.4 Empenho/persistência		3	1,8		
9. Contexto de apoio	9.1 Motivação		5	3			

9.2 Do professor	3	1,8		
9.3 Dos pais	3	1,8		
9.4 Contexto familiar	1	0,6	13	7,9
9.5 Articulação pais/professores/as	1	0,6		
Total			165	100

Anexo 14.

Tema II. Papel do alunos/as: Dimensões, categorias, subcategorias, frequências e percentagens.

Dimensões	Categorias	Subcategorias	(N)	(%)	Total N	Total %	
II.1 Papel do/a alunos/as no processo de aprendizagem	1. Relevância		3	2,4	3	2,4	
		2. Diversidade	1	0,8			1
	3. Agência	3.1	Envolvimento/participação	10	7,9	32	25,2
			3.2 Responsabilidade	6	4,7		
			3.3 Motivação	9	7,1		
			3.4 Cognição	3	2,4		
			3.5 Comportamento social	3	2,4		
3.6 Organização	1		0,8				
II.2 Percepção da capacidade de gestão do processo de aprendizagem pelo/a alunos/as	1. Existência de capacidade de gestão	1.1 Em geral	2	1,6	18	14,2	
		1.2 Circunscrita	6	4,7			
		1.3 Orientação/Apoio	10	7,9			
	2. Inexistência de capacidade de gestão		1	0,8	1	0,8	
II.2.1 Aspetos considerados possíveis de ser geridos pelo alunos/as	1. Comportamentos ligados a rotinas e regras		4	3,1	4	3,1	
		2. Tarefas de aprendizagem					
	2.1 Tomada de decisão/escolha	2.2 Realização/Execução	2.1 Tomada de decisão/escolha	3	2,4	11	8,7
			2.2 Realização/Execução	5	3,9		
			2.3 Organização	2	1,6		
			2.4 Avaliação	1	0,8		
	3. Concentração		1	0,8	1	0,8	
4. Estudo		2	1,6	2			1,6
II.2.1.1 Motivos da possibilidade/impossibilidade de gestão do processo de aprendizagem	1. Possibilidade de gestão	1.1 Competências	4	3,1	12	9,4	
		1.2 Autoconceito académico	1	0,8			
		1.3 Orientação/Apoio	7	5,5			
	2. Inexistência de gestão		1	0,8	1	0,8	
II.3. Percepção sobre a possibilidade dos/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem	1.1 Existência de aprendizagem de gestão	1.1 Em geral	12	9,4	16	12,6	
		1.2 Circunscrita	2	1,6			
		1.3 Orientação/Apoio	2	1,6			
II.3.1. Aspetos necessários para os/as alunos/as aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem	1. Recursos da escola		1	0,8	1	0,8	
		2. Instrumentos do professor	1	0,8			1
	3. Agência do professor	3.1	Individualização/Diferenciação	1	0,8		
			3.2 Orientação	6	4,7		

	3.3 Estratégias de aprendizagem/ensino	5	3,9	15	11,8
	3.4 Práticas de avaliação e autoavaliação dos/as alunos/as	3	2,4		
4. Agência do/a alunos/as	4.1 Planificação	2	1,6		
	4.2 Organização	1	0,8	7	5,5
	4.3 Autoavaliação	2	1,6		
	4.4 Aprendizagem colaborativa com os pares	2	1,6		
5. Agência Familiar		1	0,8	1	
Total				127	100

Anexo 15.

Tema III. Papel do professor: Dimensões, categorias, subcategorias, frequências e percentagens.

Dimensões	Categorias	Subcategorias	(N)	(%)	Total N	Total %	
III.1 Papel do professor do 1º ciclo	1. Diversidade	1.1. Em geral	4	3,4	11	9,4	
		1.2. Continuidade Familiar	5	4,3			
		1.3. Referência	2	1,7			
	2. Relevância	3. Afetivo relacional	3.1. Alunos/as	8	6,8	8	6,8
			3.2. Encarregados de Educação	7	6		
	4. Ensino/Aprendizagem		3.2. Encarregados de Educação	2	1,7	9	7,7
			4.1. Conteúdos	5	4,3		
			4.2. Instrução de estratégias de aprendizagem/Aprender a aprender	4	3,4		
			4.3. Ação motivacional	7	6		
			4.4. Construção de uma personalidade social	4	3,4		
5. Mediação e orientação		3	2,6	3	2,6		
III.2. Principais objetivos de Ensino	1. Desenvolvimento global		3	2,6	3	2,6	
			4	3,4			4
	2. Desenvolvimento pessoal e social / cidadania	3. Sucesso		4	3,4	9	7,7
			3.1. Sucesso Académico	5	4,3		
	4. Bem-estar subjetivo dos/as alunos/as	3.2. Autonomia no aprender		2	1,7	2	1,7
				1	0,8		
	5. Qualidade ensino-aprendizagem		3	2,6	3	2,6	
6. Motivação		4	3,4	4	3,4		
7. Afetivo relacionais		1	0,8				
III.3. Características de professor com grande qualidade de ensino	1. Pessoais	1.1 Autoexigência	4	3,4	6	5,1	
		1.2. Valores	1	0,8			
	2. Profissionais: Relacionais	1.3. Competências sociais		14	12	20	17,1
			2.1. Com os/as alunos/as	3	2,6		
			2.2. Com encarregados de educação	3	2,6		
	3. Profissionais: Conhecimento	2.3. Com os colegas		3	2,6	4	3,4
			3.1. Domínio	1	0,8		
	4. Ação de Ensino	3.2. Atualização		3	2,6	10	8,5
			4.1. Individualização/diferenciação	3	2,6		
			4.2. Motivação	2	1,7		
4.3. Gestão do currículo			2	1,7			
		4.4. Objetivos para os					

alunos/as		
Total	117	100

Anexo 16.

Tema IV. Conceção de aprendizagem autorregulada: Dimensões, categorias, subcategorias, frequências e percentagens.

Dimensões	Categorias	Subcategorias	(N)	(%)	Total N	Total %
IV.1	1. Conhecimento	1.1 Existência	9	8,5		
Conhecimento de aprendizagem autorregulada	incipiente	1.2 Incerteza	2	1,9	16	15,1
		1.3 Inexistência	5	4,7		
	2. Contexto de aquisição de conhecimento	2.1 Pessoal	2	1,9	10	9,4
		2.2 Profissional	8	7,5		
IV.1.1	1. Aprendizagem orientada/guiada pelo professor	1.1 Em geral	8	7,5		
Conceção de aprendizagem autorregulada		1.2 Objetivos	2	1,9		
		1.3 Planificação	2	1,9		
		1.4 Estratégias de ensino/aprendizagem	1	0,9	17	16
		1.5 Avaliação	4	3,8		
IV.2	1. Aprender competências e conteúdos	1.1 Compreender	1	0,9		
Conceção de aprender a aprender		1.2 Métodos de estudo/aprendizagem	1	0,9	8	7,5
		1.3 Resolução de problemas	1	0,9		
		1.4 Comunicar	1	0,9		
		1.5 Motivação	4	3,8		
	2. Processo	2.1 Processo individual/Autoconhecimento do processo de aprendizagem	1	0,9		
		2.2 Processo interativo	3	2,8	6	5,7
		2.3 Processo consciente/Inconsciente	1	0,9		
		2.4 Autonomia no aprender	1	0,9		
	3. Metodologias de ensino promotoras	3.1 Contacto com diversas fontes de aprendizagem	1	0,9		
		3.2 Comunicação de objetivos	1	0,9	7	6,6
		3.3 Motivar	1	0,9		
		3.4 Uso de metodologias/recursos variados	3	2,8		
		3.5 Metodologias Grupais	1	0,9		
IV.3	1. Intervenção no aprender a aprender	1.1 Intervenção geral	11	10,4		
Ensinar a aprender a aprender		1.2 Intervenção crucial	5	4,7	16	15,1
IV.3.1	1. Ultrapassar dificuldades/aprender melhor		1	0,9	1	0,9
Motivos da existência de possibilidade de intervenção no ensinar a aprender a aprender	2. Organização		2	1,9	2	1,9
	3. Construção de estratégias individuais de aprendizagem		1	0,9	1	0,9
	4. Pensamento/raciocínio		3	2,8	3	2,8
	o					

5. Leitura e interpretação		1	0,9	1	0,9
6. Utilização de recursos		2	1,9	2	1,9
7. Aquisição de competências pessoais e sociais	7.1 Trabalho em grupo/equipa	1	0,9		
	7.2 Comunicacionais	3	2,8	9	8,5
	7.3 Comportamentais	3	2,8		
	7.4 Autonomia	2	1,9		
8. Processo de ensino	8.1 Orientação do processo de aprendizagem	3	2,8		
	8.2 Orientação motivacional	4	3,8	7	6,6
Total					100

Anexo 17.

Tema V. Práticas de ensino/aprendizagem de autorregulação da aprendizagem: Dimensões, categorias, subcategorias, frequências e percentagens.

Dimensões	Categorias	Subcategorias	(N)	(%)	Total N	Total %
V.1. Planificação	1. Diretrizes do ministério da educação		7	1,6	7	1,6
	2. Grupo turma	2.1 Número de alunos/as	1	0,2	5	1,2
		2.2 Ano de escolaridade	1	0,2		
		2.3 Características	3	0,7		
	3. Organização e gestão do tempo em função do currículo	3.1 Individual	13	3	26	6,1
		3.2 Em equipa pedagógica	6	1,4		
		3.3 Flexibilidade/Adaptação	7	1,6		
	4. Definição de estratégias		4	0,9	4	0,9
	V.1.1. Ações do professor para a definição de planos de trabalho por parte dos/as alunos/as	1. Planificação dos/as alunos/as geral		7	1,6	7
2. Planificação dos/as alunos/as periódica			3	0,7	3	0,7
3. Planificação dos/as alunos/as parcial		3.1 Necessidade de apoio dos/as alunos/as	4	0,9	7	1,6
		3.2 Dificuldades não especificadas	3	0,7		
V.1.2. Processo de implementação da planificação por parte dos/as alunos/as	1. Orientado pelo/a professor/a	1.1 Em geral	6	1,4	11	2,6
		1.2 Escolha/tomada de decisão	2	0,5		
		1.3 Avaliação	3	0,7		
	2. Autonomia progressiva		7	1,6	7	1,6
	3. Motivação dos/as alunos/as		2	0,5	2	0,5
	4. Avaliação do processo pelo/a professor/a	4.1 Processo positivo	5	1,2	8	1,9
		4.2 Processo envolvendo alguma dificuldade	3	0,7		
V.2. Aspetos a desenvolver/implementar no aprender a aprender dos/as alunos/as	1. Organização	1.1 Em geral	6	1,4	10	2,3
		1.2 Tempo	4	0,9		
	2. Atenção e concentração		2	0,5	2	0,5
	3. Pensamento		4	0,9	4	0,9
	4. Regras		2	0,5	2	0,5
	5. Autonomia		9	2,1	9	2,1
	6. Responsabilidade		5	1,2	5	1,2
	7. Ensino de estratégias de aprendizagem/estudo		4	0,9	4	0,9
	8. Motivação/Gosto por aprender		7	1,6	7	1,6
	9. Participação/Trabalho em grupo		2	0,5	2	0,5

	10. Autoavaliação		1	0,2	1	0,2	
V.3. Oportunidades criadas para promover o aprender a aprender	1. Ligação entre conteúdos e aspetos culturais familiares		2	0,5	2	0,5	
	2. Comemoração de datas importantes		1	0,2	1	0,2	
	3. Participação em atividades complementares fora da sala de aula		3	0,7	3	0,7	
	4. Realização de trabalhos de grupo		3	0,7	3	0,7	
	5. Realização de trabalhos de investigação/pesquisa		2	0,5	2	0,5	
	6. Trabalhos de casa		2	0,5	2	0,5	
V.4. Influência do estabelecimento prévio de objetivos na motivação/envolvimento e desempenho académico	1. Existência de influência na motivação/desempenho		16	3,7	16	3,7	
	2. Papel dos objetivos na motivação/desempenho	2.1 Conhecimento das aprendizagens a realizar/representação da tarefa	5	1,2	14	3,3	
		2.2 Motivação	4	0,9			
		2.3 Desperta a curiosidade/interesse	2	0,5			
		2.4 Empenho/dedicação	3	0,7			
V.5. Aspetos a fomentar nos/as alunos/as antes da realização de uma tarefa- Fase Prévia	1. Motivação	1.1 Em geral	7	1,6	30	7	
		1.2 Gosto/Interesse	9	2,1			
		1.3 Vontade	2	0,5			
		1.4 Empenho	3	0,7			
		1.5 Curiosidade	8	1,9			
		1.6 Motivação extrínseca	1	0,2			
	2. Envolvimento		2	0,5	2	0,5	
	3. Concentração		1	0,2	1	0,2	
	V.6. Ações do/a professor/a para a monitorização e controlo do processo de aprendizagem por parte dos/as alunos/as	1. Ações motivacionais		1	0,2	1	0,2
2. Ações de implementação de processos de avaliação		2.1 Autoavaliação		4	0,9		
		2.2 Heteroavaliação		4	0,9		
		2.3 Registos/Grelhas de avaliação		4	0,9	16	3,7
		2.4 Registo com uso de novas tecnologias		1	0,2		
	2.5 Feedback		3	0,7			
3. Tutoria		1	0,2	1	0,2		
V.7. Ensino de estratégias de aprendizagem	1. Existência de ensino de estratégias		16	3,7	16	3,7	
	2. Tipologia de estratégias ensinadas	2.1 Estratégias cognitivas	19	4,4	27	6,3	
		2.2 Estratégias metacognitivas	8	1,9			
	3. Metodologias de ensino das estratégias	3.1 Não especificada		1	0,2		
3.2 Modelagem			3	0,7			

		3.3 Instrução direta	6	1,4	15	3,5
		3.4 Tutoria entre pares	2	0,5		
		3.5 Orientação	3	0,7		
V.8.	1.					
Possibilidades	Contínua/quotidiana		3	0,7	3	0,7
de	2. Parcial	2.1 Não especificado	1	0,2		
escolha/decisão		2.2 Estabelecimento de	3	0,7		
concedidas		regras				
pelo/a		2.3 Escolha de	12	2,8	19	4,4
professor/a e		temas/atividades				
seus		2.4 Definição dos grupos	3	0,7		
motivos/causas		de trabalho				
	3. Motivos da	3.1 Facilitação do processo	1	0,2		
	escolha/decisão	geral de aprendizagem				
	dos/as alunos/as	3.2 Enriquecimento geral	2	0,5	6	1,4
		do processo de				
		aprendizagem dos/as				
		alunos/as				
		3.3 Envolvimento e	2	0,5		
		responsabilização				
		3.4 Compreensão	1	0,2		
V.9. Práticas de	1. Tipos de feedback	1.1 Diversificados	2	0,5		
ensino: Tipos		1.2 Afetivos	2	0,5	20	4,7
de Feedback,		1.3 Positivos	10	2,3		
periodicidade e		1.4 Avaliativos/corretivos	6	1,4		
formas	2. Momentos em que	2.1 Regularmente	3	0,7		
	são dados	2.2 Diariamente	3	0,7		
		2.3 Semanalmente	1	0,2	17	4
		2.4 Quinzenal/Mensal	1	0,2		
		2.5 No final das atividades	6	1,4		
		2.6 Após avaliações	3	0,7		
	3. Métodos de dar	3.1 Individualmente	10	2,3		
	feedback	3.2 Coletivamente	7	1,6	43	10
		3.3 Oralmente	14	3,3		
		3.4 Registos	12	2,8		
V. 10. Práticas	1. Avaliação		3	0,7	3	0,7
de avaliação	diagnóstica					
implementadas	2. Avaliação contínua		12	2,8	12	2,8
	3. Avaliação					
	Sumativa		11	2,6	11	2,6
	4. Auto e Hétero					
	avaliação		9	2,1	9	2,1
Total			428			100

Anexo 18.**Tema VI. Necessidades dos professores/as: Dimensões, categorias, subcategorias, frequências e percentagens.**

Dimensões	Categorias	Subcategorias	(N)	(%)	Total N	Total %
VI.1 Necessidades dos professores/as para ensino de SLR	1. Mudança centrada nos professores/as	1.1 Mudança de mentalidade	5	9,4	29	54,7
		1.2 Volição	5	9,4		
		1.3 Colaboração/partilha entre professores/as	8	15,1		
		1.4 Colaboração professores/as/encarregado s de educação	1	1,9		
		1.5 Formação	10	18,9		
	2. Mudança organizacional do sistema de ensino	2.1 Mudança geral	2	3,8	24	45,3
		2.2 Renovação do corpo docente	4	7,5		
		2.3 Atualização do currículo	1	1,9		
		2.4 Aumento de recursos	13	24,5		
		2.5 Redução do número de alunos/as por turma	4	7,5		
	Total					53