



**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**”A Continuidade docente e a relação pedagógica”**

Helga Cristina Santana Pastor Pires Pepe

Orientador(es) | Maria Teresa Santos

Évora 2023

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**”A Continuidade docente e a relação pedagógica”**

Helga Cristina Santana Pastor Pires Pepe

Orientador(es) | Maria Teresa Santos

Évora 2023

---

---

---

---



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Ernesto Candeias Martins (Instituto Politécnico de Castelo Branco)  
Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca (Universidade dos Açores)  
Maria Neves Leal Gonçalves (Universidade Lusófona de Humanidades e  
Tecnologias - ULHT)  
Maria Teresa Santos (Universidade de Évora) (Orientador)  
Marília Favinha (Universidade de Évora)

## Índice

Siglário .....	5
Dedicatória .....	6
Introdução .....	1
Parte I - Enquadramento Teórico .....	11
Capítulo 1 - A triangulação inseparável entre educar, ensinar e aprender ..	11
Capítulo 2 - A continuidade docente como condição de estabilidade .....	32
2.1 Interrupção e descontinuidade: conceitos do quadro educativo .....	32
2.2. O “Eu” profissional e pessoal dos docentes.....	51
2.3. Mal-estar e bem-estar docente .....	59
Capítulo 3 - A vulnerabilidade da relação pedagógica e o processo de ensino- aprendizagem .....	83
3.1 A ética e a afetividade como constitutivos fundamentais nas relações interpessoais.....	83
3.2 A relação pedagógica como potencializadora da motivação.....	108
Parte II – Estudo Empírico .....	137
Capítulo 4 - Caraterização do processo de investigação.....	137
4.1. Objetivos e questões de estudo.....	137
4.2. Escolha da entrevista como metodologia de investigação .....	139
4.3. Estudo Piloto .....	145
4.4. Identificação e seleção dos participantes .....	145
4.5. Procedimentos de contacto e de recolha de dados .....	146
4.6. Descrição da entrevista.....	148
Capítulo 5 - Análise e discussão dos dados .....	151
Pergunta 1: Como descreve a sua relação com os professores/as, enquanto aluno/a? .....	154
Pergunta 2: Existe algum professor/a que o/a marcou mais? Porquê? .....	156
Pergunta 3: O/A professor/a trata-o como um elemento importante no processo de ensino- aprendizagem, valorizando e incentivando os seus esforços e evoluções? .....	159

Pergunta 4: O/A professor/a demonstra atenção, cuidado ou preocupação consigo, mesmo fora da sala de aula, estando sempre disponível para o ajudar? .....	160
Pergunta 5: Considera que a relação pedagógica que tem com o/a professor/a influencia a sua aprendizagem? Consegue explicar o motivo? .....	161
Pergunta 6: Se o professor/a ensina bem e tem boa relação com os alunos/as deve manter-se com as turmas que lhe foram atribuídas? .....	162
Pergunta 7: Considera que deve existir continuidade pedagógica de forma a conferir estabilidade aos/às alunos/as no decorrer do processo de ensino e aprendizagem? Porquê?..	164
Pergunta 8: Quais as vantagens que considera que a continuidade pedagógica poderá trazer para os alunos/as? .....	166
Pergunta 9: Sente que, quando estabelece uma relação pedagógica positiva e de confiança com o/a professor /a, a mesma é interrompida quando o ano letivo chega ao fim? Fica ansioso/a se no próximo ano conseguirá alcançar o mesmo tipo de continuidade e relação pedagógica e considera que será prejudicado? .....	168
Pergunta 10: Considera que se a continuidade pedagógica exista, alunos/as e professores/as poderão realizar uma maior evolução, dado já existir um conhecimento prévio dos constrangimentos e potencialidades de ambas as partes envolvidas? .....	169
Pergunta 11: Como aluno/a sente que a continuidade pedagógica aliada a uma boa relação pedagógica contribui para uma maior taxa de sucesso no processo de ensino aprendizagem? .....	170
Pergunta 12: Aos valores que integram a relação pedagógica e que se apresentam a seguir, reflita, atribuindo um valor numérico, consoante o que considera mais ou menos importante: .....	171
Pergunta 13: De acordo com a sua perspetiva e experiência pessoal considera que a continuidade pedagógica deve existir quando se encontra na presença de uma relação pedagógica positiva? Pode explicar o motivo? .....	174
Análise de dados – Correlação de Pearson.....	176
<b>Conclusões.....</b>	<b>181</b>
Conclusões Gerais.....	181
Limitações /Especificidades do estudo.....	189
Sugestões para investigações futuras.....	190
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>192</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>204</b>
ANEXO 1 - Declaração de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido.....	205
ANEXO 2- Elo de Mediação.....	207
ANEXO 3 – Entrevista.....	208
ANEXO 4 – Correlação de Pearson.....	215

## **Índice de tabelas**

<i>Tabela 1: Caracterização dos entrevistados .....</i>	<i>151</i>
<i>Tabela 2: Respostas à Pergunta um .....</i>	<i>154</i>
<i>Tabela 3: Respostas à Pergunta dois – Parte um .....</i>	<i>156</i>
<i>Tabela 4: Respostas à Pergunta dois – Parte dois .....</i>	<i>157</i>
<i>Tabela 5: Respostas à Pergunta três.....</i>	<i>159</i>
<i>Tabela 6: Respostas à Pergunta quatro.....</i>	<i>160</i>
<i>Tabela 7: Respostas à Pergunta cinco .....</i>	<i>161</i>
<i>Tabela 8: Respostas à Pergunta seis.....</i>	<i>163</i>
<i>Tabela 9: Respostas à Pergunta sete .....</i>	<i>165</i>
<i>Tabela 10: Respostas à Pergunta oito .....</i>	<i>166</i>
<i>Tabela 11: Respostas à Pergunta nove.....</i>	<i>169</i>
<i>Tabela 12: Respostas à Pergunta dez .....</i>	<i>170</i>
<i>Tabela 13: Respostas à Pergunta onze .....</i>	<i>170</i>
<i>Tabela 14: Média das Respostas à Pergunta doze .....</i>	<i>172</i>
<i>Tabela 15: Média da Ponderação por entrevistado, à Pergunta doze .....</i>	<i>172</i>
<i>Tabela 16: Percentagem das respostas à Pergunta doze .....</i>	<i>173</i>
<i>Tabela 17: Respostas à Pergunta treze – Parte um.....</i>	<i>174</i>
<i>Tabela 18: Respostas à Pergunta treze – Parte dois.....</i>	<i>175</i>

## **Índice de ilustrações**

<i>Ilustrações 1: Modelo de promoción del bienestar de docentes (in Gobierno de Chile, 2017).....</i>	<i>82</i>
---	-----------

## Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1: Distribuição de amostra por idade</i> .....	153
<i>Gráfico 2: Distribuição de amostra por habilitações literárias</i> .....	153
<i>Gráfico 3: Somatório das respostas à Pergunta um</i> .....	155
<i>Gráfico 4: Percentagens das respostas à Pergunta um</i> .....	155
<i>Gráfico 5 : Respostas à Pergunta dois – Parte um</i> .....	157
<i>Gráfico 6: % das Respostas à Pergunta dois – Parte um</i> .....	157
<i>Gráfico 7: Respostas à Pergunta dois – Parte dois</i> .....	158
<i>Gráfico 8: % de Respostas à Pergunta dois – Parte dois</i> .....	158
<i>Gráfico 9: Respostas à Pergunta três</i> .....	159
<i>Gráfico 10: % de Respostas à Pergunta três</i> .....	159
<i>Gráfico 11: Respostas à Pergunta quatro</i> .....	160
<i>Gráfico 12: % de Respostas à Pergunta quatro</i> .....	160
<i>Gráfico 13: Respostas à Pergunta cinco</i> .....	162
<i>Gráfico 14: % de Respostas à Pergunta cinco</i> .....	162
<i>Gráfico 15: Respostas à Pergunta seis</i> .....	163
<i>Gráfico 16: % de Respostas à Pergunta seis</i> .....	163
<i>Gráfico 17: Respostas à Pergunta sete</i> .....	165
<i>Gráfico 18: % de Respostas à Pergunta sete</i> .....	165
<i>Gráfico 19: Respostas à Pergunta oito</i> .....	167
<i>Gráfico 20: % das Respostas à Pergunta oito</i> .....	168
<i>Gráfico 21: Respostas à Pergunta nove</i> .....	169
<i>Gráfico 22: % de Respostas à Pergunta nove</i> .....	169
<i>Gráfico 23: Média das ponderações das respostas à Pergunta doze</i> .....	172
<i>Gráfico 24: Percentagens das Ponderações por entrevistado das respostas à Pergunta doze</i> .....	173
<i>Gráfico 25: Percentagens das ponderações das respostas à Pergunta doze</i> .....	173
<i>Gráfico 26: Respostas à Pergunta treze</i> .....	175
<i>Gráfico 27: % de Respostas à Pergunta treze</i> .....	175
<i>Gráfico 28: Dendrograma um (usando a ligação média entre grupos)</i> .....	180
<i>Gráfico 29: Dendrograma dois (usando a ligação média entre grupos)</i> .....	180
<i>Gráfico 30: Dendrograma três (usando a ligação média entre grupos)</i> .....	180
<i>Gráfico 31: Dendrograma quatro (usando a ligação média entre grupos)</i> .....	180

## **Siglário**

**OCEPE** – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

**M.E.** – Ministério da Educação

### **Coronavírus X SARS-CoV-2 X Covid-19**

**Coronavírus:** nome dado a uma extensa família de vírus que se assemelham. Muitos deles já nos infetaram diversas vezes ao longo da história da humanidade. Dentro dessa família há vários tipos de coronavírus, inclusive os chamados SARS-CoVs (a síndrome respiratória aguda grave, conhecida pela sigla SARS, que há alguns anos começou na China e se espalhou para países da Ásia, também é causada por um coronavírus).

**SARS-CoV-2:** vírus da família dos coronavírus que, ao infetar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”.

**Covid-19:** doença que se manifesta em nós, seres humanos, após a infeção causada pelo vírus SARS-CoV-2.

## **Dedicatória**

Aos meus Pais, exemplos de vida e de profissionalismo. São as minhas estrelas, a minha força de viver.

Ao meu Amor, pelo exemplo de luta, resiliência e dedicação.

Às minhas estrelas que de longe me acompanham.

Aos meus alunos, de antes e agora, que me iluminam os dias.

## **Agradecimentos**

Agradeço aos meus Pais, companheiros de cada luta e caminhada, companheiros de vida, de amor e cumplicidade, por a incontestável força e amor com que me abençoam diariamente. Se aqui cheguei a vós o deverei sempre. Ao meu amor, Hélio, pela presença, amor e força e companheirismo.

Aos meus Verdi e Chopin pelo tempo em que não estive presente e pelo carinho que sempre me deram.

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Santos, por toda a força, paciência, amizade e por acreditar no meu trabalho.

À minha amiga, Fátima por mais uma vez me acompanhar nesta aventura.

À minha família e amigos que sempre me apoiaram e incentivaram.

Aos meus antigos alunos, obrigada pela participação, disponibilidade e carinho. A todos eu agradeço o não me deixarem cair em cada tropeço, a estarem presentes, a compreenderem as ausências, a ajudarem a superar quando a saúde falhou e achava que não conseguiria. Obrigada por todas as vezes que acreditaram em mim, quando eu já não conseguia e me continuam a fazer acreditar que a Amizade e Amor são os bens mais precisos do Universo. Bem-haja a todos vós!

## Resumo

O trabalho visa evidenciar que a relação pedagógica, a continuidade docente, os afetos e a motivação são fatores muito importantes ao desenvolvimento discente no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos programáticos.

Parte-se da premissa de que a dimensão afetiva e o registo de continuidade docente no processo de construção do conhecimento são cruciais e que a descontinuidade docente poderá alterar a motivação dos estudantes e o seu desempenho escolar.

O contributo destes fatores para as aprendizagens dos alunos será objeto de análise e estudo. Através da aplicação de uma entrevista a antigos alunos, pretende-se compreender a importância atribuída por estes atores à continuidade docente, à relação pedagógica e às suas implicações na evolução do sucesso educativo.

**Palavras-chave:** Continuidade docente, Relação Pedagógica, Motivação, Afetividade, Sucesso Educativo.

## Teaching continuity and the pedagogical relationship

### Abstract

The work aims to show that the pedagogical relationship, teaching continuity, affection and motivation are very important factors for student development in the teaching process - learning of syllabus contents. It starts from the premise that the affective dimension and the record of teaching continuity in the knowledge construction process are crucial and that teaching discontinuity can change the motivation of students and their academic performance.

The contribution of these factors to student learning will be analyzed and studied in Portuguese and English. Through the application of a questionnaire to students and former students, it is intended to understand the importance attributed by these actors to teaching continuity, the pedagogical relationship and its implications in the evolution of educational success.

**Keywords:** Teaching Continuity, Pedagogical Relationship, Motivation, Affection, Educational Achievement.



## Introdução

*The degree to which I can create relationships, which facilitate the growth of others as separate persons, is a measure of the growth I have achieved in myself.*

Carl Rogers

Ser professor é a profissão por excelência da qual surge a formação de todos os profissionais de áreas díspares e, como tal, dela dependem. Ser professor exige atualmente maior compromisso na vertente social do que em tempos anteriores, ocupando cada vez mais uma função socializadora e de interface familiar. Muito para além de ensinar, o professor é visionado como aquele que educa, aquele que realiza um acompanhamento quase na íntegra e integrador, seja no contexto escolar seja no quadro da valência sociofamiliar. Ainda que complementares, são muitas as tarefas solicitadas ao professor e cada tarefa tem a sua própria especificidade e complexidades. Ensinar é uma tarefa singular indissociável de outras e que busca assegurar-se em muitos saberes e busca práticas que se ajustem a esses saberes, sempre em atualização.

O ensino é, pois, praticado em diferentes modalidades e extensões, mas será com base em alunos que frequentaram ou ainda frequentam instituições de

ensino que se pretende evidenciar que o papel do professor no processo educativo não se cinge à transmissão de conteúdos científicos, pelo que ensinar não se dissocia de uma componente afetiva facilitadora da comunicação interpessoal atenta. Todavia, ao considerar-se esta componente como característica essencial do ensino o grau de complexidade aumenta, quer pela formação necessária, quer pela prudência relacional que se impõe, quer pela articulação ponderada das componentes.

Deve realçar-se, desde início, que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes se desdobra nas modalidades presencial e/ou virtual, tendo em perspetiva a aprendizagem dos alunos e, como tal, é de natureza interrelacional, articulada e continuada. A interrupção de trabalho letivo tem consequências para professores e alunos, refletindo-se em toda a instituição.

A atual situação profissional dos jovens docentes é dominada pela constante a instabilidade vinculativa às escolas e de fixação às turmas. A partir desta premissa pretende-se com este estudo constatar como as mudanças, recorrentes ao longo do ano letivo e de ano para ano, são percecionadas pelos ex-alunos e como consideram que as mesmas os poderão ter afetado durante a sua vivência como estudantes e interferido na sua formação integral. É sob o olhar dos ex-alunos que se pretende avaliar o efeito da descontinuidade, no sentido geral de rupturas no processo ensino-aprendizagem, na relação pedagógica e na vinculação à instituição escola e à

comunidade escolar.

Formulam-se duas questões: uma, apurar se a forma como estas mudanças ocorrem são bem aceites pelos envolvidos diretamente no processo de ensino aprendizagem; outra, apurar se estas alterações têm impacto ao nível da motivação, relação pedagógica e, acima de tudo, no processo de aprendizagem.

Vivemos num período da vida escolar em que o início de cada ano letivo gera angústia nos docentes, mas também nos discentes, dado que têm de realizar todo um processo de conhecimento, confiança no âmbito profissional e pessoal para, posteriormente, serem capazes de enfrentar e solucionar todos os constrangimentos dentro da devida celeridade. No entanto, este processo é constantemente interrompido e, por vezes, não só anualmente, mas no decorrer do ano letivo.

O trabalho de continuidade docente afigura ser primordial para estudantes e professores dado que, em relação aos primeiros, necessitam de confiança e de horizonte temporal letivo para avançarem no seu percurso disciplinar e, em relação os segundos, só o conhecimento gradual dos alunos – a motivação, as dificuldades, as facilidades – poderá dar indicações para melhorar o plano proposto para a correta execução do processo de ensino-aprendizagem.

Pretende-se compreender o quadro da relação pedagógica; identificar e

caraterizar a interação dos pares com a comunidade educativa; reconhecer a configuração das relações entre professores e alunos; estabelecer o impacto que as alterações no corpo docente têm nas aprendizagens dos alunos e determinar como a existência de continuidade poderá influenciar a nível cognitivo e emocional. A situação de instabilidade, acima referida como dominante na contratação docente, tem vindo a acentuar-se devido à situação pandémica atual, na qual alunos e professores se sentem perdidos para responder às solicitações de cumprimento do desejado e estipulado num ensino que reaprendeu a ser ensino em moldes nunca antes concebidos em termos de generalização disciplinar e regularização calendarizada.

Procuraremos, através de uma investigação baseada na metodologia de entrevista escrita analisar o valor atribuído a esta vertente pelos antigos alunos. Estes distribuem-se por dois grupos: alguns dos envolvidos ainda se encontram a concluir estudos e outros já terminaram o seu ciclo de estudos, encontrando-se inseridos no mundo laboral. São olhares em condições distintas que podem criar variação e reforçar a pesquisa.

É nossa convicção, a qual serve de base à proposta de estudo aqui apresentada, que o desenvolvimento da sociedade coloca à escola um desafio duplo e, por vezes, contraditório. De um lado, surge a necessidade de atualização, globalização e especialização dos saberes decorrente do avanço tecnológico e das urgências sociais e ambientais a nível mundial,

configurando-se conhecimentos socialmente legitimados através de textos programáticos e de conteúdos regulamentados. De outro lado, é solicitada atenção quer à formação pessoal dos alunos, quer à individualização do processo de ensino-aprendizagem para o tornar compatível com um projeto viável de formação integral dos educandos que possa responder às suas necessidades e aos seus interesses. Afigura-se-nos como determinante que a Educação se configura como um instrumento fundamental de formação e qualificação dos indivíduos, de forma a efetuarem um trajeto de sucesso nos âmbitos pessoal, profissional e social, com espírito crítico, criativo e cuidadoso. Uma visão integrada do processo educativo mostra-se como um grande desafio, pelo que a instabilidade da docência tem de ser encarada como problema a superar.

A organização da dissertação resulta da metodologia adotada. O campo científico encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte do trabalho debruça-se sobre conceitos operativos inerentes à área das Ciências da Educação, onde se insere a tese. Estes podem elucidar as considerações desenvolvidas e contextualizar a problemática em estudo no que à relação e continuidade pedagógica diz respeito, sensibilizando e alertando para o que tais factos poderão contribuir para uma melhoria das aprendizagens, percecionada e confirmada pelos alunos, conduzindo para o bom funcionamento da sala de aula e sucesso educativo e escolar.

A estrutura da primeira parte está seccionada em três capítulos. O primeiro capítulo intitula-se “A triangulação inseparável entre educar, ensinar e aprender”. Iniciaremos refletindo sobre a interrupção e descontinuidade, enquanto cortes inseridos no processo ensino-aprendizagem, procurando, por distinção, começar a precisar o nosso objeto. Depois decorremos sobre o que se entende por educação, ensinar e aprender, conceitos estruturantes, pois indicam ações centrais do desempenho de uma profissão especificamente reconhecida, não obstante cada vez mais destrutada institucionalmente e desvalorizada socialmente, o que afasta os jovens da carreira<sup>1</sup>.

No segundo capítulo, a que demos o título de “A continuidade docente como condição de estabilidade”, procedemos uma tripartição para separarmos aspectos da mesma problemática, mas que lidam com referências distintas e que têm suportes bibliográficos diferentes. Em “Interrupção e descontinuidade: conceitos do quadro educativo”, pretendemos dar relevância aos conceitos em análise no quadro de um léxico pedagógico. Também se questionará o que a interrupção e a descontinuidade representam para as partes envolvidas (professores e alunos, sobretudo) e o

---

<sup>1</sup> O n.º 5 da revista *Vocation Enseignant*, que fornece indicações sobre como se tornar docente no ano lectivo 2020-2021, abre com o seguinte parágrafo: «Cada vez menos se apresentam candidatos aos concursos para professores. Portanto, dezenas de milhares ficam sem se comprometer nesta carreira: fazem eles uma boa escolha?». Eis uma pergunta com ressonância no contexto nacional.

que implicam no estabelecimento de relações pedagógicas, referindo as potencialidades e fragilidades profissionais.

No ponto seguinte, sobre “O “Eu” profissional e pessoal dos docentes”, centramo-nos na impossível dissociação do “eu profissional” e do “eu pessoal”, argumentando que a alienação é impeditiva do bem-estar docente e será focada a situação atual da atual instabilidade dos docentes. Este ponto remete de imediato para o terceiro: “Mal-estar e bem-estar docente”. Nele se toma o bem-estar como ideal pessoal, para o qual a pessoa está predisposta, e social, ou seja, ao viver em conjunto numa sociedade organizada. O mal-estar é entendido como perturbação provocada pela imposição de várias restrições com determinações distintas. Defendemos a necessidade de uma particular atenção ao assunto e de construção de uma nova responsabilidade escolar.

O terceiro capítulo denomina-se “A vulnerabilidade da relação pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem” e subdivide-se em “A ética e a afetividade como constitutivos fundamentais nas relações interpessoais” e “A relação pedagógica como potencializadora da motivação”. Aqui foca-se a relação pedagógica, a afetividade e a motivação, temas decisivos para fortalecer o carácter ético da escola e para conceber práticas corretas para o processo educativo.

A segunda parte corresponde à parte empírica do estudo e abre-se com a recolha de informação e respetivo tratamento. Mais precisamente, no capítulo quarto caracterizamos a investigação, evidenciamos a problemática e descreve-se a metodologia. Aqui formulam-se as questões iniciais, os objetivos da investigação, os participantes na investigação e as estratégias e instrumentos de recolha de dados. No capítulo quinto incluem-se a análise dos dados obtidos através das entrevistas *online* efetuadas a antigos alunos. Para finalizar, são elaboradas considerações que pretendem constituir momento de reflexão munida de todos os dados analisados, com as limitações / especificidades do estudo em causa, fazendo um balanceamento da situação e deixando sugestões para investigações futuras.

Sobre aspetos formais da dissertação importa referir que as opções relativas à apresentação do texto não são inovadoras, mas inspiradas em trabalhos desta natureza. As transcrições merecem uma explicação, até por constituírem componentes que validam a investigação, abrindo, por um lado, perspetivas de análise e interpretação e, por outro, consolidando argumentos. Em regra, sempre que recortamos excertos e os transcrevemos no corpo do texto, usamos aspas («...»). Se ultrapassam em extensão quatro linhas são deixadas em destaque, sendo apresentadas num tamanho de letra mais reduzido. Também, com o intuito de evitar a sobrecarga de línguas estrangeiras, procedemos à tradução, a qual é da nossa inteira

responsabilidade. Em relação à norma bibliográfica, utilizamos a Norma APA, 7.<sup>a</sup> Edição.

Surgem algumas abreviaturas que, sendo poucas e comuns, dispensam constar num breviário. Temos em mente a abreviatura «et al» (do latim, *et alia*), usada a seguir ao nome do primeiro autor, suspendendo a informação de outros (muitos) autores. Quanto aos anexos, surgem em seção própria após a bibliografia e foram selecionados pela sua pertinência para a investigação.

Serão apresentadas algumas considerações em torno daquilo que poderemos identificar como especificidades do perfil de professor, da consciência da importância do papel do mesmo, assim como a continuidade pedagógica, a relação pedagógica, a afetividade e a motivação no processo de ensino-aprendizagem, fatores decisivos para um processo educativo pleno e abrangente em todas as suas valências os *a priori* da constituição do campo disciplinar.

Com a aplicação da entrevista escrita, pretende-se saber se os alunos ao estabelecerem uma relação e continuidade pedagógica ao longo do seu percurso escolar são influenciados positivamente, assim como o seu processo de aquisição de conteúdos quando surge a motivação que advém do estabelecimento dessa relação pedagógica e da continuação docente.

A investigação em causa pretende que se proporcione a reflexão dos agentes envolvidos no processo educativo acerca da continuidade pedagógica, da relação pedagógica e da influência das mesmas no processo de ensino.

Tal como, Morgado (1999) refere: A organização de processos educativos com sucesso passa pela construção de relações pedagógicas eficazes, não exclusivas, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, refletindo e potenciando diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de todos os elementos das comunidades educativas (p. 76).

Como tal, será urgente que cada educador, cada membro do processo e contexto educativo, comece a refletir acerca da sua própria ação e participação no processo educativo.

## Parte I - Enquadramento Teórico

### Capítulo 1 - A triangulação inseparável entre educar, ensinar e aprender

*(...) só acredito em um único e irremediável destino para o ser humano: ser sempre mais.*

Paulo Freire

O processo de ensino-aprendizagem é objeto de pesquisas em educação e expressa uma preocupação multidirecionada para o conteúdo, o modo como se dá a efetivação, os sujeitos envolvidos, as condições e o horizonte para o qual todo o processo se projeta. Os conhecimentos sobre tais processos integram o universo de educadores, recaindo nos métodos, estratégias, perspectivas e contextos diferenciados utilizados com maior frequência em contexto escolar, assim como as práticas educativas usualmente utilizadas e que servem de base para o processo educacional. A isto acresce que as relações professor-aluno são indissociáveis do processo e evidenciam-se pela multidimensionalidade, simultaneidade, proximidade, imprevisibilidade e história, não faltando ainda fatores interativos de ordem afetiva, sociocultural, política e comunicacional. Esta panóplia de interferências e cruzamentos revela a complexidade referida e a dificuldade de ter uma visão holística sobre todo o processo educativo.

São muitas as abordagens possíveis e *A Declaração Universal sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) proclama uma ação integral para uma formação integral, apelando aos professores a apostarem numa formação teórica segura, pois os processos de ensino-aprendizagem exigem uma avaliação das necessidades educativas para planificar adequadamente e escolher práticas, sabendo-se que tudo isto influencia o sistema de ensino, as políticas de escola, as opções curriculares e as estratégias para promover as aprendizagens. Para exemplificar, basta referir as teorias comportamentais que evocam os nomes de Pavlov, Watson e Skinner, os três focados nos estímulos e nas necessidades formativas (Nunes & Silveira, 2015), ou as teorias cognitivas associadas a Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner e Gardner que coincidem em situar os alunos em ambientes estimulantes, articulados à vida da sociedade e que proporcionem aprendizagens significativas (Araújo et al., 2016), ou, por fim, as teorias humanistas de Maslow, Wallon e Rogers, a quem se deve a ideia de escola inclusiva, de escola para todos e de conceção do professor como facilitador da aprendizagem (Marques, 2000). Isto significa duplamente que não se despreza o contexto e a aprendizagem prévia dos alunos, nem se considera que a formação se limite à assimilação de conhecimentos disciplinares. A formação implica o assumir posturas de ordem ética no quotidiano escolar: liberdade, respeito, responsabilidade, empatia.

As reflexões sobre as teorias de aprendizagem permitem identificar correntes teóricas variadas (Fernández et al., 1998). Entre os fatores que provocam esta dinâmica apontam-se as contribuições da Psicologia. As teorias construtivistas são determinantes para a compreensão do modo como se dá a construção do conhecimento e para conhecimento dos mecanismos de influência educativa, para além de chamarem a atenção para a diversidade dos percursos cognitivos individuais com contextos próprios e intensidades interpessoais bem diversas.

Os processos cognitivo e afetivo influenciam-se, o que requer investimento nas condições de ensino, incluindo condições afetivas com caráter positivo, para que a aprendizagem de conteúdos surja em sintonia com uma educação integral do aluno, abrangendo não só conhecimentos, mas também emoções e valores, que posteriormente se irão refletir nas atitudes em contexto social e escolar (Amado, 2005b) . Estas aprendizagens são facilitadoras se o aluno se sentir inserido na escola e se estiver como membro ativo da comunidade educativa, ou seja, se se assumir como parte de um todo e for visto como tal. Todavia só se reconhece o significado das teorias de aprendizagem quando associadas ao ensino, dada a relação intrínseca. São conceitos historicamente maleáveis, ora dando ênfase ao ensino e à figura do professor como detentor, transmissor e avaliador do conhecimento, ora atribuindo ao aluno o papel de construtor de seu conhecimento. Na atualidade, o eixo-

pedagógico tem sofrido um deslocamento a favor de quem aprende, de como se aprende e do que pode criar com o que aprende.

Para Albuquerque, 2010, dada a complexidade em questão, considera que o processo ensino-aprendizagem deve ser analisado isoladamente, sem articulação com os aspetos cognitivos, afetivos, sociais, históricos, contextuais, e deve ser ponderado, na teoria e na prática, como integrativo de várias dimensões, sobressaindo a cognitiva, a comunicativa interpessoal e a educativa, no sentido de desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos. Neste sentido, ou seja, para compreender se a deslocação do eixo pedagógico se devia ao professor, procurou saber que significa ser 'bom professor', entrevistando-os e recorrendo também à opinião dos alunos. O resultado do estudo não desvaloriza a função de ensinar do professor; pelo contrário, dá-lhe uma responsabilidade maior ou, por outros termos, não a reduz à comunicação de conhecimentos. Transcrevemos de Albuquerque (2010):

(...) o ensino eficaz é aquele que contempla as características próprias de cada aluno, promovendo as suas principais qualidades e atenuando as suas maiores dificuldades. O ensino eficaz deve ainda, impulsionar a integração de todos os alunos, valorizando o contributo de cada um para a aprendizagem do grupo (...) (p. 70).

Este tipo de ensino é manifestamente correlativo de aprender, pelo que a busca constante de um equilíbrio processual parece ser a forma natural do professor atuar, fundamento a sua atuação e estando atento ao ambiente cognitivo e relacional que vai desenvolvendo.

Vasconcelos (2003, p. 67) afirma que cada docente deve trabalhar perante a realidade humana e institucional que tem à sua frente que nunca é fixa. Cada ano letivo é irrepetível e todos os envolvidos são únicos, pelo que nunca se esgotarão as alterações e as surpresas, mais ou menos problemáticas, o que torna o processo de ensino e aprendizagem num contínuo dinâmico. Isto representa um esforço de adaptação e investimento para os docentes que anualmente precisam de conhecer o imaginário social que constrói e constitui o universo escolar. Tal conhecimento é um meio para compreender como os alunos pensam, atuam e se sentem no espaço escolar e onde coexistem não só regras de funcionamento organizacional emanadas da gestão, como as de partilha do espaço comum, mas também histórias de vida e sonhos por alcançar, ou seja, uma série de elementos que retroagem para a produção de sentido na educação dos jovens (Pepe, 2011). No processo ensino e aprendizagem há que ter elementos para melhor conduzir o sujeito tornando-se mais criativo, interessado, autor responsável e comprometido, ou seja, menos alheado do sentido formativo da escola, nomeadamente da aquisição de conhecimentos de ordem científico-cultural. O processo em

causa vai para além da transmissão de conhecimentos repartida ao longo dos anos escolar e da imposição de regras, bem como da avaliação de competências cognitivas e da vigilância comportamental. Ora o enriquecimento da conceção do processo ensino-aprendizagem exige aos docentes uma visão integradora e a capacidade de atender ao particular e gerir tarefas múltiplas.

O processo de ensino-aprendizagem constitui sempre um desafio anual, pois desconhecem as condições para o efetivar e quem são os estudantes com quem via desenvolver relação educativa. À partida, nem existem, dentro do espaço escolar, conceções coincidentes ou próximas que facultem o trabalho de conjunto, nem todos os docentes acompanham as alterações que se anunciam superiormente ou que emergem na vivência quotidiana com espírito crítico, criativo e cuidadoso nem todos manifestam disponibilidade exigida pelas mudanças educacionais que demoram a executar-se sem que os resultados sejam de evidência imediata. Em termos mais englobantes, o processo envolve todos os profissionais da educação e a todos exige abertura e disponibilidade, revolucionar e renovar a crença de que a escola é um lugar onde se pode sonhar, reforçar ou criar valores, e partilhar saberes.

Todas as sociedades educam os seus membros para assimilarem a experiência culturalmente organizada de forma a tornarem-se, simultaneamente, membros ativos e agentes de criação cultural, ou seja,

favorecerem o seu desenvolvimento pessoal por integração no grupo e na cultura que constitui o mesmo, participando em atividades que, consideradas globalmente, constituem aquilo que denominamos educação. Reconhece-se a relação entre desenvolvimento pessoal, cultural e societal, tendo a educação uma função socializadora que permite conservar, compartilhar e aprofundar a cultura, pautada por um conjunto de valores, normas e conhecimentos próprios do grupo social de vínculo. É deste projeto histórico-político que os professores têm de estar conscientes, reconhecendo ao mesmo tempo as condições reais, em constante impermanência. A Educação, entendida em sentido amplo, é um fenómeno difícil de apreender e que em nenhum caso se reduz à escolarização, estando sujeita a finalidades socializantes conectadas com interesses políticos e financeiros nem sempre transparentes (Nussbaum, 2010). Todavia nada disto parece ter pertinência e, independentemente das condições de efetividade que vão do suporte material minimalista ao sofisticado tecnológico e do concreto das molduras humanas com que se tece a relação (níveis distintos de estruturação cognitiva, emocional e física), solicita-se ao professor uma atuação no sentido de proporcionar a cada aluno o máximo de desenvolvimento integrado. Esta ideia está explícita da visão de escola dada por Austin et al. (2003):

Schools [...] took upon themselves increased responsibility for providing children with technical skills, a sense of civil responsibility, personal development, mental and physical health, cultural awareness, and all the rest” (p. 22).

Está intrínseca a ideia de educação integral, a qual já foi referida ou esteve implícita em passagens supra. Esta ideia formação integral tem uma perspectiva global: 1) conciliar conteúdos fixos com conhecimentos pré-adquiridos pelos alunos e relacioná-los com conhecimentos provenientes de outras disciplinas ou em relação direta com o mundo em que se vive e que são significativos para o aluno; 2) proporcionar um ambiente que desafie posturas éticas (responsabilidade, autenticidade, ...) e críticas.

A literatura existente associa educar a objetivos mais ou menos explícitos e mais ou menos conscientes que nunca podem perder o objetivo da educação integral dos jovens. No mesmo alinhamento, a organização da ação educativa, num sistema institucional cuja finalidade principal consiste em preparar para a integração na sociedade, tem sido a expressão mais relevante do princípio da racionalidade. É a concepção da pessoa na sociedade em correlação com o comportamento social geral que levam à aquisição de conhecimentos, segundo uma hierarquização de objetivos, da formação social sob a forma de aprendizagem de regras sociais, desenvolvimento do

pensamento mediante múltiplas vias operativas (observação, análise, crítica, revisão), estando tudo isto integrado numa estrutura social, económica e política que complexifica a educação.

A educação é um processo que parte e se centra no sujeito, que exige investimento e que apenas ocorre com o seu consentimento, na qual os processos de aprendizagem integram a história pessoal de cada sujeito, articulando-se com as suas expectativas, mundividências e estilo de vida. Enquanto tal torna-se necessário existir por parte do educador uma sintonização com as funções que lhe estão atribuídas e com as pessoas com quem trabalha.

Ser professor e educador implica racionalizar todas as vertentes do desempenho profissional, acrescido de emoções e repleto de situações de pressão. É um árduo trabalho que exige um esforço continuado e articulado, acertando com o código deontológico próprio. Por inerência do seu estatuto profissional, o professor deve ter plena consciência de que a sua função requer estar em constante atualização com o mundo que o rodeia, numa atitude crítica que torna credível o seu desempenho. Nesta profissão deve ser priorizado o reconhecimento dos educandos como sujeitos concretos, não os devendo visionar somente como elementos de uma massa humana ou alguém com predisposição intelectual para adquirir conhecimentos de índole científico-cultural. Ser professor requer convicções sobre a

importância de educar, referências axiológicas como o respeito, a solidariedade, atitudes intelectuais como o rigor e a inventividade, capacidades como a resiliência e a resistência, pois não pode desistir na primeira adversidade que surja e deve ter a capacidade solucionar questões que surjam de forma imprevisível e com as inseguranças constantes decorrentes da instabilidade profissional. Para Placco e Souza (2006):

Ser professor requer qualidades e atitudes de criador. O criador é aquele que zela, se preocupa, se coloca disponível, se aproxima da criação; é sobretudo aquele que extrai prazer e se alimenta com a criação. Aqui reside a chama, a alma e a marca do ser professor, e talvez esteja aqui o limite que se impõe a quem não é professor. Estas qualidades não são facilmente mensuráveis e não são parte do patrimônio genético, não é algo com que se nasce. Portanto, ser professor, não é, definitivamente, para todo o mundo. Por outro lado, lidar com o inusitado pertence ao cotidiano da profissão o que faz com que o exercício desta exija do professor a capacidade de enfrentar problemas mal definidos, para os quais não há uma fórmula ou receita única (p. 32).

Deve o docente manter sempre presente que os alunos irão aprender e apreender mais quanto mais confiança tiverem. O conceito de confiança é de ordem relacional. A confiança num professor é um elemento motivador forte, sendo este tipo de motivação referida pelos psicólogos como motivação intrínseca e considerado “... o tipo mais eficaz de motivação para desenvolver em sala de aula”, tal como afirma (J. R. Cardoso, 2013 p. 94).

Embora exista uma preocupação em equilibrar o ato de ensinar e aprender, evidente na planificação por objetivos e desempenhos, por ambos surgem afastados em dicotomia, sendo dada mais atenção à centralização nas condições de aprendizagem do que à articulação dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, ambos os processos têm como objetivo primordial a socialização do indivíduo, sendo as etapas em questão mantidas e ajustadas através ao longo do crescendo da comunicação.

Independentemente da função relacional de carácter socializador, o ato educativo também é relação comunicativa. Ora expondo e contextualizando, ora explicando e interpretando, o professor transmite conhecimentos na expectativa de esclarecer, de ajudar a discernir, de motivar a autonomia investigativa e de agir favoravelmente na formação estruturada do aluno que é a pessoa com quem se efetua a comunicação, com quem partilha a crença no valor de educar e, de algum modo, a quem expõe o seu propósito,

expondo-se a si mesma na sua força e vulnerabilidade. Trata-se de uma relação complexa e incerta.

A este respeito Forquin (1991) refere que:

Pode-se considerar esta experiência do valor interno da coisa ensinada como constitutiva do desejo próprio do docente e como fundadora da sua identidade profissional enquanto identidade moral. É também ela que constitui a relação de autoridade pedagógica. Não existe realmente ensino, nem autoridade pedagógica possíveis sem um reconhecimento por parte daqueles que aprendem, de uma legitimidade, de uma validação ou valor próprio da coisa ensinada. Mas é necessário, certamente, que este sentimento seja experimentado pelo próprio docente (pp. 13-30).

O educador precisa de efetivar a comunicação com o educando, despertando-lhe a curiosidade e a observação atenta, levando-o a buscar autonomamente conhecimentos e a ser capaz de manter vivo o seu interesse, prolongando o entusiasmo da busca. Nesta perspetiva do processo de ensino-aprendizagem há uma cativação mútua, um movimento de afastamento e aproximação, uma experimentação sempre renovada.

A evocação que Forquin (1991) faz da experiência do reconhecimento e que constitui um momento relacional fundamental do processo advém da experiência do educando em situação de aprendizagem. Ele irá experimentar a abertura de horizontes, o direcionamento de interesses, a delimitação de objetivos, a organização de matérias e a afirmação de exigências internas, traçando um percurso de aprendizagem. A experiência de aprendizagem é, ainda que nem sempre compreendida, sinónima de autodescoberta e estruturação. Assim, pode-se dizer que ao educador foi incutida uma função relacional específica e que toda a sua preparação pedagógica e a sua exigência pessoal deve visar o bem-estar relacional com os educandos. Não será possível para um professor que tem dificuldades na efetivação da relação pedagógica conseguir encaminhar a criança, jovem ou adolescente na direção da aprendizagem. Por seu lado, um aluno que estabeleça uma relação pedagógica positiva com o professor irá investir mais na sua aprendizagem, dado que se sentirá mais seguro e à-vontade, mas, sobretudo, por descobrir um sentido comunicacional.

Ensinar não é somente indicar signos, como confere a sua etimologia latina, ou conduzi pelo caminho a seguir, como sugere a etimologia grega; é, antes, um ato que ganha sentido com o que lhe é complementar. Não se ensina ninguém, ou seja, não é um ato arbitrário, despropositado e negador de relação interpessoal. Há toda uma intencionalidade e um compromisso que,

com maior ou menos acento político, social, cultural e humano, veicula saberes e vincula os sujeitos. Por conseguinte, aprender também não se cinge à aquisição de saberes transmitidos por outrem, com maior ou menor esforço da memória, mas assenta numa relação interpessoal e de saberes, de descoberta do mundo e de confrontação com capacidades e limitações.

Em consequência, também o docente representa alguém que não papagueia o conhecimento assimilado e detido, avaliando a capacidade do aluno em o reproduzir quase 'ipsis verbi'. Ensinar subentende dar lugar ao aprender. Como tal, começaram a ser exigidas ao professor diversas competências de ordem comunicacional com vista a criar um melhor ambiente de aprendizagem e a fomentar a disposição de aprender. O modo como se dá a relação com os outros e ganha qualidade depende do tipo de comunicação estabelecida entre os diferentes interlocutores.

Sobretudo dentro da sala de aula, onde se concentram professores e alunos, a relação pedagógica torna-se mais desafiante, exigindo ponderação para se tornar efetiva e eficaz, aberta, positiva e construtiva da aprendizagem. Há estratégias para os educandos, de forma ativa, aprenderem a buscar informação, a aplicar os conhecimentos adquiridos, a discutir os resultados, a compará-los e a revê-los, alcançando ideias fundamentadas, e, não menos importante, a compreenderem-se como sujeitos de aprendizagem.

Ensinar e aprender representam atos distintos mutuamente dependentes que pode dar-se dentro do espaço escolar ou fora dele, a educação tem como finalidade ultrapassar os limites do conhecimento e formar, através da escola pessoas críticas e democrática, embora não seja somente através da escola que tal situação ocorra. A escola, como instância educativa tem como papel a incrementação da esfera cultural dos seus educandos, assim como a sua formação da personalidade.

A este respeito, Harper et al. (1985) afirma que:

De facto, pouco a pouco, as coisas se movem, se envolvem, se transformam. A escola – como a fábrica, como a família, como o hospital, como a sociedade toda – não existe como uma coisa fixa, parada, imutável. A escola de hoje, apesar de todos os seus defeitos e deformações, não é mais a mesma de há 10, 20, 50 anos atrás. Ela não é estática nem intocável (p.107).

O trabalho a nível pedagógico é um trabalho presencial e em função dos alunos, reconhecendo-se como atividade inter-relacional ou relacional e sendo a profissão docente definida como a de um profissional de relações humanas que se efetivam na e em sala de aula. A situação pandémica, que de certo modo ainda está presente, trouxe para a discussão pedagógica a questão do valor da presença física *versus* presença virtual, pois importa

saber se os laços entre professores e alunos são, ou não, indiferentes ao tipo de presença e se a qualidade é inalterável. Num texto recente, Nóvoa e Alvim recusam a anulação da presença interpessoal, considerando mesmo que o texto deve ser interpretado como um. O nosso texto é escrito contra essa visão. Nesse sentido, pode ser lido como um “manifesto em defesa da valorização e da transformação da educação pública”:

A situação dramática provocada pela Covid-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter certa “continuidade educativa”, a fim de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde pública. Todavia, esse não pode ser o futuro (Nóvoa & Alvim, 2021).

O trabalho docente depende também da colaboração ativa dos alunos, que detêm um papel crucial. O próprio estabelecimento escolar como instituição poderá ser pensada como um enorme campo de relações humanas, expressas em diferentes dimensões e em todos os espaços institucionais. É de facto o local privilegiado por excelência, de transmissão de conhecimentos, independentemente da existência de outras instituições. É aqui, na escola, que se reserva o acesso aos saberes considerados socialmente relevantes e necessários quer para a continuidade e renovação da vida em sociedade, quer para integrar a mesma de forma saudável.

A situação educativa é, por definição, interpessoal. Docente e discente estão presentes na “plenitude da sua subjetividade” (Field, 1989), sendo que a relação estabelecida não se irá cingir somente à transmissão de conhecimentos, mas, tal como Cifalli & Moll (1985) referem, existe uma ligação entre os aspetos cognitivos e afetivos subjacentes à relação educativa. Para ser professor é necessário existir uma identificação com os jovens e as suas tarefas, assim como os jovens se devem identificar com o professor nos seus objetivos e necessidades. Nenhuma das partes é dispensável ou passível de ver a sua importância diminuída. É requerido ao professor uma capacidade de observação empática, de comunicação, assim como de conhecimento dos conteúdos a lecionar e métodos intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem. Professor com capacidade de olhar, ouvir e escutar mais para além dos conteúdos programáticos, é também necessário para o desenvolvimento das suas capacidades. A propósito, transcreve-se uma passagem de Ekstein (1989a):

O melhor professor seria aquele que é capaz de interagir os princípios de todos os modos de apreender, usando-os de acordo com o seu entendimento acerca de onde se encontra a criança, ou grupo de crianças, num dado momento. Tal professor não está comprometido com uma forma específica de ensinar, mas pode mudar de

acordo com as necessidades da criança. De facto, o melhor professor precisa de ter uma capacidade para amar amadurecida. Se essa capacidade é primitiva, o seu ensino é função apenas da sua necessidade de ser amado e admirado pela criança (p.89).

De acordo com Posada (2009) e Teodoro (2006), citados por Quaresma (2014, p. 27), existem estudos referentes à necessária motivação para desempenho de funções de docência “estudos sobre a satisfação dos professores têm evidenciado, consistentemente, uma relação com a motivação para exercer a sua atividade de professores.” No entanto, devemos ter em consideração que o conceito de motivação, segundo (Alves, 2010), é referente ao conjunto de necessidades, predisposição e esforço sendo que a satisfação é compreendida como uma emoção. A motivação produz mais probabilidades de satisfação e, conseqüentemente, de produtividade.

A satisfação e a motivação coexistem e uma conduz a que a outra ocorra, embora a satisfação seja visionada como algo relativo a um estado emocional positivo e de cariz afetivo e a motivação uma base para qualquer processo que envolva mudança.

A motivação envolve diversas e diferentes teorias, as quais não serão examinadas meticulosamente Maximiano (2004), (citado por Alves, 2010, p.

37) esclarece que “no sentido original, a palavra representa o processo através do qual o comportamento humano é incentivado ou estimulado por algum tipo de motivo ou razão e Simpson (1993, p. 11) refere que “a motivação é tudo aquilo que move as pessoas a fazerem alguma coisa”.

A motivação pode surgir de forma intrínseca ou extrínseca. M. de S. Pereira, (2011, p. 4) diz que consoante “os comportamentos que derivam de uma sensação de individual de liberdade e autonomia, ou de experiências de pressão e controlo externa, resultou na definição de motivação intrínseca e extrínseca”.

A motivação considerada intrínseca envolve o que ocorre ao nível interno, através da autodeterminação de cada um de nós e das escolhas de cariz pessoal (A. Pereira, 2013). Esta motivação considera-se como facilitadora da aprendizagem dado que conduz a uma maior concentração, esforço e maior capacidade de processamento.

A motivação extrínseca relaciona-se com fatores externos que dependem de outros e nunca dos indivíduos, ou seja, quando é suscitado por um benefício concreto ou social. Esta motivação, por sua vez é associada a uma fácil desistência perante as dificuldades e ausência de recompensas, revelando maior desinvestimento.

Como tal, poderemos considerar que quando a satisfação profissional está relacionada com o trabalho e o seu propósito, a motivação é intrínseca e que

quando está relacionada com recompensas obtidas através do trabalho, é motivação extrínseca.

Será pertinente, perante a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem, promover estratégias realistas e praticáveis para que a mesma ocorra. O professor não é responsável por tudo o que este processo envolve, mas tem a capacidade de mobilizar a atenção dos alunos para que os mesmos desenvolvam mecanismos de auto-motivação. Também a nível de motivação são os docentes modelos cujos os alunos seguem, exercendo um papel crucial neste aspeto, sendo que os professores deverão refletir acerca da sua motivação quer para a profissão, quer para o exercício das funções perante os alunos assim como as repercussões da mesma, questionando a regulação do modelo motivacional que são. O aluno motiva-se perante os objetivos, interesses e expectativas que criou perante o seu percurso académico e à sua maior ou menos propensão para os estudos e tudo que envolve este processo.

Os professores são os elementos-chave da inovação (Cros, 1997):

Il semble que, si on peut difficilement innover sans les enseignants, et à plus forte raison, contre eux, le niveau de compréhension des composantes de l'innovation passe par l'établissement scolaire comme unité d'observation. (...) Les situations de crise ou les situations

paradoxaux peuvent engendrer des innovations au sein  
d'une équipe d'enseignants (p. 146).

O conceito inovação está no centro das problemáticas educativas e o seu questionamento teórico e metodológico é constante. Com efeito, a aprendizagem e a formação são processos complementares vivos que implicam modificação, reestruturação, remodelação das representações, resignificação e reinterpretação. Ora a inovação tem muito de emancipação (cognitiva, ética, social) e requer condições para se efetivar, como estabilidade para acompanhamento explícito de toda a dinâmica que está em jogo. A descontinuidade do trabalho docente é uma negação da possibilidade da inovação.

## Capítulo 2 - A continuidade docente como condição de estabilidade

*Importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade e convivência.*

Paulo Freire

### 2.1 Interrupção e descontinuidade: conceitos do quadro educativo

Os conceitos de interrupção e descontinuidade são próximos se bem que não sinónimos. Ambos exprimem a ideia de corte ou quebra, mas a interrupção é mais frequente, menos duradoura e ocorre num mesmo espaço, enquanto a descontinuidade é entendida aqui como corte inter-relacional dentro de uma instituição (cessação da turma) ou remetendo para outra instituição (nova turma). É considerada como fator de perturbação do processo de ensino-aprendizagem, obrigando professores e alunos a refazer contextos, adaptações e expectativas, ou seja, afeta a elevação potencial do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

No caso da interrupção referimos um estudo intitulado “The Big Problem With Little Interruptions to Classroom Learning” e realizado por Kraft & Monti-Nussbaum (2020, pp. 1-17). São identificados dois tipos recorrentes de interrupção escolar: a interna, dentro da sala de aula, e a externa provocada por alguém fora da turma ou algo fora do espaço pertencente à

turma. Escrevem os autores Kraft & Monti-Nussbaum (2020): “Teachers are forced to work in the midst of a continuing barrage of different interruptions” (p. 1). E apresentam um cálculo aproximado (Kraft & Monti-Nussbaum, 2020):

We estimate that a typical classroom in the PPSD [Providence Public School District] is interrupted more than 2,000 times per year and that these interruptions and the disruptions they cause result in the loss of between 10 and 20 days of instructional time” (p. 1).

O número relativo à redução das horas letivas é significativo e tem consequências de ordem motivacional e no todo do processo educacional. A desconcentração e o esforço para retomar as atividades provocam cansaço e a constante perda do foco e do ritmo de trabalho podem desmotivar. Na área da psicologia surgem muitos estudos sobre o impacto negativo das descontinuidades nomeadamente a respeito da capacidade de aquisição de conhecimento e do uso flexível desse conhecimento para análise de problemas de outras matérias disciplinares, em particular quando se trata de tarefas complexas (Cades, 2011), (Foerde et al., 2006), (Gillie & Broadbent, 1989), (Rosen et al., 2011).

A interrupção é entendida como um processo que “consiste numa série de acontecimentos discretos que se sucedem numa determinada ordem” e

estende-se a todas as áreas da sociedade, sendo difícil de mitigar os seus efeitos. Daí que Rosen et al. (2015) “Multitasking and interrupted task performance” concluem que é contraditório chamar a atenção para o fenómeno da interrupção quando é constitutivo do mundo em que vivemos em que as redes e os fluidos tecnológicos são dominantes (p.439).

A interrupção nem sempre é encarada como um problema; antes uma solução. Nos Estados Unidos da América a transição institucional por parte dos professores é frequente quer por as escolas recusarem a renovação de contratos ou por determinação da vontade dos professores. Seja como for, a transição nem sempre é fácil (Michael Tidd, 2019) na medida em que implica fazer vários tipos de ajustamentos e ganhar confiança na comunidade.

Numa outra perspetiva, Duran & Kösterelioglu (2017) perguntam diretamente, no título do artigo, por que razão os professores mudam de escola “Why does a teacher change his/her school?” (pp. 104-113). Não se trata de considerar a responsabilidade do Estado na falta de condições da profissão docente ou os efeitos dessa mudança no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno, mas de buscar as razões pessoais da descontinuidade entre professores das escolas públicas da Turquia. Entre outras razões registadas aponta-se para a procura de uma escola em que os alunos têm maior rendimento e melhor comportamento. Também é relevante o ambiente escolar, quer entre administração e docentes, quer

entre docentes. Procura-se assim um clima administrativo, organizativo, relacional e cognitivo que facilite a atividade letiva, o desenvolvimento da carreira e o bem-estar profissional. Todavia a primeira razão prende-se com o afastamento da casa de residência familiar, a dificuldade em transportes públicos, a perda de tempo e os custos em transporte, público ou próprio (Duran & Kösterelioğlu, 2017, p. 112). Estas razões não são alheias ao caso português, mas a nossa ênfase está no processo de ensino-aprendizagem, que consideramos o paradigma escolar nacional responsável pela instabilidade da profissão docente.

A descontinuidade não deixa de ser uma interrupção, mas refere-se à alteração de um processo relacional e cognitivo em desenvolvimento devido a causas não desejáveis e que põem em causa esse mesmo desenvolvimento. Distinguimos descontinuidade, no contexto em que mobilizamos o conceito, da ideia de rutura associada às epistemologias de Gaston Bachelard e de Thomas Kuhn. O primeiro interpretando a rutura como “obstáculo epistemológico” (Bachelard, 2008) e o segundo como “mudança de paradigma” (Kuhn, 1990); ambos contestando a conceção linear e progressista do desenvolvimento do conhecimento científico e advertindo para a necessidade de superar a ignorância, a irreflexão e o conhecimento adquirido tomado como definitivo e inquestionável.

A importância da prática do professor reflexivo, com abertura suficiente para rever o conhecimento e estabelecer novas relações conceptuais, encontra-se nas atuais teorias de ensino e aprendizagem, sendo evidente em autores da área da Linguística Aplicada, tal como Moita Lopes (1996), Cavalcanti, (1999), Matencio (2001), Rojo (2001) e M. A. de O. Silva (2001), que defendem a junção da teoria à prática e a formação do professor com uma postura transdisciplinar de envolvimento na aula e produção do conhecimento, promovendo a interação entre professores e alunos.

Os autores referidos, enfatizam a importância de analisar a prática de atuação profissional com o intuito de consciencializar os mesmos da importância que, a interação e comunicação entre professores e alunos, tem em todo o processo. De acordo com Matencio (2001):

Ao participar da construção em que interage, o sujeito actualiza imagens e representações sem as quais não haveria interacção; mas o sujeito também interioriza e produz representações da realidade, ou seja, reconstrói a ordem social. Em outras palavras, o sujeito é um ser social, o participante de um trabalho conjunto de actualização do sistema que regula as interacções verbais; o indivíduo não é mais, portanto considerado a fonte do dizer (p.11).

Dever-se-á adaptar tudo aos objetivos educacionais vigentes, aos contextos de atuação e aos discentes, mas para que tal evidencie resultados, o professor deve um aprofundar o seu conhecimento em relação aos seus alunos, dentro do que for possível, no que concerne concretamente aos seus saberes, capacidades, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem individual. Desta forma, as estratégias utilizadas poder-se-ão tornar as mais adequadas para promover o sucesso e interesse do aluno e, conseqüentemente, criar um incremento de motivação para a aquisição de conhecimentos. Silva (2005) defende que:

(...) a sala de aula é um local onde professores e alunos, mediados pela linguagem, constroem ativamente o sentido do mundo (...) que nela o individual e o social estão em contínua articulação, e os sujeitos, em constante processo de negociação (p.179).

O professor encontra-se inserido no processo de ensino, devendo participar de forma ativa, dado que, tal como Postic (citado por A. P. Cardoso, 2003) refere “se compromete inteiramente na situação pedagógica com aquilo que acredita, com aquilo que diz e faz, com aquilo que é (...).”.

De acordo com Gallo (1999), “a Educação abarca duas realidades indissociáveis: formação intelectual e social do homem”. Isto significa que que os conteúdos propostos, ensinados e exercitados nas aulas não são

meras reproduções de informação, mas estão associados à vivência social, à apreensão histórica do tempo e às inter-relações culturais e epistemológicas. Por isso a descontinuidade tem uma repercussão para lá do simples corte profissional e um ‘virar de página’ no percurso laboral. É todo o sentido formativo feito ao longo da vida que é afetado.

Em Portugal, um documento de referência é o Despacho n.º 8774/2008, de 26 de março, emitido pela Secretaria de Estado do Ministério da Educação e publicado em Diário da República, 2.ª série, n.º 60 que procurou responder ao problema. De acordo com referido o Despacho, é evidente a valorização da estabilidade dos docentes, surgindo a intenção de “reforçar o princípio da estabilidade do sistema de colocações do corpo docente, da continuidade pedagógica, da estabilização da ligação funcional e do interesse público, o que se traduzirá, necessariamente, na melhoria dos resultados escolares dos alunos, ...”.

O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (2012), diploma que procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Diário da República n.º 37/2012, Série I de 2012-02-2, realça este interesse no seu preâmbulo, ao definir “as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente” e legitimar a necessidade desta reforma com a

“criação de condições para a estabilidade e dignificação da profissão docente”.

O mesmo propósito está expresso na alínea i) do n.º 2 do art.º 4.º do Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto, ECD da Região Autónoma da Madeira, onde se indica o “Direito à estabilidade profissional” como sendo um dos direitos profissionais específicos do pessoal docente, o qual “é salvaguardado pelo acesso aos quadros mediante concurso.” (art.º 12.º).

Perante o mencionado nos diplomas supracitados, acreditaríamos, como desiderato pedagógico, que a estabilidade dos docentes é um pressuposto da educação em Portugal. Todavia, tal não corresponde à realidade, pois este problema permanece e denota atualmente um agravamento. É reconhecido pelo governo e sindicatos, como os media noticiam recorrentemente, a falta de docentes e o desinteresse pela profissão perante a falta de condições, a desautorização da sua função educativa e o baixo salário. A falta de investimento das instituições superiores na formação docente reflete esse desinteresse e, por sua vez, a falta de formação reflete-se na falta crescente de professores.

O Estado mantém um sistema de concurso para recrutamento e colocação de professores que provoca um processo de mobilidade docente constante e em massa que, por sua vez, conduz à descontinuidade da relação

pedagógica e afeta relações interpessoais, relações pedagógicas e profissionais. A “continuidade é um indicador da racionalidade e, simultaneamente, um potenciador do máximo desenvolvimento individual no processo de aprendizagem [dos alunos].” (Zabalza, 1994, p. 39)<sup>2</sup>.

A expressão *educação continuada* volta a colocar a questão da temporalidade, remeter à história e à irreversibilidade. Ocorre de forma concebida como se de um tempo nulo se tratasse, pois anualmente o conhecimento, a apresentação de professores e alunos, o início de um processo fulcral de conhecimento de constrangimentos e potencialidades, todo o processo aquando da mudança dos docentes volta ao zero. Novas turmas, novo processo de deteção de fatores díspares, nova adaptação de ambas as partes (docentes e discentes) aos novos intervenientes no processo educativo, tudo se reinicia. E de facto, mesmo que o corpo docente seja relativamente estável, nunca o é ou se prevê que seja o que causa lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Quando os professores e alunos conseguem estabelecer uma relação pedagógica positiva e almejam um processo de continuidade de todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo, eis que chega o término do mesmo.

---

<sup>2</sup> O problema da mobilização docente é tão pertinente que o atual ministro da educação, João Costa, se pronunciou sobre a necessidade de tomar medidas para acabar com o modelo de "casa às costas" (*Diário de Notícias /Lusa*, 30 de maio de 2022, *online*).

Entre a formação inicial e o início do exercício profissional existe uma evidente ruptura. O desvincular de uma base mais segura e apoiada para a continuidade num processo complexo e, por vezes, solitário dada a evolução da posição de estudante para profissional.

Na realidade ativa de uma escola e no seio do corpo docente são diferentes a percepção e a consciência que se tem. A constante rotatividade do corpo docente, tanto por motivos de transferência, de colocação e cada vez mais de abandono da profissão, levam a um constante interromper não só de metodologias de trabalho, que criavam hábitos de abordagem, concepções de conhecimento e cartografia mental de conceitos, princípios e ideias que permitem criar uma visão disciplinar. Além disso, fica frustrado todo o esforço docente, sobretudo quando existem indicadores que o processo ensino-aprendizagem começa a surtir o efeito pretendido com as atividades e/ou os projetos propostos., muitos integrados por membros da comunidade educativa. A integração, a dedicação, a focagem mental e a confiança relacional são na sua generalidade abaladas pela introdução disruptiva da descontinuidade. O fator perturbador dessa descontinuidade é o eterno reiniciar de tudo – qual Sísifo – do que já se encontrava em decurso, como se nada tivesse existido e como se o passado educativo fosse supérfluo. Seria de facto essencial a existência de continuidade, quando o trabalho assim o justificasse devido à necessidade de, do ponto de vista qualitativo, dar

consistência e consequência ao processo: manter estáveis as relações de aproximação do saber disciplinar, garantir a transmissão e aquisição ativas de conhecimentos, respeitar as vivências escolares de constituição do saber, quer no sentido vertical (a matéria em si, como a História) quer no sentido transversal (inter-relação disciplinar).

As transformações sociais há muito que modificaram o papel do professor, pois noutros tempos o docente ensinava, mas atualmente participa ativamente na construção do ensino-aprendizagem no âmbito cognitivo, afetivo e social.

A disrupção na continuidade Perez (2009) defende que “a profissão docente deve ser eminentemente vocacional”, referindo que existem três qualidades fundamentais para ensinar como a escuta ativa, empatia e comunicação.

Na pedagogia relacional existe a perspetiva construtivista de que a educação se baseia em sala de aula com a construção de novos saberes, dando a possibilidade de existência de interação entre professor e aluno, sendo o aspeto fulcral deste modelo “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (P. Freire, 1996, p. 23).

Para P. Freire (1980),

(..)a educação pauta-se numa relação compreendida como dialética entre o ser humano e o mundo, algo que

acontece de forma consciente e intencional e se torna num processo de construção pela relação constante do ser humano consciente, com o mundo circundante (p.47).

Existe um vasto conjunto de conceitos e referências que resultam da prática de saberes produzidos e utilizados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mas que acabam sempre por ter que se reiniciar. A mudança constante do corpo docente leva a que tenha que ser refeito o trabalho já anteriormente realizado, devido a um desconhecimento do que já se encontra consolidado, criando uma rutura e desqualificando o que já se encontra realizado. Existe um eterno recomeçar, ficando o trabalho descontinuado, enquanto a continuidade fica descurada e os alunos passam, novamente, por todo o processo de reconhecimento de aprendizagens e do docente. Inevitavelmente, ambas as partes são prejudicadas e a solução para esta situação continua sem acontecer por mais evidente que seja para quem participa neste complexo processo que é a educação.

É cada vez mais importante que todos entendam o significado real da importância e do papel que os professores desempenham e da sua identidade, assim como da implicação do seu trabalho a todos os níveis, mas primeiramente, cabe a cada docente indicar este caminho a todos à sua volta,

assim como aprofundar a história de uma profissão inegavelmente insubstituível. Para Arroyo (2000):

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora(...). Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas e exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história (p. 29).

Não se pode ignorar os fenômenos histórico – sociais inerentes à atividade profissional docente e, como tal, nunca se poderá compreender o trabalho individual do professor sem a sua vertente social, pois ao fazê-lo o significado de ser professor estaria completa e absolutamente descaracterizado.

O diálogo e a mediação no processo de ensino aprendizagem entre professor e aluno estão presentes diariamente, sendo o diálogo o, impulsionador para o refletir, mobilizar e agir. Segundo P. Freire (2005):

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se

simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (p.91).

O diálogo irá fomentar a relação entre o professor e os seus alunos, que se sentirão mais motivados, curiosos e com maior apetência para as aprendizagens, visionando o docente não só alguém que lhes transmite conhecimentos como também como alguém que os auxilia na articulação de conhecimentos, como alguém que confere uma postura humanizadora, como alguém que os ajuda a ser pessoa. É importante para os alunos que exista um bom relacionamento entre professor e discentes, que exista alguém que compreenda a ambivalência de sentimentos que é ser jovem, que auxilie nesse complexo e difícil processo. Esta perceção e compreensão não somente ajuda os jovens, como também os professores a preparar atividades que os motivem, que os tornem mais ativos e que lhes mostrem que a escola e a sala de aula são o local para os fazer crescer em todas as suas valências, com a segurança e apoio que necessitam e de acordo com o mundo atual. Segundo P. Freire (2002):

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu

pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (p.96).

Ser professor implica a inequívoca consciência de que, de alguma forma, somos o exemplo. De certa forma, todos nós iremos aprender pelo exemplo, por aquilo que visionamos e vivenciamos. O modelo das crianças e jovens com quem trabalhamos diariamente e que os mesmos, necessitam de ser estimulados, reconhecidos e motivados a ir mais além. Devemos educar para conferir à atual geração para a liberdade e responsabilidade. Segundo J. R. Cardoso (2013, p. 242) “De facto, o que leva o aluno a estar motivado tanto poderá advir de querer aprender, como o de ter a percepção de que a aprendizagem é um meio para lhe resolver outras situações “. Como refere Azevedo (2007):

a ação socioeducativa que se desenvolve na comunidade – a comunidade de aprendizagem – deveria assentar em princípios éticos e antropológicos, de tal modo que a sua conceção, planeamento e execução se guiassem por um conjunto de vetores principais: (i) reconhecer que cada pessoa é mais do que contextos e os epítetos que a classificam, é uma história e uma vida interior únicas e irrepetíveis, que só podem ser reveladas por e com cada pessoa (...) (pp. 11-12).

É crucial consciencializarmo-nos que cada pessoa com quem trabalhamos, comunicamos ou interagimos é única, dotada de características especiais e, como tal, com experiências individualizadas e diferentes, seja a nível pessoal ou profissional. Quando mais variadas as experiências, mais fácil nos será compreender a necessidade de interligação com os alunos. Com tal, os educadores devem sempre partir do pressuposto que, tal como refere J. A. Gonçalves (2009, p. 43), “se a experiência pertence a todos, aprendemos na e com a vida, apenas necessitamos de consciencializar essa aprendizagem”. Refletir é essencial, dado que se deve sempre refletir após cada intervenção. “Um professor é um investigador e um bom professor tem que ser um bom investigador”, de acordo com Alarcão (2001):

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que se questione sobre as suas funções de escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p.6).

O professor é e será sempre um investigador, trabalhando no âmbito de professor-investigador. Dado que, ambas se complementam. Um professor nunca para de investigar, de questionar, de melhorar. O professor – investigador, realiza a seriação de materiais e desenvolvimento estratégico para a sua sala de aula. Tem que se ser muito professor para saber sobre o qual se deve refletir, a finalidade da mesma. De acordo com Delors (2005): “A forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico” (p. 134).

Quanto maior o conhecimento acerca do aluno, mais existirá a possibilidade de fomentar o sucesso no aluno, dado que o conhecimento levará o docente a focar-se nas potencialidades dos alunos e a tentar colmatar as lacunas dos mesmos. É na relação professor-aluno que os assuntos do âmbito de relação interpessoais se focam dado que quando bem-sucedidos a melhoria na comunicação, o aprofundar do conhecimento das características específicas e individuais de cada um, permitindo um adequar e melhorar das abordagens pedagógicas em função do conhecimento, através das estratégias de comunicação do professor, do saber ouvir e ver os alunos, de saber compreender e descodificar a linguagem verbal e não-verbal dos alunos. Ser professor é colocar todas as competências ao serviço do ensino. Ensinar, tal como Perrenoud (2000, p. 23) refere, “não é somente uma sucessão de métodos pedagógicos, mas conhecer os conteúdos ensinados é a menor das

coisas quando se pretende instruir alguém.”. Entender a dimensão afetiva na aula, implica a devida utilização de métodos de ensino diversificados, de forma a motivar os alunos e contribuir para a sua autonomia.

Uma relação positiva terá, efetivamente, um impacto sobre a qualidade da experiência educacional dos alunos, como da sua motivação académica e, conseqüentemente, da redução da indisciplina. De acordo com Janosz et al. (2005):

Uma série de estudos têm mostrado que a satisfação no trabalho dos professores está relacionada com a qualidade das suas relações com os alunos (...) É claro que as causas que poderiam explicar essas dificuldades relacionais são numerosas e dependem tanto das atitudes e comportamentos dos alunos como dos professores (p.85).

Muitas vezes, os professores não têm plena consciência de que, muitas vezes, a sua presença, uma mera conversa ou uma abordagem para conhecer os alunos, terá um impacto positivo nas crianças com quem se trabalha. De acordo com Cyrulnik (2004):

É muito surpreendente ver como os professores subestimam o efeito da sua pessoa superestimam a transmissão de conhecimentos. Muitos alunos, muitos

mesmo, explicam ao longo da sua psicoterapia como o professor mudou a sua trajetória das suas vidas por uma atitude ou uma frase simples, inofensiva e banal para os adultos, mas grande para o aluno (p.95).

Ensinar e aprender não é somente transmitir conhecimentos Não se pode considerar a Educação como um local onde se deposita informação, dado que conhecimentos são transmitidos de diferentes formas. Sendo sempre importante relembrar que ambos coexistem, mas que amor, só existe no ato de educar. Segundo Chalita, (2001) “(...) o ato de educar só se pode concretizar com amor. Percebe-se que há uma grande diferença entre transmitir o conhecimento e educar” (p.12).

De facto, é evidente aos olhos de qualquer educador que ensinar e aprender engloba sempre uma considerável parte de cariz afetivo, influenciando a aprendizagem e criando uma ligação e confiança entre quem aprende e quem ensina. A relação entre professor e aluno prospera do ambiente que se consegue estabelecer, da empatia que se alcança, da capacidade de não só ouvir, mas escutar o aluno.

A situação pandémica que estamos a vivenciar, leva-nos e força-nos a repensar outras questões que são cruciais para o desenvolvimento dos alunos, para o dos docentes, do próprio sistema educativo, assim como das instituições educativas. Têm-se verificado constrangimentos durante este

difícil período de pandemia, constatando-se a falta de acompanhamento aos alunos no contexto familiar o que levou a um constante apelo à presença do professor por todos os meios possíveis por parte dos alunos. Não existiam limites de horários para acompanhar os alunos, para lhes dar uma palavra, para ajudar, para orientar, dar segurança, facultar um reforço positivo, para ouvir e escutar. A continuidade pedagógica e a relação pedagógica assumiram um papel ainda mais importante e inequívoco. A educação pressupõe sonhos, solidariedade e cooperação.

Educar, é mais do que transmitir conhecimentos. É abrir caminho para o pensamento, para construir, para levar mais além. Tudo isto será possível, aliado a um maior conhecimento das partes envolvidas. Quanto maior for a empatia, o conhecimento de potencialidades e de constrangimentos do aluno, maior será o desenvolvimento do mesmo em todas as suas valências, dado que a educação escolar tem efeitos na construção dos alunos, nas suas escolhas e, conseqüentemente, no seu futuro.

## **2.2. O “Eu” profissional e pessoal dos docentes**

*Educar uma pessoa apenas no intelecto, mas não na moral, é criar uma ameaça à sociedade.*

Theodore Roosevelt

Tal como já referido anteriormente, importa assumir que, não obstante as novas lógicas educativas (sobretudo digitais) desenvolvidas por pressão da pandemia, não os professores não têm um papel secundário nem são presencialmente dispensáveis. E na mesma linha, também defendemos que ser professor não é uma profissão possível de dissociar da vertente pessoal. Com o passar dos anos e das mudanças sociais que têm ocorrido, verifica-se que esta associação da parte profissional e pessoal estão intimamente correlacionadas e que são indissociáveis, o que leva a uma crise de identidade entre docentes (Nóvoa, 2013), pois a dissociação tornou-se impossível. A duplicidade de pessoas – o cidadão e o professor – é sintomática de esquizofrenia, sendo evidente que “(...) o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. É impossível separarmos as dimensões pessoais e profissionais. Nós ensinamos o que somos e no que somos, está muito do que nós ensinamos.” (Nóvoa, 2009, p. 12).

Cada vez mais se tem verificado uma preocupação para na formação de professores existir um cuidado na transmissão cultural e científica de conhecimentos, sendo os docentes preparados para estarem dotados de formação especializada e complementada com prática em contexto escolar, sendo privilegiado o conhecimento e o domínio do mesmo em relação à sua área de especialidade. No entanto, também é focado o desenvolvimento pessoal dos docentes, no qual a maturidade psicológica e, decorrente da

mesma, as técnicas e estratégias de aproximação aos alunos são crucias para uma boa prossecução do trabalho docente, sendo que é o momento em que o “eu pessoal” é revelado aos discentes. O desenvolvimento de ambas as partes por parte do docente, profissional e pessoal, irá permitir desenvolvimento e melhoria no decorrer do processo e missão educativa, nas quais as qualidades e potencialidades dos alunos, serão desenvolvidas e permitirão um desenvolvimento integral dos alunos assim como de todos os seus saberes escolares, ideia em que sempre insistiu o pedagogo brasileiro Paulo Freire (2012).

O professor nunca dissocia quem é como pessoa, como membro integrante da sociedade, daquilo que é no desempenho das suas funções docentes. Interiorizam-se crenças, valores, histórias e experiências ao longo da vida, que vão estruturando a personalidade e vão transparecendo na relação com os outros, que vão sofrendo alterações aquando da sua prática e vivências e que, o “eu pessoal” vai reutilizar no “eu profissional” (Tardif & Raymond, 2000). De acordo com Wigginton et al. (2020), o surgimento da situação pandémica, que até ao momento perdura, denominada SARS-COV2, causadora da doença COVID-19, trouxe perturbações incontáveis e sem precedentes à sociedade, não sendo as instituições de ensino, exceção.

A Organização das Nações Unidas (ONU) considerou urgente o encerramento das escolas, em resposta à pandemia da COVID-19. O risco para a educação,

proteção e bem-estar das crianças e dos jovens, levou o Secretário-Geral das Nações Unidas – Eng. António Guterres – a solicitar aos governos que “priorizassem a educação para todas as crianças e jovens, tendo em particular atenção os mais desfavorecidos e foi facultada ajuda nos países nos seguintes aspetos:

- i) mobilizar recursos e implementar soluções inovadoras e apropriadas ao contexto de ensino a distância, utilizando abordagens variadas, desde a alta tecnologia, à baixa tecnologia ou dispensando a tecnologia;
- ii) procurar soluções equitativas e de acesso universal;
- iii) garantir respostas coordenadas e a evitar esforços sobrepostos;
- iv) facilitar o retorno dos alunos à escola, quando elas reabrissem, para evitar um aumento nas taxas de abandono (Guterres, 2020).

Prontamente e sem preparação prévia, professores de todos os níveis de ensino, dotaram-se de súbita capacitação digital, utilizando os próprios meios para garantir o mínimo de continuidade do trabalho que desenvolviam no momento. A disseminação da doença ocorreu de forma demasiado rápida, tendo em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarado COVID-19 como pandemia à escala mundial (Lopes Neto et al., 2020). A partir deste momento ocorreu uma grande mudança de comportamento social e laboral, inclusive no próprio seio familiar.

É um facto que cada vez mais a tecnologia está presente no nosso quotidiano, tal como Borges et al. (2018) afirmam que o contexto atual tem como característica principal a utilização cada vez mais frequente de tecnologias e, de acordo com Slomski et al., (2016, p. 132) refere que “A internet contribui para a geração de uma sociedade na qual a informação pode ser produzida e armazenada em diferentes espaços sendo acessada por usuários que estão separados pelas mais variadas distâncias geográficas”. A inovação, que já referimos acima, surge a par do conceito de mudança. mudança surge aqui como conceito pedagógico, ambos impulsionados por necessidade societal que impôs uma outra leitura e prática do mundo escolar. Os professores tiveram de sair da sua zona de conforto, fazendo utilizando a sua vasta experiência e criatividade para melhorar a experiência das aulas em ensino à distância, pagando muitas das vezes o material necessário para que os seus alunos não ficassem prejudicados. Belisário et al. (2020), nas suas pesquisas concluíram a existência de três objetivos que requerem destaque: a) Adequação do ensino em diferentes métodos de aprendizado; b) Criação de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos; c) Vinculação do processo de ensino e aprendizagem às necessidades, expectativas e demandas por cidadãos participativos e capacitados para uma sociedade em constante evolução.

A estrutura social não estava preparada e /ou capacitada e a classe docente evidentemente que não foi exceção. A estrutura e desenvolvimento de cursos de formação inicial de professores não demonstram indícios de evolução, inovação e reestruturação, sendo claro o atual afastamento e desinteresse das novas gerações, desta profissão de tão grande complexidade e ambivalência. A atual sociedade é bastante diferente do que há muitos anos atrás e temos que ter em atenção que o início de uma carreira deve pressupor consistência ao nível do conhecimento, quer científico, quer de prática disciplinar, socio-educacional ou prática efetiva de fundamentos e técnicas.

A súbita necessidade de utilização de tecnologias , levou a que se verifique a emergente necessidade de reestruturar a formação de professores, tal como Valente (1999) e Almeida (2000) referem a importância das tecnologias com a escola, não podendo o computador não desempenhar as funções de âmbito educativo e pedagógico, devendo ser incorporados na formação de professores para permitir, devido à evidente e crescente necessidade, que a maior parte dos professores receber a correta capacitação para uso das tecnologias , incrementando resultados e interesse na educação (Beira & Nakamoto, 2016), levando ao aperfeiçoamento de novas práticas e novos caminhos que sejam mais apelativos para os alunos e para os próprios professores.

A crise mostrou que “é necessário preservar a escola como um espaço-tempo distinto na vida coletiva, específico e distinto de outros espaços de aprendizagem.” (UNESCO, 2020). A escola é um espaço comum da educação com um ambiente interpessoal que deve reger-se não só por uma ética do cuidado, onde estão presentes os valores da igualdade, apesar da diferença de cada um, e do respeito pelo bem comum, mas também pelo princípio do rigor epistemológico e sentido de futuro social e cultural. Por isso a escola tem especificidades distintas como instituição coletiva e deve ser preservada.

É em função do referido rigor epistemológico e do sentido de futuro, que, segundo Pereira & Bianco (2019), o professor deve formar-se continuamente, nunca descurando as suas experiências pois o aluno, o professor e a situação de aprendizagem levarão ao desenvolvimento escolar com sucesso. A utilização de telemóvel por parte dos jovens é um instrumento a explorar, devido à capacidade de utilização de diversas aplicações e poderão tornar-se num valioso instrumento a explorar em sala de aula por parte dos professores para infligir melhoria e inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Todos os docentes, ao entrarem numa sala de aula, levam a sua personalidade, as suas características, as suas crenças e valores, entregando parte de si aos seus alunos. Tudo o que lhes é transmitido já contempla uma parte dos docentes como pessoa. O professor transmite mais do que apenas

conhecimentos: colabora na formação integral dos seres humanos com os quais partilha o seu dia, de forma explícita ou implícita. O seu “eu” pessoal é construído de base com as experiências vividas enquanto estudante, sendo que, posteriormente, o seu “eu” profissional emerge aquando se encontra em sala de aula, na presença dos alunos. Neste momento, ambas as partes se complementam. O docente recorda e recria os seus medos, as suas expectativas enquanto aluno e tenta melhorar ou eliminar da sua prática hábitos, consoante a experiência vivida em tempos de estudante. Mais: tenta sempre proporcionar aos alunos que estão a seu cargo experiências positivas incentivando à sua motivação, superação, autonomização e construção de uma visão do mundo.

No entanto, nunca se deverá relegar o facto de, tomando a perspetiva otimista de Steiner (2003, p. 149), o papel de um professor ser passível de substituição, sobretudo pela parte relacional que acarreta. No processo educativo ele representa o mediador, o facilitador e o construtor de condições para a aprendizagem e formação, mesmo que se conheça o lado negativo da relação:

A relação entre Mestres e discípulos é falível, marcada quase inevitavelmente pela inveja, pela vaidade, pela mentira e pela traição. Mas as suas esperanças eternamente renovadas, a maravilha imperfeita da

coisa, apontam para a digitalização da pessoa humana, para um regresso ao que de melhor existe em nós. Nenhum meio mecânico, por mais expedito que seja, nenhum materialismo, ainda que triunfante, poderá erradicar esse alvorecer interior que experimentamos sempre que compreendemos um Mestre. Essa alegria não torna a morte mais fácil. Mas alimenta a nossa raiva contra o desperdício que ela representa. Não temos tempo para outra lição? (p.149).

### **2.3. Mal-estar e bem-estar docente**

Atualmente tem sido cada vez mais evidente o mal-estar generalizado na profissão docente, sobretudo devido à divulgação impactante dos media que faz ressonância das posições individuais, escolares e sindicais. Mesmo assim, a sociedade, abusando aqui da generalização, desconhece o esforço e a dedicação que são necessárias para exercer esta profissão, que tem vindo a ser cada vez mais desconsiderada, se não mesmo desprezada. Ser professor não acarreta somente um enorme investimento na aquisição de conhecimento científico e metodológico, sendo que toda a parte pessoal é posta em íntima articulação com a concretização da docência. A sobrecarga de trabalho, a não valorização, o *stress* profissional, a cada vez mais evidente

falta de reconhecimento da autoridade, a fraca remuneração, a vida pessoal e familiar constantemente em suspenso, o desgaste profissional, os sacrifícios realizados que ninguém vê e que afetam de forma gravosa os planos de vida, a não progressão na carreira, os riscos que se correm dentro e fora da sala de aula em nome de um tão aclamado sonho ou missão, a incerteza anual de um emprego pelo qual se luta anos e anos ou a incerteza na fixação numa localidade perto da família, são apenas alguns dos fatores que tornam a profissão docente numa possibilidade de trabalho cada vez menos cativante e interessante para os jovens académicos.

Embora num registo subjetivo resultante da experiência profissional, não deixamos de testemunhar que instigamos os alunos com a pergunta: têm a certeza de que não querem serem professores? A confirmação é geral, pois os professores não têm vida e andam sempre de um lado para outro – “casa às costas” – sem horizonte seguro e confortável. Ou, quando se realizou um trabalho anual com sucesso, quantas vezes magoa a agradável (passe-se a antítese) pergunta: “Porque não quer ser nosso/nossa professor(a) no próximo ano?” Mesmo perante todas as adversidades o professor não desiste e investe na sua profissão sem desmotivar os alunos e dando o melhor que consegue com o que, por vezes, tão pouco tem.

Há situações a acrescentar e a considerar que pesam negativamente. Assim, a transferência do papel da família para a escola, a, em oposição, crítica dos

pais por falta de visão da turma como um todo e a modificação do contexto social, cada vez com uma maior incidência multicultural e conseqüente exigência de aumento de funções para o professor, são ainda mais alguns dos fatores que têm contribuído para um mal-estar generalizado nos docentes.

É notória a transferência efetuada, de forma crescente, da família para a escola. Existe uma demissão do papel de educadores por parte dos membros da família, considerando na sua maioria que a escola não é o local por excelência onde se transmitem conhecimentos, mas sim onde se educa. A família desempenha um papel que nunca será substituído pela escola, tal como o contrário também não acontecerá. Ambos são essenciais para o desenvolvimento das crianças e jovens, complementando-se. Não obstante a escola ser o local onde os alunos passam a maior parte do tempo, será da família que os valores de índole cultural e pessoal advêm para a formação da personalidade dos alunos. Este é o primeiro contexto educacional com que irão contactar e que lhe fornecerá as bases para integrarem um meio mais amplo e com mais intervenientes, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para um desenvolvimento pleno e saudável. A sobrecarga dos professores aumenta se referirmos, na linguagem platónico-aristotélica, que lhe cabe promover o desenvolvimento de capacidades perfectivas e atualizar o potenciar existente em cada aluno, no quadro do pluralismo da sociedade ocidental e da globalização mundial.

A propósito deste assunto, M. A. Loureiro, (2017) num artigo intitulado “Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?”, avalia positivamente a cooperação entre todos professores e famílias/pais, na esfera da educação e do escolar, pois há uma atenção cuidada pelo menos em relação à assiduidade, ao comportamento e ao percurso escolar, o que se reflete na redução de retenções e na baixa desistência escolar. Defende a “dupla de partilhas e de aprendizagens” e justifica:

As expectativas das famílias perante os serviços prestados pelas escolas são, nomeadamente, de carácter social e pedagógico, crendo que as escolas irão ajudá-las a resolver os seus problemas quotidianos e atender ao bem-estar dos seus filhos, assim como irão colaborar nos seus percursos académicos de forma duradoura e inequívoca (p.105).

Aqui não se trata de uma transferência de responsabilidades para a escola (o que não significa que não aconteça) mas de um envolvimento, de acordo com Loureiro (2017):

Desta forma, e para que a parceria escola-pais seja sustentada por uma ligação mais efetiva, será preciso que a escola crie oportunidades de participação à família e à comunidade, permitindo o seu envolvimento nas

suas atividades, sem quaisquer reservas. Nesta correspondência, cabe aos pais mostrarem uma postura de abertura assim como estarem disponíveis para estabelecer e manter, de verdade, essa relação (p. 106).

Todavia também alguns professores necessitarão de formação ou, pelo menos, apoio para desempenharem devidamente a tarefa, a qual poderá facilitar a transição da situação de mal-estar para a situação de bem-estar.

Dáí a chamada de atenção feita no artigo de M. A. Loureiro (2017):

Alguns professores, embora eventualmente com uma limitada preparação e poucas orientações para trabalhar com as famílias, ainda assim desempenham um papel fundamental como profissionais da educação e agentes de promoção da aproximação da escola aos pais, tendo em conta as suas diferentes realidades sociais. Investir em ações de sensibilização e formações profissionais adequadas, integradas nas temáticas e desafios do mundo, dirigidas a toda a comunidade educativa que faz parte da escola, a fim de ajustarem e elevarem o seu capital cultural e nível de informação e conhecimentos, para melhor chegarem às famílias e aos alunos (p. 111).

Esta formação é complementada por outras estratégias específicas, designadamente a “comunicação (mais) direta através de visitas a casa ou agendamento de reuniões em pequenos grupos, comunicação aberta e sem preconceitos ou estigmas, regulamentos mais flexíveis” M. A. Loureiro (2017, p. 111). Mas, perguntamos, de quantas visitas e reuniões se têm em mente e a que horas? Não é este um trabalho para o psicólogo? Ora este tipo de comunicação direta representa para o professor um esforço acrescido e não se garante a valorização do seu trabalho, nem a facilitação no processo de ensino-aprendizagem e nem a melhoria da qualidade da relação professor-aluno e do ambiente em sala de aula.

Outro aspeto a considerar: a tendência para o desenvolvimento sustentável vem exigir, com premência, que os professores pensem e transformem a tarefa de educar no sentido de conscientizar o estudante, que já tem o estatuto de cidadão, para ser mais corresponsável e solidário no seu meio ambiente, atento às suas ações nas situações particulares do quotidiano e dotado de visão sistémica. De facto, o professor tem de acompanhar a permanente mutação da sociedade e, mesmo no caso de possuir boa informação sobre o assunto, continua a ser necessária formação para garantir a qualidade das intervenções. A educação para o desenvolvimento sustentável, que implica a cooperação concertada intergeracional – escola, encarregados de educação, autarquias, organizações cívicas e comunidades

locais –, pressupõe um novo modelo de Educação para o sucesso da sociedade futura e isto, por sua vez, pressupõe formação adequada do professor. Em suma, mais uma tarefa de adaptação a um novo paradigma de desenvolvimento sustentável e que é, sem dúvida, um dos desafios mais prementes lançados à humanidade.

Ainda no seguimento, Leitão (2012), na sua tese de doutoramento – *A constituição e o funcionamento de uma comunidade de prática de professores em educação para o desenvolvimento sustentável* – apresenta um modelo de competências para a formação de professores, dirigido particularmente para os professores diretamente envolvidos na educação para o desenvolvimento sustentável, mas que é transversal. O projeto, que defende a integração da Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos currículos escolares, “ênfatiza a interdisciplinaridade e tem em conta os aspetos científicos, económicos, sociais, políticos, culturais e éticos” (Leitão, 2012, p. 70). Solicita-se, pois, que o professor adquira uma formação que torne consistente e coerente a relação entre profissão particular, papel social e projeto pessoal.

As constantes alterações no sistema de ensino atual afetam todo o *modus operandis* dos docentes. O perfil de aluno, as aprendizagens essenciais, a utilização de meios informáticos, o crescente aumento de alunos com maiores dificuldades ou vinculados a diferentes culturas, leva a que os

professores tenham cada vez mais trabalho para elaborar. A mudança faz parte, em parte é natural, positiva e necessária, mas acarretam uma diversidade de tarefas que surgem usualmente em finais de ano letivo, levando a que a classe docente mal tenha tempo quer para avaliações centradas na ponderação do que cada aluno conseguiu realizar e do que não conseguiu realizar, quer para planificação do programa que passará a vigorar no ano letivo seguinte. Ser atualmente professor não é somente ser detentor de conhecimento de uma área científica específica, dominar metodologias que favoreçam um ensino ativo, ter bom-senso interrelacional e possuir informação sobre assuntos culturais e sociais fundamentais, de modo a internalizá-la nos seus planos de trabalho. A engrossar esta lista soma-se o desempenho de tarefas burocráticas. Por exemplo, o cargo de Diretor de Turma, que não se limita a buscar justificações para as faltas e de passar informações relacionadas com as aprendizagens dos diversos alunos. Neste cargo, há a considerar a comunicação com o aluno, do encarregado de educação e dos professores, a elaboração de relatórios e o preenchimento de múltiplos documentos. Existe uma panóplia exageradamente enorme de documentos que obriga a um trabalho de quase secretariado para além das funções para as quais os professores estão preparados na sua formação inicial. Note-se que atualmente, na maioria dos agrupamentos, até cópias de testes e fichas cabe ao docente realizar. Efetivamente, o professor atual está

demasiado tempo a tratar da parte burocrática, tempo esse que devia ser direcionado para o trabalho com os seus alunos, para a preparação do que se irá desenvolver na sala de aula.

É certo que a utilização de plataformas eletrónicas, na multiplicidade de possibilidades geradas, facilita o trabalho quotidiano da administração educativa e permite a regulação, a correção formal dos procedimentos e normas e articulação de responsabilidades, maior flexibilidade e fluidez dos contactos pessoais. Meira (2017) observou, na sua tese de doutoramento – *A Burocracia Electrónica: Um Estudo sobre as Plataformas Electrónicas na Administração Escolar* – (2017), que a utilização destas plataformas expressa um processo de racionalização mais compatível com os processos administrativos das escolas. Todavia, e transcrevemos uma passagem, há que estar atento a outras manifestações e consequências:

[a]utilização das plataformas eletrónicas, na medida em que estas possibilitam a manipulação de grande quantidade de informações e o aumento da capacidade de registo de atos e procedimentos, contribuiu para o incremento dos níveis de controlo racional, omnipresente, minucioso e à distância, do centro do sistema organizacional educativo sobre as organizações escolares que, por sua vez, o reproduzem no seu interior,

por vezes, de forma mais exigente e autoritária. Por seu lado, a constante possibilidade do exercício da vigilância sobre os atores educativos da periferia tem efeitos diretos no aumento das atitudes de autocontrolo e das práticas de conformidade (embora, muitas vezes, ritualizada) (p. 392).

Esta constatação da investigação realizada pode dar a entender, por dedução, como se reconfigurou o trabalho do professor, isto sem ter em conta a intensificação a burocracia por falta de recursos humanos nas escolas.

Para além dos dados mencionados, não se deve descurar o facto de o ambiente e da população escolares denotarem evidências de um acréscimo de violência, quer entre os alunos e seus pares, quer da parte dos alunos para com os professores, quer de familiares de alunos para com os professores. Diga-se que não é de todo seguro ser professor. O descrédito socialmente atribuído à classe, leva a que todos estes problemas se tendam a agudizar num ensino cada vez mais massificado e heterogeneizado. Do excesso de rigidez e autoritarismo passou-se ao relativismo e à queda de fronteira entre o saber estar no espaço privado e no espaço público, como é a escola. O valor autoridade deixou de ser um dos fundamentos axiológicos do ato educativo, o que diminui a presença efetiva (intelectual, praxica) e afetiva

(relacional) do professor. Aliás, todos parecem saber ser professores e todos opinam sobre o que não conhecem na realidade.

Boaventura Sousa Santos ajuda a compreender a situação correlacionando-o com o fenómeno globalização, que dilatou e acelerou todo o tipo de interações – económicas, políticas, sociais e culturais –, produzindo ressonância a nível estrutural e funcional o que leva à emergência de processos de mudança contraditórios e desiguais. Leia-se a seguinte passagem de Santos (2001):

[o fenómeno globalização] faz com que o impacto nas estruturas e práticas nacionais e locais, aparentemente monolítico, seja, de facto, muito contraditório e heterogéneo, já que, em cada uma das áreas da vida social, é o produto de uma negociação conflitual e de resultados relativamente indeterminados entre o que é concebido como local ou endógeno e o que é concebido como global ou exógeno, entre rupturas e continuidades, entre novos riscos e velhas seguranças, entre mal-estares conhecidos e mal-estares desconhecidos, entre imergências e inércias (p. 19).

É neste contexto que a perda de autoridade e o resvalo para a violência têm de ser pensados, o que nos leva à necessidade de formar os docentes para

aprender a viver juntos, usando a expressão de Delors (1996), cabendo-lhe, em particular, o papel de mediadores da conflitualidade em potência ou em ato. Marília Favinha escreve que a mediação é uma estratégia de intervenção aplicável no contexto escolar que parte da convicção de que os conflitos são resolúveis dialogicamente e de que é necessário adquirir competências e desenvolver capacidades para tal. Escreve:

(...) uma cultura de mediação na escola implica a formação para uma verdadeira democracia, assente numa educação para a paz e para a inclusão, onde é possível a prevenção da violência e a criação de um clima pacífico e saudável que favorecem a convivência escolar e, conseqüentemente, podem transformar paradigmas e construir novos contextos educativos” (Delors, 1996, p. 295).

Mais uma vez, retomamos a ideia da formação acrescida no processo contínuo de desenvolvimento profissional docente para consolidação prática de estratégias norteadoras da relação em espaço escolar. O professor vai assim acumulando formações e missões, correndo o risco, neste excessivo assumir de tarefas, de não cumprir bem qualquer uma delas.

Perante as crises de reconhecimento, os excessos de tarefas e as ruturas de modelo, coloca-se de novo a questão: quem quer ser professor? A existência

noticiada de uma enorme falta de profissionais na maioria das áreas é indicador suficiente para responder seguramente à questão. Não é despropositado trazer à colação que se trata de uma classe profissional cansada e envelhecida na sua grande maioria e desencanto com o estatuto social da profissão é cada vez maior. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) alertou que “a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental”, como as demais em que o contacto com outras pessoas é elevado. O número de baixas a ocorrer por stress profissional ou por *burnout* são disso exemplo, com a sintomatologia própria de dificuldade em relaxar, excitação nervosa, mudança de humor, reações desmesuradas e impaciência. O *burnout* é consensualmente uma resposta ao stress laboral crónico e de acordo com Maslach et al. (2001) há traços sintomatológicos comuns que o caracterizam. Precisamente: 1) Sintomas relevantes associados à exaustão mental e emocional, à fadiga física e à depressão; 2) Sintomas relacionados diretamente com o trabalho; 3) Sintomas de ordem comportamental e mental; 4) Sintomas que se manifestam em pessoas ditas "normais" e sem qualquer historial psicopatológico; 5) Sintomas evidentes ao nível da efetividade e do desempenho laboral, que diminuem de intensidade e regularidade, e associados a atitudes e comportamentos negativos.

Esteve (1994), da Universidade de Málaga, afirma que a síndrome de *burnout* é “um fenómeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe na

atual escola pública” (Esteve, 1994, p. 57). É na análise deste fenómeno que Esteve utiliza o conceito mal-estar docente, que titula este capítulo. No livro “El mal-estar docente”, de 1987<sup>3</sup>, confirma o uso do conceito na literatura pedagógica e psicopedagógica para “descrever os efeitos permanentes de carácter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (Esteve, 1994, pp. 24-25). Não se trata de um problema ligeiro de incapacitação temporária em realizar trabalho de qualidade; pelo contrário, é “uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui” (Esteve, 1994, p. 153). O problemático do mal-estar reside quer na sua permanência, pois o docente não reage defensivamente para enfrentar as situações causadoras de conflito e resolvê-las, quer na sua abrangência, ao atingir as esferas profissional, pessoal e familiar. Entre os muitos fatores que contribuem para o mal-estar, Esteve (1994) apresenta um quadro constituído por duas ordens e que a seguir resumimos:

Os fatores de primeira ordem incidem em três fortes razões: 1) a inexistência, ou a falta de qualidade, de recursos materiais de suporte à concretização do

---

<sup>3</sup> Usamos a 3.ª edição, publicada em 1994.

processo de ensino-aprendizagem e a falta de condições para execução da atividade letiva; 2) a prática de violência nas instituições escolares, física, verbal e não-verbal ou a presença de violência dissimulada em ironia ou descortesia social; 3) o esgotamento mental e psicológico por acumulação de exigências. Os fatores de segunda ordem têm uma dimensão institucional e social mais alargada: 1) a modificação no papel do professor no contexto da sociedade técnica e em rede; 2) a vulnerabilidade e as contradições da função docente; 3) a perda de reconhecimento social; 4) as alterações sucessivas, e nem sempre fundamentadas, dos objetivos do sistema de ensino, bem como as novidades em relação aos conhecimentos; 5) o enfraquecimento da imagem do professor.

A descrição dos fatores reforça a carga negativa do mal-estar docente e, na perspectiva da Filosofia da Educação poderá ser deve ser analisada e compreendida no seguimento do mal-estar na civilização diagnosticado por Freud (2008) e à luz da desconstrução da pós-modernidade interpretada por Bauman (1998). Todavia, se nos deslocarmos para o polo oposto, pergunta-se se o bem-estar na escola é possível de ser testemunhado e de ser realizável no projeto escolar ou se corresponde apenas a um conceito utópico. Que reflexões e propostas têm sido feitas sobre o assunto?

O mal-estar e o bem-estar são polos complementares, sendo que um só pode ser compreendido, negativa ou positivamente, em relação ao outro. Ambos

são complexos por envolverem muitas variáveis, por serem determinados por muitos fatores e por dependerem da personalidade e enquadramento familiar e social de cada docente. Isto significa que a abordagem de um exige a abordagem de outro, até por não serem conceitos absolutos. Assim, sempre que se estuda um conceito, seja em termos teóricos e/ou empíricos, o outro surge mesmo que com menor desenvolvimento. Por outro lado, mal-estar e bem-estar, podem ser substituídos por termos similares ou aproximados de outros termos. É o caso do estudo “(In)satisfação e stress docente”, de Ramos (2009), que estabelece uma correspondência,

sendo que o considera o stress, que tem aumentado exponencialmente, é o elo de ligação entre mal-estar docente e insatisfação profissional. Ambos são síndromas de difícil apuramento causal. Escreve a autora: “Intrinsecamente associado aos conceitos de mal-estar docente e de insatisfação profissional, encontramos o stress docente” (p. 1).

E com o progressivo e aprofundado estudo sobre o stress profissional, tem surgido na literatura organizacional, relativa a instituições e empresas, um novo léxico que distingue as especificidades das fontes, das manifestações e dos efeitos da insatisfação profissional. São correntes os termos *turnover*, *stressores* e *burnout*. A eles estão associadas estratégias de defesa e de

resolução como *coping*, que se pode definir como “os esforços que o indivíduo faz para lidar com situações de ameaça e desafio, para as quais não tem preparadas respostas automáticas ou de rotina”(Serra, 1990). O aumento da literatura especializada e o surgimento de terminologia específica mostra como o mal-estar é dominante em relação ao bem-estar.

O bem-estar é um conceito de dimensão positiva autor que fornece bibliografia sobre o conceito, na sequência de uma investigação feita no âmbito da Psicologia Positiva, é Saul Jesus (2002), no livro “Perspetivas para o bem-estar docente”, onde o bem-estar se desdobra na vertente objetiva e subjetiva. Objetivamente, relaciona-se com os recursos disponíveis e que são fonte de satisfação imediata por indicarem a existência de condições para a satisfação de necessidades básicas e de segurança. Subjetivamente, diz respeito a fatores difíceis de registar com precisão e variáveis de pessoa para pessoa, como a satisfação com a vida, a afetividade e o conceito de felicidade associado ao sentido da vida (Jesus, 2007, p. 26).

A crítica que fazemos à vertente de bem-estar docente é que se articula com conceitos como felicidade e sentido e fim da existência que são muito vagos e também complexos, pois que se questionam e buscam ao longo da vida. Por felicidade entende-se um estado de ânimo virtuoso e um desejo de vida elevada como postulam os filósofos e os teólogos? Ou, como afirma a literatura de autoajuda, um estado emocional de satisfação dos desejos mais

imediatos e materiais, centrados na vida de cada sujeito (ter casa, ter carro, ser sempre jovem, viajar, não ter 'chatices', ...)? O sentido da vida é exatamente o mesmo e para uns pode tranquilizar e para outros não. Há uma panóplia de sentidos, sendo que alguns são contrários e pode viver-se negado o sem-sentido da vida sem se ser propriamente infeliz. Também a infelicidade vai da inexistência de condições básicas de vida ao abandono do desejo de continuar a viver, não obstante ter assegurada a materialidade de suporte duma existência com dignidade, isto é, com a garantia dos direitos humanos.

A dificuldade em dar resposta adequada ao que corresponde à vertente subjetiva do bem-estar docente, leva-nos a considerar sobretudo a vertente objetiva. Da consulta efetuada da literatura sobre o assunto, domina a objetividade. É o caso do artigo de Almeida et al. (2019), sobre "(in)satisfação profissional na área da saúde", onde se enfatiza que o ambiente de trabalho que garante a saúde ocupacional e influi no absentismo. Para contrariar a situação importa garantir o bem-estar físico, mental e social laboral, concretizado na salvaguarda todos os tipos de danos à saúde dos trabalhadores causados pelas condições de trabalho e na adaptação do trabalho à aptidão física e psicológica de cada indivíduo. Não há consenso sobre o que se entende por bem-estar profissional, mas há níveis de

satisfação e isso também depende da categoria que se tem. Na área da saúde sobressaem as horas de trabalho e a motivação.

Em outro estudo, já usado neste trabalho (Ramos, s/d), também se opta pelo objetivismo. Citando o sociólogo Albert Ripon (1987), define satisfação profissional como estado emocional resultante da correlação entre a expectativa do sujeito em relação ao mundo profissional e o que o sujeito pode conseguir realizar (Ramos, 2009). De facto, o bem-estar profissional implica inteiramente o sujeito. Não é algo dado, mas implica esforço na construção e comunicação de um percurso profissional com significado pessoal e coletivo, capacidade de projetar ideias de trabalho e dedicação para superar os obstáculos que sempre vão surgindo com causas diversas.

Saindo da área da sociologia, procuramos uma abordagem psicológica da questão do bem-estar docente. Afirma perentoriamente Fernando Doménech Betoret (2011) que o ensino é um trabalho emocional e que, por isso, a saúde psicológica dos professores determinada pelo tipo de emoções que experimentam durante o percurso profissional. Quer dizer que é função da positividade ou negatividade das emoções que se pode falar de bem-estar ou mal-estar docente, sendo muitas as variáveis de influência. Ao fazer a revisão literária das publicações sobre bem-estar docente constata que são escassas, sobretudo se se tiver em consideração a bibliografia relativa ao

mal-estar. São poucas as investigações realizadas capazes de avançar um modelo teórico explicativo que integrem propostas de compreensão.

É na perspectiva psicológica que Fernando Doménech Betoret (2011) dá uma definição de bem-estar: “(...) un estado positivo, afectivo-emocional de plenitud, que es caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción (o concentración en el trabajo)” (p. 23). E pergunta como se pode melhorar a saúde psicológica dos professores. Sem ignorar a importância das variáveis organizacionais, sociais e formativas (conhecimentos sólidos), adverte para a resistência dos docentes, por si mesmos, eliminarem ou reduzirem as dificuldades que surgem no dia-a-dia e as barreiras laborais. A par da organização de ações dirigidas a nível macro sistémico (turma, ciclo, departamento, direção, sindicato, ...), importa, pois, disponibilizar formações que ajudem os professores mais vulneráveis a responder aos problemas, nomeadamente as estratégias “centradas en el problema” e de “búsqueda de apoyo social” (p. 39).

Num artigo mais recente que o anterior, publicado numa revista da Universidad Pontificia Comillas, dedicada a professores e pais família e tutores responsáveis pelos alunos, Bermejo Toro (2016) lança um conjunto de estratégias que fomentam o bem-estar docente, sobretudo do ponto de vista emocional. Tratando-se de uma profissão em que o contexto laboral é de grande intensidade relacional (alunos, pares, funcionários não docentes,

pais ou tutores responsáveis), exigindo processos de regulação cognitiva, emocional e comportamental, o professor tem de estar preparado para as situações a surgirem. Laura Bermejo Toro (2016) lembra as causas do mal-estar docente (tal como fizemos acima) e apresenta uma lista de recursos para lhes fazer frente como uma pauta com dez pontos para uma atuação positiva e emocionalmente reguladora (p. 20):

1. Adotar um estilo de vida saudável ou uma atenção particular à alimentação e ao exercício físico;
2. Ter consciência das oscilações do estado emocional;
3. Equilibrar o uso dos tempos: trabalho, ócio, vida social e descanso;
4. Planificar as atividades com objetivos realistas;
5. Rever diariamente a agenda pessoal para ter uma ideia clara do que é, ou não, prioritário e secundário;
6. Ser assertivo nas relações interpessoais, respeitando e afirmando direitos com firmeza, mas sem agressividade ou autoritarismo;
7. Desenvolver com as pessoas da relação laboral relações de proximidade respeitosa;
8. Solicitar apoio sempre que necessário (pares, diretores, amigos);
9. Ter uma atitude pró-ativa para prevenir problemas e enfrentar os problemas de forma ativa;
10. Pensa de forma realista e positiva.

O efeito que o bem-estar emocional do professor pode ter a nível individual – na saúde e na satisfação de viver – reflete-se a nível organizacional, não como diminuição das tarefas, mas como um equilíbrio de tarefas relacionadas com o compromisso organizacional e com os processos de alcançar resultados educacionais superiores. Laura Bermejo Toro (2016, p. 22) conclui que os estudos empíricos realizados na área da psicologia concordam que os professores que apresentam doses mais altas de equilíbrio emocional parecem ser mais eficazes na mobilização de interesse, energia, entusiasmo e curiosidade entre seus alunos.

Também se encontra disponível o Manual de Promoción del Bienestar Docente en Establecimientos Educativos, desenvolvido pelo Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA)<sup>4</sup> e dirigido a docentes em exercício em estabelecimentos dedicados a alunos em situações complexas publicado pelo governo chileno (2017), onde se encontram, na segunda parte, um conjunto de estratégias educativas bem explicadas e facilmente aplicáveis, que se podem

---

<sup>4</sup> Em alinhamento com o artigo anterior e também proveniente da América Latina, mas mais recente, no artigo «El bienestar docente y la calidad educativa: una aproximación a algunas variables determinantes en Bogotá», de Luis Garzón, Sebastián Lobo, Óscar Ballén e Daniel Bernal (Nota. Política Pública, n.º 4 (junho) 2012, pp. 1-18), defende-se melhoria salarial e laboral, bem como regularidade de ações formativas e condições socio-emocionais. Também propõe estratégias conducentes ao aumento de satisfação e recomenda a formulação de uma política reguladora que integre todas as variáveis favoráveis ao bem-estar.

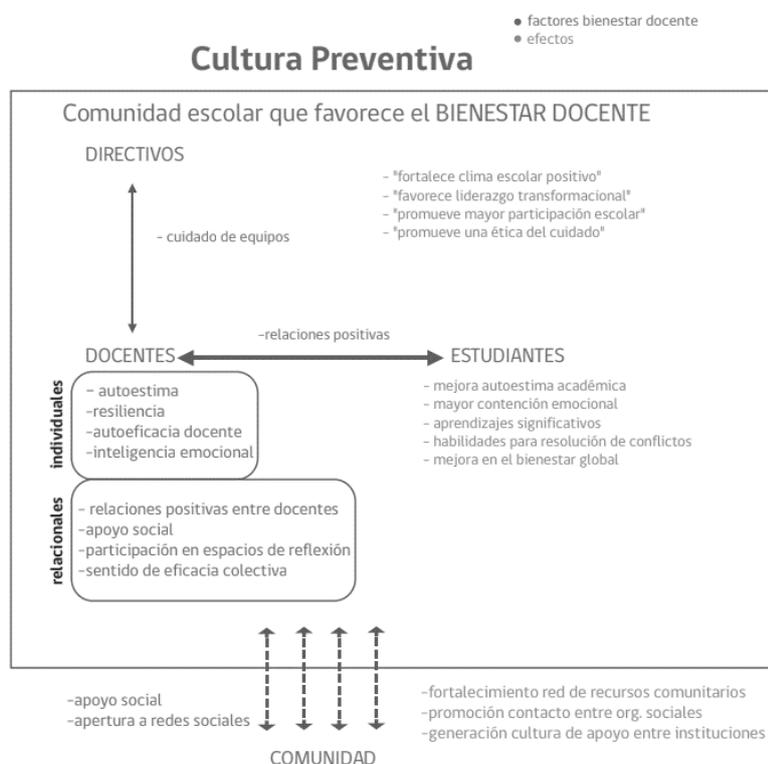
generalizar. Trata-se de um manual assente em várias investigações sobre a promoção do bem-estar e que, em resumo, recomenda o seguinte (pp. 32-33):

1. Os docentes devem participar na tomada de decisões dos estabelecimentos de ensino, pois reforçam o seu sentido de contribuição e de compromisso escolar, bem como o seu sentido de autoeficácia;
2. Os docentes devem manter um vínculo com o meio ambiente local por meio da comunidade e das organizações sociais, o que aumenta a autoestima e promove dinâmicas relacionais que potenciam o bem-estar de todos os membros da comunidade escolar;
3. Os docentes devem trabalhar em articulação com várias redes de apoio, públicas e privadas, de modo a fortalecer os laços sociais, o sentimento de pertença, a coesão do grupo e a compreensão ativa do mundo social que integram.

O Manual ressalta que o bem-estar do professor é altamente relevante para promover o bem-estar dos alunos e da comunidade educativa de forma integral, fortalecendo outras dinâmicas positivas dentro da escola. Numa atitude preventiva, toma-se como pressuposto que os professores com uma boa condição afetiva e emocional podem resolver de forma mais adequada os conflitos entre os alunos e exercer melhor o seu papel pedagógico. Em suma, a figura retirada do Manual, ilustra as relações que podem

estabelecer-se entre as distintas características acima referidas, de ordem individual, escolar e comunitária e o bem-estar docente.

Ilustrações 1: Modelo de promoción del bienestar de docentes (in Gobierno de Chile, 2017)



Em suma, o bem-estar docente tem razões multifatoriais de natureza objetiva, como a vinculação, organização institucional e segurança, e de natureza subjetiva, associada à estima pessoal, clareza do papel de docente, autonomia da ação e relação interpessoal. Todavia o bem-estar docente não pode ser interpretado como alheado do bem-estar pessoal, que tem outras razões multifatoriais, nem da concepção que se tem de trabalho e compromisso social, ou seja, da consciência profissional como contributo diferenciado para o viver em comum.

## **Capítulo 3 - A vulnerabilidade da relação pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem**

*É preciso que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro, que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.*

Paulo Freire

### **3.1 A ética e a afetividade como constitutivos fundamentais nas relações interpessoais**

Os contributos que as investigações sociológica, psicológica e educacional têm dado para a compreensão do dualismo mal-estar e bem-estar docente incluem, quase sempre, referências à relação pedagógica. De facto, a educação assenta num processo intercomunicativo e inter-relacional com impacto a nível cognitivo e emocional.

Na perspetiva filosófica, segundo o professor Victorino Arroyo del Castillo (1961, pp. 385-400), a escola é uma comunidade centrada na comunicação, a qual não é mais que relação real (presencial ou virtual acrescentamos nós) entre dois sujeitos que desempenham papéis distintos. A importância do processo de ensino-aprendizagem foca-se também no âmbito da relação pedagógica e não exclusivamente pelo conhecimento demonstrado acerca dos conteúdos programáticos da disciplina ou disciplinas pelas quais é

responsável pela lecionação. Para Arroyo (2006) a relação depende da estrutura social escolar que pode assumir o carácter autoritário, liberal ou democrático. Este parece-lhe o mais favorável por desenvolver a comunicação intersubjetiva com base na confiança recíproca e na autenticidade, tendo maior amplitude e profundidade. Ao invés, o carácter autoritário gera um ambiente de tensão emotiva e de desequilíbrio, tendente ao conflito, pelo que a comunicação é meramente objetiva e a relação mantém a distância inerente ao magistercentrismo. Também a estrutura social escolar de tipo liberal desequilibra a relação comunicativa, na medida em que ganha prioridade o aluno. Nos últimos e mais recentes anos as próprias funções do docente se modificaram-se por determinação das políticas governamentais, das alterações sociais (esbatimento das fronteiras geracionais, preocupações ambientais, domínio da tecnologia, desafio da pandemia Covid-19 e outros) e do sistema educativo. Tudo isto influi na definição e organização da função relacional do docente.

O texto de Arroyo (2006) introduz o assunto e centraliza a relação pedagógica, mas vamos recorrer a outra literatura para completar a leitura e compreendê-la na perspectiva do mal-estar / bem-estar docente. É certo que nunca se poderá deixar de ter em conta a vulnerabilidade a que relação está sujeita devido à precaridade do apoio institucional, à falta de colaboração interpares, à rotina, à perda do sentido de pertença e de coerência da ação,

entre muitos outros fatores. A vulnerabilidade relacional representa um risco pedagógico que pode conduzir ao empobrecimento intercomunicativo no seio da comunidade escolar, à desvinculação afetiva, à rigidez do desempenho, à desmotivação e, por arrasto, ao insucesso educativo e escolar dos estudantes. Por conseguinte, cuidar da relação pedagógica, garantindo a sua dinâmica, consistência e continuidade, é uma necessidade para dar qualidade ao processo de ensino-aprendizagem e é abordada na perspectiva do professor e na perspectiva do aluno.

Segundo Maria do Céu Patrão Neves (2006), o conceito de vulnerabilidade é uma palavra proveniente do latim e derivada de *vulnus* (-*eris*) que significa ferida.

Assim sendo, ela é irredutivelmente definida como suscetibilidade de se ser ferido. Esta significação etimológica-concetual, originária e radical, mantém-se necessariamente em todas as evocações do termo, na linguagem corrente como em domínios especializados, não obstante o mesmo poder assumir diferentes especificações de acordo com os contextos em que é enunciado e com a própria evolução da reflexão e da prática bioéticas (pp. 29-30).

A vulnerabilidade pedagógica e, no contexto mais alargado, a vulnerabilidade social não tem sido suficientemente trabalhados, embora em filosofia surja associado à ética do cuidado, à bioética (2006) e à filosofia do género (Henriques, 2013). Da nossa busca bibliográfica encontramos referência a um trabalho sobre vulnerabilidade social, da responsabilidade do investigador José Manuel Mendes (2018), do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. O conceito surge em articulação com sujeição não intencional do sujeito ou da comunidade aos riscos, podendo, conseqüentemente, levar à traumatização. A limite, a vulnerabilidade das estruturas políticas, económicas, sociais e ambientais podem conduzir a uma verdadeira catástrofe. No Brasil encontramos algumas referências, mas em estudos quantitativos ou vagos (Rodrigues, 2018).

Em educação, e no caso da relação interpessoal, tomamos vulnerabilidade como ferida que fragiliza a comunicação com o outro em todas as dimensões da sua constituição e que afeta as suas capacidades de pensar, sentir e agir. A vulnerabilidade pedagógica represente um risco real. Para evitar vulnerabilidades, o professor deve conhecer a importância que, na relação pedagógica têm os processos de estereotipização e exclusão sobre os alunos. A relação, para que tal aconteça, deverá ser baseada no diálogo, na negociação criativa, na compreensão, no encorajamento, no respeito”, nas expectativas positivas e na fascinação (Cunha, 1989), dado que o aluno se

encontra entre duas fortes influências: os colegas e o professor (Postic, 2008).

Começamos agora por reiterar uma ideia geral: o processo de ensino e aprendizagem envolve sempre relações interpessoais, sendo imprescindíveis para o desenvolvimento da personalidade e formação integral do discente (Abreu, 1982), constituindo um domínio específico da ação docente e, por isso mesmo, repleto de crucial importância. Para Maria Teresa Estrela (1994), há a considerar o âmbito lato e o restrito:

a relação pedagógica é o conjunto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos (...). Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situação pedagógica (p.32).

Com maior precisão, a relação pedagógica pode ser entendida como âmbito menor da relação educativa, correspondente a uma das suas concretizações. Aquela ocorre sempre quando, de acordo com (Amado, 2005a),

se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático o intencional e nas mais diversas

circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem de fruição gratuita (p. 11).

Amado (2005) considera ainda que:

a relação pedagógica está diretamente conectada com os processos cognitivos e com os processos afetivos. Para se realizar a aprendizagem de conteúdos, no quadro de uma educação integral do aluno que inclui emoções, valores e atitudes, os dois processos interrelacionam-se e influenciam-se. A inter-relação pessoal está associada à facilitação das aprendizagens, pois deixa transparecer ao aluno o resultado dos seus esforços e fá-lo sentir parte do processo formativo que lhe alarga os horizontes (p. 4).

Autores como Kounin (1970), Lebert (1974), Boavida (1986) e M. J. Loureiro (1990) referem que a relação pedagógica qualitativa gera o envolvimento dos alunos nas atividades escolares, exige-lhes responsabilidade e dá-lhes um papel ativo. Além disso também a partir dela se acrescenta (ou diminui) qualidade ambiental, imprescindível para promover as aprendizagens significativa e num registo ativo por parte dos alunos. Assim, assegurar a

manutenção do ambiente torna-se num fator essencial. O problema que se coloca é que nem sempre o docente tem capacidade para tal, pois a formação académica recebida limita-se a privilegiar a função instrutiva, desvalorizando, comparativamente, as estratégias para a “criação de condições de trabalho” (Boavida, 1986) e à “condução da turma” (M. J. Loureiro, 1990). A atuação a este nível depende da experiência profissional do professor e do seu empenho em aprofundar as suas competências. O modelo básico do tipo transmissor-recetor limita a probabilidade de estreitamento da relação pedagógica, limitando os participantes à mecanicidade de transmitir e receber conteúdos. Por conseguinte, a relação pedagógica não pode ser concebida nesta linearidade, pois é redutora do processo.

A relação entre professor-alunos é algo complexo dado abarcar diversas valências, não se podendo cingir a uma simples relação didática ou apenas a uma humana formal e ocasional, dado que ambas modalidades são necessárias neste período formativo, tal como Morales (2004) refere:

A relação – comunicação pessoal: reconhecer êxitos, reforçar a autoconfiança dos alunos, manterem sempre uma atitude da cordialidade e de respeito. A orientação apropriada para o estudo e a aprendizagem: criar uma estrutura que facilite a aprendizagem (p. 50).

É relevante conhecer as características e o estilo do professor para potencializar as estratégias que melhor influenciam a relação professor-aluno. A confiança e a escuta são elementos fortíssimos. Um professor tem uma grande influência na formação da personalidade e caráter dos seus alunos, sendo de privilegiar a capacidade de ouvir entre ambos, tal como refere Moran, (2013):

Aprendemos pela credibilidade que alguém nos merece. A mesma mensagem dita por uma pessoa ou por outra pode ter pesos bem diferentes, dependendo de quem fala e de como o faz. Aprendemos também pelo estímulo, pela motivação de alguém que nos mostra que vale a pena investir num determinado programa, num determinado curso. Um professor que transmite credibilidade facilita a comunicação com os alunos e a disposição para aprender (p. 27).

A relação interpessoal é componente insubstituível no processo educativo, pelo que urge constantemente estar atento ao seu desenvolvimento. O afeto criado entre docentes e discentes representa laços de cuidado e confiança que somente poderão existir numa saudável relação baseada na confiança entre os intervenientes, dado que é necessário que a mesma seja efetuada por, pelo menos, duas pessoas. Estes intervenientes são ambos permeáveis

e, como tal, inter-influenciáveis, desenvolvendo-se daqui a relação interpessoal que contribuirá, decisivamente, para a consistência e coerência da relação pedagógica e que será potenciada com a continuidade docente.

Só faz sentido falar na relação professor-aluno quando existe uma predisposição para aceitar que ambos são agentes de ação, que ambos são necessários e essenciais. Cada um tem características próprias, que englobam diversos sentimentos, constrangimentos e potencialidades e, ao atuarem por si num mesmo contexto institucional, têm que estabelecer uma relação pedagógica. A relação pedagógica é algo que nos transcende, mas que nos envolve e sem a qual nunca poderemos realizar esta função. É algo construído, empreendido por um conjunto de pessoas, com diferentes graus de responsabilidade, mas que se regem por regras supostamente similares.

Ao professor cabe ser congruente na relação com os seus alunos, ser ele próprio, estar numa posição aberta e não de total defesa. Deve ser genuíno, aceitando também o aluno como é e não criando expectativas, limitando-o do que é ou conseguirá ser na realidade. Esta postura será facilitadora da relação com o aluno, aumentando a eficiência e capacidade do professor e, conseqüentemente, o auxiliando no sucesso do aluno. De acordo com Postic (2008):

A interação é uma reação recíproca verbal ou não-verbal, temporária ou repetida segundo uma certa frequência, através da qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro. Ela tem lugar tanto num sistema didático- a ação do docente afeta o aluno e vice-versa – como no sistema mais amplo da turma, colocando-se o indivíduo em relação com o grupo e com subgrupos (p. 148).

O estabelecimento de uma relação pedagógica, que contenha afetos, expressos em simpatia, cordialidade, atenção não discriminatória (tão necessários para o bem-estar), poderá favorecer e promover o sucesso educativo e escolar. A organização e a postura do professor perante os discentes, assim como a organização do que é inerente às funções que desempenha (no âmbito comportamental, de normas de sala de aula e da avaliação) serão relevantes para o bom funcionamento da relação e para a correta persecução dos objetivos estabelecidos. O professor tem uma missão importante e, como tal, a sua preparação humana e pedagógica deve ser proporcional e adequada aqueles com quem irá trabalhar: os educandos. O professor que com dificuldade estabelece uma relação pedagógica não consegue levar a criança, jovem ou adolescente a aprender na plenitude das suas dimensões pessoais e nestes casos torna-se incómoda.

Os afetos não são só gestos físicos, mas também palavras proferidas em momentos circunstanciais, quer dizer, em contexto educacional, e nos quais nada é expetável de acontecer. Dar e receber afeto é algo altruísta, não particularizado, não forçado nem banalizado, porém cada vez mais esquecido e relegado para segundo plano. São muitos os equívocos que se podem originar e para os evitar, talvez por prudência excessiva, esfria-se a comunicação. Há que encontrar o equilíbrio entre os afetos e a sua manifestação, sem minimizar ou, ao contrário, sem exhibir, fazendo apelo à normatividade deontológica. Aos docentes é devido contenção afetiva (quer dizer, não explosiva) e evitar que sentimentos preferenciais interfiram no cumprimento do seu dever ético para com todos numa comunidade de acolhimento democrático de todos os estudantes.

O professor deverá ter uma ideia acerca da manifestação afetiva dos alunos e do que os seus alunos pensam de si, de forma a que o processo de interação no grupo-turma seja cuidadosamente melhorado, sem imposições, artificialismo e equívocos. Só deste modo a interação se poderá tornar significativa e ampliar com segurança. Postic (2008) refere a propósito: “(...) o processo de interação na turma, em vez de se reduzir a formas de comunicação entre os parceiros e de interdependência de comportamentos, pode-se alargar à criação de uma dinâmica social baseada na negociação” (p. 161).

Os alunos não só estão inseridos em contextos familiares e sociais distintos com também estão impregnados de diferentes sentimentos e expectativas que os docentes devem consciencializar. A entrada em sala de aula, o estar em sala de aula e o sair da sala de aula provocam estados que alteram as capacidades construtivas do conhecimento e da relação. A disposição anímica positiva tem muito a ver com a disponibilidade positiva para adquirir aprender. Logo, não se deve desprezar a necessidade de conhecer previamente os alunos para facilitar todo o processo de interação comunicativa.

A relação pedagógica é uma realidade instalada no seio da educação e com ela e por ela tornamo-nos, efetivamente, mais sociais, harmonizadores e humanos. Quando damos possibilidade para criar um ambiente que favoreça a relação pedagógica, desenvolvemos no aluno confiança, cooperação e respeito, tornado expetável para ambos os intervenientes que o processo possa ter continuidade posteriormente e que todo o trabalho desenvolvido por ambas as partes seja visível e válido perante a comunidade educativa e não somente entre os intervenientes na sala de aula (Pepe, 2011).

É certo que a esfera pedagógica está intimamente ligada à escola, visando a transmissão do conhecimento da realidade e de modos de ser e estar, e que o professor deverá não ser um mero transmissor de conhecimentos, mas um intérprete que questiona com os alunos gerando a interlocução. Isto não

anula os dois processos constitutivos da educação escolar: ensinar e aprender.

Ensinar é ter a capacidade de transmitir de forma precisa, clara e cativante, fazendo com que outros aprendam e apreendam algo significativo. É um ato complexo concretizado através de um conjunto de atividades organizadas para um grupo bem identificado (turma). Predominantemente é uma atividade intelectual, onde se teoriza a ação e se pensa sobre ela, no pressuposto de ser necessária e desejada (Trindade, 2002). A complexidade de ensinar, refletindo agora na experiência que temos tido ao longo de vários anos, não nos permite fixar um modelo único e rígido. Todavia é claro que exige seriedade e autenticidade pessoal, disponibilidade para dar afeto com respeito e sentido de inclusão, de criar condições de motivação e de tornar evidente a ideia de trabalho coletivo. A complexidade do ensinar tem sido exprimida por meio de várias perguntas, mais ou menos diretas: que influência tem “ser professor” no “ser aluno”?; O que é relevante, em termos de conteúdos concretos, para o processo formativo do aluno na sua longa caminhada escolar?; Até que ponto a aquisição de conhecimentos é influenciada pela forma como se cativam os discentes? Os alunos, objeto primordial e essencial da profissão docente, valorizam ou não a afetividade e a construção de uma relação pedagógica? É crucial para o trabalho docente e para os discentes a existência de continuidade pedagógica? No final de cada

ano letivo, após um aprofundamento de conhecimentos e compreensão mútua de constrangimentos e potencialidades entre professor e aluno, é benéfico o corte e, conseqüentemente, o início de todo o processo no ano letivo seguinte?

Estas e outras perguntas são indicadoras da necessidade de o professor refletir a sua prática e fundamentar o seu referencial teórico, dado que “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 43). Correndo o risco de repetir uma banalidade, de facto a prática e a teoria são indissociáveis, pois ensinar é uma construção que em primeiro lugar tem em conta o professor e a seguir a construção da relação com o aluno, possibilitando-lhe construir-se por si mesmo.

O grande desafio do educador ou do docente está em reverter a atual relação de desencontros, de conflitos, de pré-conceitos estabelecidos dentro da escola e entre a escola, a comunidade educativa, os professores e os alunos. A superação da relação de tipo autoritária ou liberal, que sintomatizam desleixo, permissividade e indiferença muitas vezes causados pelo mal-estar patológico, obriga a que o docente sinta energia e motivação para manter o nível relacional que cada turma e cada situação exige.

Não basta afirmar, seguindo o senso comum, que se o docente mantiver o diálogo como elemento chave na relação educador-educando a relação brota

e floresce. O investimento relacional é grande, constante e incerto. Todavia há critérios a considerar dentro de um espírito relacional democrático: o aluno não é uma tábua rasa carente do saber do educador para colmatar o vazio; o aluno não é um estranho, mas tem de se sentir acolhido; o aluno tem de manifestar uma atitude de respeito pelo docente. São critérios elementares que se testam no dia a dia e requerem continuidade relacional, tese que defendemos. Quanto mais tempo existir para cimentar uma relação de conhecimento pessoal mais se firma. A continuidade no investimento relacional será condição possibilitante da obtenção de confiança, segurança, motivação e sucesso, o que qualquer educador e educando almejam. Mais, ambos ganham consciência do efeito da reciprocidade na aprendizagem. O processo educacional não é estático, uniforme nem unilateral, mas dinâmico, diversificado e plural. Como refere Paulo Freire (1996), toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando aprende, outro que aprendendo ensina (p. 77).

A consciência de reciprocidade torna possível um ambiente mais tranquilo, estimulante e afetivo que proporciona ao aluno entender o professor como alguém profissionalmente capacitado, humanamente preocupado com a apropriação dos saberes, socialmente comprometido com a sua atividade e individualmente dotado de ideias, emoções e modos particulares de expressão. O bem-estar do docente também passa pelo modo como é

recebido pelos seus alunos. Daí que a afetividade na escola deva ser devidamente reconhecida como importante a par dos conteúdos e dos suportes tecnológicos de comunicação e informação e das metodologias.

Voltando a Paulo Freire para sintetizar a ideia:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 1996, p. 146).

Ao contrário de um cenário dicotómico entre razão e emoção, a escola deve salientar mais a sua implicitude constitutiva do ato educativo. Silva & Santos (2002) consideram

o desenvolvimento intelectual como um processo que detém não só um aspeto cognitivo, como também um aspeto afetivo, desempenhando ambos papéis importantes no desenvolvimento intelectual. Embora sejam distintas, ambas são indissociáveis, dado que uma relação afetiva consistente poderá acelerar o

desenvolvimento cognitivo e, como tal, influenciar a aquisição de conhecimentos (p. 35).

Afirma-se, a partir da transcrição, que a sala de aula se configura como um espaço de relações entre alunos e professores, onde a escuta, o diálogo argumentativo e a urbanidade são imprescindíveis, até para confrontar e superar as tensões cuja emergência não deve ser camuflada. Há um esforço a exercitar que é mútuo. E o aluno que estabelece uma relação pedagógica e contínua com o professor ganha à vontade e confiante, o que o leva a uma maior predisposição para uma construção cognitiva sólida e articulada.

Para que exista uma relação pedagógica positiva, a escuta, o diálogo argumentativo, ou seja, baseado em razões válidas, e a urbanidade são fatores essenciais, não devendo o docente descurá-los. Emitir juízos de valor sobre a pessoa que é o aluno ou o professor inibe a instauração de uma relação pedagógica e provavelmente deixará marca na vida futura ou vulnerabilizará em geral.

Embora o professor seja um funcionário, não é um prestador de serviço autômato e descartável. Por isso, e reafirmando a nossa tese, a descontinuidade docente é altamente prejudicial para a auto-estima do professor, para a imagem social da profissão, para a capacitação progressiva em termos de aprofundamento científico e metodológico do professor e para a relação pedagógica. Não é fácil, para o professor, encontrar o ponto de

equilíbrio relacional no seio de uma comunidade tão diversa. Sem dúvida que a autenticidade e a maturidade contribuem para uma postura pessoalmente dignificante, pedagogicamente comprometida e eticamente correta. Mesmo assim, não é sem receio que o docente se revela no seu modo próprio de ser e de exercer a profissão. Sem ingenuidade, nem todos os alunos entendem e ficam sensíveis a tal demonstração, nem todos respeitam os professores com que partilham a aula e nem todos estão empenhados em cumprir os objetivos propostos pela escola para se empenharem num processo de crescimento pessoal (Pepe, 2011). Dizer que todos os professores são uma referência positiva para os alunos é esquecer que muitos deles nem os conhecem pelo nome próprio ou pelo apelido. Acrescente-se que o inverso também é verdade. A relação pedagógica está longe de ser um processo simples, linear e inequívoco.

A relação educativa pressupõe a existência de mais do que uma pessoa e requer dedicação e doação dos envolvidos neste processo.

Os papéis tradicionalmente desempenhados pelos docentes numa posição ativa e pelo aluno numa posição passiva, devem ser repensados e revistos, possibilitando ao aluno chegar ao conhecimento, ensinar a pensar através de uma condução consciente pelo caminho da educação. As escolas devem realizar uma introspeção da sua relação com a comunidade e criar um clima favorável à aprendizagem, onde a contribuição, a partilha, o respeito mútuo

e o compromisso são peças fundamentais para podermos alcançar a verdadeira escola.

A profissão docente é a base, por excelência, para a formação integral de cidadãos, com princípios morais e éticos que permitam um correto desenvolvimento e, como tal, ocupa um papel crucial na sociedade e deverá ser valorizada. De acordo com Fonseca (2011):

O desenvolvimento da consciência moral autónoma da “pessoa” e o estabelecimento dos consensos éticos só poderão ser possíveis quando o processo educativo compreender os valores como princípios éticos universais e fundamentar neles o processo de formação humana. O reconhecimento destes princípios conduzirá à descentração de cada cultura, à abstração dos seus dados circunstanciais e à compreensão das demais culturas. Na verdade, é legítimo afirmar-se que a educação para valores, ao privilegiar os valores como princípios éticos universais, promove o desenvolvimento de sentimentos e práticas de tolerância (p.98).

É urgente que a própria sociedade realize a compreensão do papel dos professores e das implicações que esta profissão tem no futuro dado que dela dependem todas as profissões.

Uma das questões que se coloca diz respeito à iniciação do vínculo relacional. Por princípio, é criado desde os primeiros dias das aulas, quando se apresentam os conteúdos, os objetivos, os métodos e a avaliação, quando se auscultam os estudantes sobre as suas expectativas e quando o professor também expressa suas expectativas, criando-se comprometimento mútuo na aprendizagem e na formação, ou seja, manifestando-se a disposição para garantir o sucesso escolar e educativo ao longo do ano letivo. O foco não é exclusivamente dirigido para as obrigações dos alunos nem para as regras. Inclui-se a responsabilidade compartilhada e a qualidade afetivo-ética do ambiente da turma. Todavia isto não se consegue em um dia e o perfil do professor é decisivo. Segundo Amado (2001), quer o modo como o professor se posiciona em face do saber da sua disciplina, como exerce a gestão disciplinar na turma (justiça, equidade, sem discriminação ou favoritismo) e como se relaciona é determinante para o sucesso ou insucesso da relação pedagógica. E esse posicionamento define o tipo de professor. Citando Amado (2001), há “(...) pelo menos três tipos de professores: aqueles com quem se pode brincar e abusar e não dizem nada; aqueles com quem se pode brincar mas não se pode abusar; aqueles com quem nunca se pode brincar” (p. 345).

Sobre a qualidade afetivo-ética do ambiente da turma, destacam-se a receptividade, a proximidade, o incentivo, a ajuda, o *feedback* e o elogio. Não

tem lugar a ridicularização, a marginalização e a irresponsabilidade ou a incoerência na tomada de decisões. Daí a importância de “chamar o aluno a decidir e chamá-lo a refletir, a assumir, ligando-se afetivamente a ela [à decisão]” (Gonçalves & Alarcão, 2004, p. 12). Ora tudo isto leva-nos a afirmar que, num âmbito alargado, as escolas devem realizar uma introspeção da sua relação com a comunidade de docentes, funcionários e alunos, criando um clima favorável à aprendizagem intelectual, artística, cívica e afetiva, onde a partilha, o respeito mútuo e o compromisso são peças fundamentais.

O parágrafo anterior torna evidente como a relação pedagógica remete para a deontologia docente. A palavra “deontologia” (gr. deonta – dever) foi introduzido no vocabulário jurídico e filosófico pelo inglês Jeremy Bentham no livro *Deontology or the Science of Morality*, publicado em 1834. Esclarece Isabel Baptista (2011) que para Bentham a deontologia corresponde a “uma teoria geral do dever, preferindo centrar-se na análise das dimensões do dever-ser relativas a cada comunidade e a cada situação em concreto” (p.9). E a seguir atualiza o significado:

Atualmente designa-se por deontologia o universo moral de uma determinada profissão, considerando que existem comportamentos morais característicos e distintivos das atividades profissionais. [...]

Conceptualmente indexadas ao campo da moral, as deontologias obedecem a critérios de racionalidade, universalidade e constrangimento, corporizando as obrigações decorrentes da adoção de padrões de desempenho específicos (p. 9).

A deontologia docente serve, por excelência, de orientação profissional e pressupõe, na comunidade escolar, esforço coordenado para viabilizar a formação integral dos estudantes, com princípios e valores que lhes permita uma relação correta. A tolerância, a igualdade, a equidade, o respeito, a verdade, e muitos outros valores, são fundamentais para se “viver junto” em compromisso autonomia, a solidariedade, com o “bem comum”. De acordo com Fonseca (2011):

O desenvolvimento da consciência moral autónoma da “pessoa” e o estabelecimento dos consensos éticos só poderão ser possíveis quando o processo educativo compreender os valores como princípios éticos universais e fundamentar neles o processo de formação humana. O reconhecimento destes princípios conduzirá à descentração de cada cultura, à abstração dos seus dados circunstanciais e à compreensão das demais culturas. Na verdade, é legítimo afirmar-se que a

educação para valores, ao privilegiar os valores como princípios éticos universais, promove o desenvolvimento de sentimentos e práticas de tolerância (p. 98).

Da passagem transcrita reconhece-se a necessidade de um referencial ético-moral onde esteja inserta a alteridade, a multiculturalidade e a tolerância para configurar o mundo cultural e o campo educacional. Há, pois, um vínculo entre ética e educação que se entende como um compromisso de humanização e emancipação da pessoa.

Educar e valorar são dois conceitos que se associam em prol de uma preocupação comum: o processo de humanização, fundamentado no desenvolvimento conjunto e cooperativo das dimensões individual e social do homem. Na verdade, é legítimo afirmar-se que educação e valor são dois conceitos complementares que mantêm na sua essência uma relação intrínseca e dialética, que se compreende no duplo sentido: todo o ato educativo veicula valores, a educação é na sua essência, um valor (Fonseca, 2005, pp. 107-110).

Por conseguinte, um sistema de valores sustenta a relação entre os alunos e o docente. A relação não é meramente uma casual reunião de, pelo menos,

duas pessoas, mas um encontro entre duas pessoas com dignidade própria.

Segundo Mougnotte (citado por Postic, 2008):

A qualidade do encontro espontâneo entre duas pessoas deve transportar o testemunho tanto de um respeito recíproco como de laços mais afetivos que os unam; esta produz e induz assim a atmosfera na qual se vão desenvolver e viver as horas que se seguem. Ao escutá-la, não se é indiscreto; mostramos-lhe que ela não é somente um aluno, redutível a este só estatuto, mas uma criança, isto é, uma pessoa global, cujo papel de aluno é um entre os que tem, não o único. Confirmamos-lhe ao mesmo tempo que nos interessamos por ela, que ela existe, que é reconhecida como sujeito único (p. 168).

Em suma, a ética e a afetividade<sup>5</sup> são constitutivos fundamentais nas relações interpessoais, pois o processo educacional é uma relação humana viva, pessoa a pessoa. O respeito recíproco e o reconhecimento da

---

<sup>5</sup> Para evitar equívocos tomamos o seguinte esclarecimento: Wallon, atribui grande importância à emoção e afetividade, diferenciando uma de outra (Wallon citado por Galvão, 2003): “As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinónimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações” (p.61). Assim a vida emocional também emerge nas relações interpessoais.

experiência que o outro detém promove a relação de confiança nos interlocutores, seja docente seja aluno. No entanto, isto não anula o espírito crítico.

Do ponto de vista da ética, importa que o docente encontre o equilíbrio entre o nihilismo, o relativismo e o moralismo dogmático; do ponto de vista da afetividade, importa reger-se pelo respeito da pessoa na sua liberdade e na sua dignidade. De um e de outro ponto de vista a relação é estruturante, por isso vale a pena ter sempre presente a advertência de Postic (2008):

O diálogo pedagógico é o movimento em direção ao outro, para o ajudar a empreender por ele mesmo a sua própria formação. Isso supõe que o docente adquira a maturidade psicológica, moral, cultural e ideológica de uma personalidade pronta para o diálogo (p. 167).

Mais: toda a relação exige tempo para se construir, pelo que a descontinuidade docente corresponde a uma rutura que pode pôr em causa todo o esforço na construção relacional e, a limite, pôr em causa o valor da relação. Numa só ideia, a descontinuidade docente só pode ser avaliada negativamente.

### **3.2 A relação pedagógica como potencializadora da motivação**

Na relação entre professor e aluno, a transferência de conhecimentos e saberes produz-se quando o desejo de saber do aluno surge interligado à pessoa que o professor é, ao seu ser.

É nesta transferência dinâmica que se desenvolve a relação pedagógica e o consequente desejo de continuidade do trabalho no ano seguinte.

Cada dia mais se atribui uma maior valorização ao carácter construtivo, integrando o aluno como parte ativa do processo e conferindo significado à sua aprendizagem.

A aprendizagem é, articulada pela interação do aluno e do professor, em torno de realizações de tarefas.

Coll & Sole, (1996, p. 294) afirmam que “a aula configura um espaço comunicativo, regido por uma série de regras, cujo respeito permite que os participantes, o professor e os alunos, possam comunicar-se e alcançar os objetivos a que se propõem”.

Se as relações que permeiam o processo são saudáveis, o professor favorece ao aluno a apropriação do objeto do conhecimento, construindo o seu saber. Como tal, torna-se indispensável compreender as representações que permeiam a relação professor – aluno. A concepção

que o professor tem dos alunos, assim como as expectativas relativamente ao desempenho escolar, podem interferir no processo de ensino – aprendizagem. De igual forma, as concepções e expectativas que o aluno cria e tem do professor, influenciam nas suas relações, refletindo-se nos aspetos cognitivos e afetivos, com consequências no desempenho escolar (Pepe, 2011).

A formação do conhecimento implica um processo, dependendo o mesmo sempre da motivação do aluno para apreender conhecimentos.

A relação pedagógica processa-se fundamentada em propostos pedagógicos, onde deveriam estar inclusas a preocupação com a continuidade de um trabalho em desenvolvimento e com obtenção de sucesso.

A educação escolar atual não pode limitar-se a prescrever normas de pensar, agir e sentir (Campos, 1990), ignorando as vicissitudes e singularidades das experiências individuais de cada um. A escola deverá definir-se em função de um projeto educativo que valorize a transformação e enriquecimento de perspectivas e concepções individuais (Pring, citado por Trindade, 2002).

É expectável que a escola mantenha uma relação coesa e de grande suporte com a sociedade a longo prazo, de modo a desenvolver nos alunos competências para que consigam, ao longo do seu percurso, compreender e aprender a integrar e a intervir na mesma.

A escola deve proporcionar um trabalho coletivo, uma possibilidade dos discentes trabalharem em grupo e deste modo promover a interação para a construção de novos conhecimentos.

Todas as competências acima mencionadas se prendem com o facto de a escola do século XXI necessitar da parceria entre escola, família, sociedade e estado. A sociedade atual revela carências na execução de uma parceria entre escola e família, sendo esta situação evidente quando surgem ocorrências no espaço escolar e se solicita colaboração externa.

O respeito pela experiência que o outro detém fomenta a confiança nos interlocutores, no entanto, é de realçar que esta experiência e confiança não implicam uma inexistência de crítica, mas implicam a mesma.

A aplicação da ideia da pessoa como agente da mudança aplicada à educação surge com Rogers (1969) que considera:

um modelo de apropriação pessoal do conhecimento, na qual a aprendizagem tem duas vertentes: cognitiva e afetiva. O docente deve compreender o outro como ser individual que é, admitindo as suas opiniões e visão, sendo a mediação do docente, de ordem afetiva. O docente considera-se um ser em evolução, tal como o aluno. Não alguém que já tenha atingido uma posição estática e não seja passível de evolução.

O incluir da componente afetiva na concepção do docente, revela uma necessidade de alteração da afetividade na vida escolar, que corresponda a uma nova finalidade educativa, a do saber e a do ser. A relação pedagógica deixa de ter um só sentido de transmissão (do professor para o aluno) e passa a ter uma troca entre gerações, estimulante para o progresso. As aprendizagens são facilitadas “quando o indivíduo trabalha com prazer e quando os seus esforços são coroados de êxito. Isto significa que o êxito escolar depende tanto dos aspetos intelectuais como dos afetivos” (Neves & Carvalho, 2006).

Quando existe cooperação a ajuda é solicitada de forma espontânea e o professor fornece-a de forma correta e necessária para o estímulo e progresso. O ato pedagógico ajusta-se ao processo de aprendizagem dos alunos.

O aluno encontra-se sob a influência dos colegas e da família, sentindo-se, na relação educativa, entre duas influências: o docente e os colegas. Esta divisão entre o professor e os colegas surge do seu desejo de integração e aceitação em relação aos seus pares e, simultaneamente, do seu desejo de evoluir. O papel do professor é muito importante para o adolescente, através de uma postura mais compreensiva e menos intransigente por parte do docente, efetue uma escolha (Postic, 2008).

A sociedade encontra-se em constante mutação, sendo que nos últimos anos tem sido mais evidente. Os problemas de convivência e desenvolvimento humano, a vida em comunidade e a constante utilização dos media no quotidiano, tem conduzido a sociedade a um acréscimo de responsabilidade e compromisso para que a convivência humana ocorra de forma adequada. Os próprios espaços de aprendizagem e formação sofreram alterações na medida em que a escola não é, há muito tempo, o exclusivo espaço dedicado à aprendizagem. Como tal, urge a necessidade de refletir e adequar práticas dos diferentes intervenientes, sejam os mesmos familiares, educacionais ou sociais. A Educação tem sido cada vez mais alvo de preocupação e o educador terá que realizar e deter uma formação mais alargada e especializada, de refletir a correta forma de intervir e enfrentar a multiplicidade de necessidades e/ou problemas que emergem (Martins, 2020).

A sociedade atual necessita de pessoas que se considerem responsáveis e participativas no papel que desempenham, tornando viável a convivência e vida em sociedade. Mais uma vez, a escola desempenha um papel fulcral. Os professores e agentes educativos influenciam e participam ativamente na formação de cidadãos e pessoas, devido à interação diária que têm com os seus interlocutores. “A “pessoa” vive e interage com os outros, tem a responsabilidade de construir a sua identidade e de criar condições para que estes também se realizem como pessoas. É na e pela relação com os outros

que a “pessoa” se realiza”(Fonseca, 2013, p. 4). Será em diferentes contextos que o ser humano forma a sua personalidade e revela características singulares que lhe permitem a convivência com a sociedade, mas será necessária a colaboração de todos os envolvidos no processo de crescimento para que o mesmo ocorra de forma saudável.

A afetividade é um composto fundamental nas relações interpessoais, que também conduz a vida na escola, temos que tentar compreender a relação entre a afetividade e a aprendizagem no âmbito da relação professor – aluno.

Os alunos poderão, dentro do contexto escolar, experienciar diversos tipos de afetos, dado que “as emoções e os sentimentos dos alunos não se dissociam no processo de ensino – aprendizagem, já que podem favorecer ou não o desenvolvimento cognitivo” (Vygostky citado por Lemos, 2005).

Wallon, atribui grande importância à emoção e afetividade. (Wallon citado por Galvão, 2003) diferencia emoção e afetividade:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinónimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações (p. 61).

Wallon (citado por Galvão, 2003) percebe a vida emocional como uma condição essencial para a existência de relações interpessoais. Fortalecer a afetividade na relação professor e aluno favorece a autoestima, o diálogo e a socialização. A afetividade no processo de avaliação incrementa um desejo de continuidade com o docente, diminuindo incompatibilidades entre professor e aluno. Priorizar a afetividade nas interações do contexto educativo, contribui para tornar o trabalho educativo mais dinâmico.

Também para Vygostky, (citado por Arantes Arantes, 2003), o pensamento e afeto são indissociáveis:

Quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo (...). A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral (pp. 18-19).

Um professor que demonstra afetividade com os seus alunos, que procura a aproximação, um maior grau de conhecimento pessoal, atuará na distância entre o nível de conhecimento real e aquele que os alunos poderão vir a construir com a colaboração do docente.

A afetividade passa a ser um estímulo que, conseqüentemente, irá promover a motivação e disponibilidade para aprender.

A avaliação está associada a experiências muitas vezes negativas, tais como a ânsia da realização dos testes, da sua receção, do medo de falhar e não corresponder às expectativas dos professores e familiares, estas podem ser desmitificadas com o recurso à afetividade, dando desta forma, um salto qualitativo no processo ensino -aprendizagem.

Valores, emoções e sentimentos não se dissociam no processo de ensino-aprendizagem, podendo, antes, determinar a realização de aprendizagens significativas, sólidas, articuladas e progressivas. Assim sendo, pode-se afirmar que a educação é a atividade privilegiada para o desenvolvimento de novas e melhores formas de ser e conviver. Esta dimensão ética da educação combina com a sua dimensão cognitiva, o que leva a afirmar que não se pode separar o afeto do pensamento. A afetividade, no quadro pautado pela deontologia e pela ética do cuidado, favorece a aproximação e abertura relacional, leva a um conhecimento mais preciso das dificuldades dos alunos e a uma intervenção mais motivante e construtiva da aprendizagem. O mesmo a mencionar no sentido aluno docente: a valorização de um plano afetivo e ético pode disponibilizar para a colaboração com o projeto do docente para a turma e para o investimento pessoal no estudo. Os conhecimentos e os afetos vão agir como mediadores entre as circunstâncias específicas e o comportamento do sujeito, sendo o que o determina.

No que se refere à motivação para a aprendizagem, é apropriado distinguir, de acordo com Sabbi (1999), dois conceitos: motivação e incentivo. A motivação é algo induzido interna e subjetivamente individualmente, sendo que, para que seja possível de acontecer, são necessários estímulos, no caso dos alunos. Tal facto, delimitará se eles se sentem ou não motivados. Nesse sentido, a afetividade pode ser compreendida como um estímulo porque “(...) a afetividade gera motivação. Se existe motivação, a criança realiza tarefas mais complexas” (p.16).

Neste sentido particular, a afetividade passa a ser um estímulo que, conseqüentemente, irá promover a motivação e disponibilidade para aprender.

A relação pedagógica pode ser encarada como potencializadora da motivação docente e discente, o que fortalecerá o bem-estar na esfera alargada da comunidade escolar, na esfera reduzida da turma e na esfera pessoal. Há uma dialética intrínseca à relação como a que se verifica perante o efeito recetor e refletor do espelho. Steiner (2003) afirma o óbvio da relação pedagógica nos seguintes termos:

Obviamente, as artes e os atos do ensino são dialéticos, no sentido próprio desse termo tão abusivamente utilizado. O mestre aprende com os discípulos e é modificado por esta inter-relação através de algo que,

idealmente, se converte num processo de troca. O ato de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amo (p. 15).

Assentamos, agora, nesta premissa: as dinâmicas relacionais influem na motivação e as dinâmicas motivacionais são parcialmente explicadas pela qualidade das interações em sala de aula. De fato, o cuidado relacional, apoiado na deontologia profissional e na ética do cuidado, enquanto diferenciadora das necessidades de cada aluno e formada na empatia, bem como o apoio à aprendizagem oferecido pelo docente são cruciais. Por exemplo, uma explicação de objetivos e constrangimentos do projeto disciplinar formulada em termos claros, precisos e realisticamente direcionada para os estudantes leva-os a analisar e a consciencializarem-se dos diferentes passos necessários para realizarem o seu percurso de aprendizagem. A compreensão do plano de estudos e o encorajamento verbal aumenta a motivação, a autonomia e a perseverança.

São muitos os estudos sobre o assunto, isolando ou combinando variáveis, apresentando resultados estatísticos e propostas interessantes. O ponto a partida é a enunciação da motivação como problema, como muito bem delimitaram Evely Boruchovitch & José Aloyseo Bzuneck (2009):

Tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras

condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida fora (p. 13).

A aposta na interação com os seus professores e na cooperação entre pais e professores são comuns nos estudos consultados, todos interessados em reforçar a motivação e as competências dos alunos, admitindo que o inverso, uma débil sustentação emocional, provoca comportamentos passivos e desinteressados.

Tendencialmente, alunos motivados otimizam o desempenho, como seja tomar iniciativa, enfrentar desafios, resolver problemas, ganhar entusiasmo e manifestar interesse. Por sua vez, alunos desmotivados assumem uma posição passiva, evitando desafios, desistindo com relativa facilidade de tudo o que lhes é proposto e assumem uma posição de afastamento e negação em relação às oportunidades de aprendizagem que lhe são dadas e, muitas das vezes, contra os educadores. Também os contextos agem de forma

indireta na motivação, reproduzindo ideias de projetos e mundividências, expressando expectativas de sucesso e avançando com autoeficácia e satisfação.

A avaliação está associada a experiências muitas vezes negativas, tais como a ânsia da realização dos testes, da sua receção, do medo de falhar e de não corresponder às expectativas dos professores e familiares. Tais experiências podem ser desmitificadas com o recurso à afetividade, dando, desta forma, um salto qualitativo no processo de aprendizagem.

Segundo Lemos (2005), o termo motivação é usualmente associado a movimento, participação ativa, entusiasmo, em contraste com passividade, desinteresse e aborrecimento, características da falta de motivação. Sendo considerada um construto-chave na Psicologia da Aprendizagem, sendo vastíssima a bibliografia que toma em consideração diferentes variáveis ou distintos campos de aplicação. Em comum, identificar razões de envolvimento dos professores e alunos nas atividades escolares e, em alguns casos e não menos importante, analisar o conjunto de crenças, perceções e reações associadas a motivação. Outra preocupação é o desenvolvimento da autorregulação da motivação e as estratégias a adotar para maior funcionalidade e aumento das competências de aprendizagem.

Não cabe, no âmbito deste trabalho inscrito na área das Ciências da Educação, enveredar pela Psicologia da Aprendizagem, mas não se pode

ignorar que aí se encontram muitos os estudos com a finalidade principal de melhorar e assegurar a motivação.

Outra preocupação é o desenvolvimento da autorregulação da motivação e as estratégias a adotar para maior funcionalidade e aumento das competências de aprendizagem.

Tohidi & Jabbari (2012) definem motivação em termos precisos: “Capacitar as pessoas para alcançar altos níveis de desempenho e superar barreiras em ordem a mudar” (p. 820)<sup>6</sup>. Ambos esclarecem que o tipo específico de motivação estudado

no cenário especializado da educação difere qualitativamente das formas mais gerais de motivação estudadas por psicólogos em outros campos. A motivação é de particular interesse para os psicólogos educacionais devido ao papel crucial que desempenha na formação dos alunos (p.823).

No âmbito deste trabalho inscrito na área das Ciências da Educação não cabe, enveredar pela Psicologia da Aprendizagem, mas não se pode ignorar que aí se encontram muitos os estudos com a finalidade principal de melhorar e assegurar a motivação. Evely Boruchovitch (2001), já acima referida, afirma

---

<sup>6</sup> Tradução do inglês da nossa responsabilidade.

que um dos problemas maiores do sucesso é, por parte dos alunos, a falta de consciência dos próprios problemas motivacionais e, conseqüentemente, da impossibilidade de lidar com eles.

A bibliografia consultada na fase de prospeção deste tema incide largamente sobre os estudantes e a grande maioria das investigações estão focadas nos primeiros anos de escolaridade (Pontes & Palma, 2014). Daí que destaquemos a relevância e a necessidade de estudos centrados nos professores para serem capacitados para investirem na melhoria da sua motivação e na melhoria da sua atuação. Dado o panorama, chamou à atenção Lurdes Veríssimo (2013), intitulado “Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda” (pp. 73-90). Com a sua consulta pretendíamos encontrar resposta para algumas perguntas. De facto, o que sabemos sobre as motivações dos professores? Será que os professores jovens e os mais velhos na profissão têm os mesmos objetivos? Será que competem, a este respeito, entre os colegas? Como é que se motivam? Será que as práticas de ensino, que visam múltiplos objetivos, não são inadvertidamente contraditórias da motivação? E, finalmente, qual a relação entre motivação e bem-estar?

As perguntas que nos assaltam não têm resposta acessível. É certo que os professores são motivados de forma diferente e que, por princípio, todos procuram fazer com que todos os alunos tenham sucesso. Podemos até falar

de um ideal universal de sucesso para todos os alunos, o que leva a tentar, em cada ano, a ensinar melhor do que em anos anteriores. A ideia de progressão da orientação motivacional afeta bastante, e falamos por experiência pessoal, os professores em início de carreira, tornando-se, por vezes, a preocupação central.

Em verdade, a questão da motivação implica mudanças nas estratégias de ensino devido à complexidade das interações das variáveis (por exemplo, preparação docente, características do aluno e fatores de contexto, sobretudo em sala de aula), e também mudanças institucionais promotoras da qualidade do ambiente ético-social da escola e da sala de aula.

A todas as perguntas feitas o artigo de Lurdes Veríssimo (2013) não responde. Todavia coloca outra, não menos pertinente: “Porque razão queremos os alunos motivados?” (p. 74). Todavia esta não é a única resposta possível, pois pode-se estar mais concentrado no bem-estar pessoal. Quer dizer, a motivação permite que o docente se mantenha satisfatoriamente em exercício profissional, sendo a motivação dos alunos não mais que um dos fatores.

Segundo Lurdes Veríssimo, a motivação pode ter vários impactos sobre como os alunos aprendem e como eles se comportam em relação a serem motivados e a auto-motivarem-se. A autora afirma que os motivados não temem tomar a iniciativa ou enfrentar desafios e são capazes de utilizar

estratégias cognitivas e metacognitivas para abordarem os assuntos e persistirem na busca de resoluções.

Sobre a positividade da motivação a concordância é geral: direciona para objetivos específicos; aumentar a iniciativa, a criatividade e a persistência na realização de atividades e melhora o processamento cognitivo, a autorregulação da performance. No fundo, há um aumento de intensidade da atenção e da persistência, fatores cruciais promotores da aprendizagem, do rendimento escolar e do sucesso educativo no seu todo (p.74). A questão crítica está em saber quais dos fatores diferenciados da motivação influem em cada aluno e quais os efeitos decorrentes em cada aluno. Outra questão crítica está na dificuldade em separar, para efeitos de pesquisa, a motivação do docente da motivação dos alunos.

Numa abordagem prática, as estratégias promotoras da motivação dos alunos devem ser realistas e adaptadas, consoante os contextos específicos, as características das turmas e as idiosincrasias dos alunos, sem que a operacionalização das estratégias ponha em causa os currícula. Outros aspetos são de ter em conta: atratividade profissional, formação docente, horas de trabalho, n.º de alunos, reforço da autoridade, segurança no trabalho. Além disto, para se ser objetivo quanto ao assunto, Luísa Veríssimo (2013, p.79) considera que a implementação de estratégias dirigidas para o aluno tem de atender a alguns pressupostos. A sistematizar:

1. A motivação sobre flutuações por ser multideterminada;
2. O professor é um agente motivacional, mas não inteiramente responsável;
3. A motivação do docente tem relação direta com a motivação do aluno;
4. A relação pedagógica estimula a motivação.
5. O tipo de desmotivação e as suas causas devem ser conhecidas pelo professor motivar com segurança.

Cada pressuposto merece ser estudado, em particular pela abordagem cognitivista que investiga uma série de fatores como os de ordem subjetiva (percepções, crenças, frustrações, autoconfiança e expectativas) e os de ordem objetiva (condições e competências de aprendizagem).

Uma tarefa a acrescentar às muitas que o professor tem, mas que permite proporcionar ao aluno a oportunidade de se autorregulação e de ter sucesso.

Isto não retira a responsabilidade da escola. Esta deverá proporcionar bem-estar individual e social, onde exista sempre a possibilidade de desenvolver diferentes aprendizagens a nível intelectual, físico, afetivo, científico, cívico, suficientemente ecléticas e concentradas com a dimensão universal do ser humano e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem e desempenho.

Esta motivação traduz-se na intensidade (ou nível de motivação, indicado pelo nível de esforço, atividade e entusiasmo) e na direção (orientação motivacional, indicada pelos objetivos). Alunos que observam um docente

motivado, que auxiliam colegas que denotam maiores constrangimentos na aprendizagem e ajudam à sua motivação, acabam por fomentar o assumir do seu papel ativo no processo educativo e tornam-se nos protagonistas da sua aprendizagem (Cunha, 2021).

O ambiente é determinante na motivação. A ação dos alunos é influenciada por quem com eles partilha o quotidiano com todas a mais valias e constrangimentos que acarreta. O aluno depende do seu grupo-turma para obter e colmatar as suas necessidades sociais e de integração, implicando muitas vezes resistência ao que o professor ou até a própria família terá para lhe oferecer. Os recursos do professor são-lhes facultados pela sua experiência, pelos conhecimentos e atitudes relacionais. Como tal, é necessário que alunos e professores partilhem objetivos, as especificidades e particularidades de cada um. Somente desta forma, será possível o professor alcançar os alunos e surja a mudança no próprio grupo-turma criando condições favoráveis à aprendizagem, devido à confiança, partilha de saber e respeito mútuo. Tudo o que resulta de uma relação pedagógica positiva, do estabelecimento de confiança que se adquire com a continuidade pedagógica e conhecimento dos envolvidos. Tal como Postic (2008), refere:

A motivação que a criança ou o adolescente tem para uma determinada aprendizagem varia em função das

informações que ela recolhe em si mesma, junto dos outros. Ao longo das interações, através de juízos feitos sobre ele, cada aluno acaba por delimitar o que os docentes, os alunos e os seus pais esperam dele em tal matéria, num dado momento, mas também a natureza da função que deve assumir na relação (p. 181).

Assumimos, por conseguinte, que o assunto é complexo e que as estratégias não resolvem definitivamente todos os problemas insertos no âmbito da motivação. As novas tecnologias, as redes sociais e, em geral, a diversidade e a novidade constante dos estímulos (computadores, plataformas de comunicação, jogos multimédia) competem com a aprendizagem escolar que exige esforço e é avaliada.

Todavia é a problemática da motivação vista do lado dos professores, enquanto pessoas que buscam o equilíbrio psicológico, intelectual e físico, que fica descuidada. Como escreve Kenza Aboulfeth (2013) em «La motivation des enseignants», onde também denuncia a falta de estudos centrados no docente, “No meio escolar, a motivação é um sentimento cuja chama só se mantém acesa na reciprocidade” (p. 21).

A falta de adesão profunda e verdadeiramente pessoal ao ensino que se manifesta no prazer da prática de ensinar é nestes termos:

Estar motivado é viver a sua profissão com bem-estar. O objetivo esperado no exercício das tarefas inerentes a esta profissão [docência] é o desenvolvimento pessoal. Essa motivação cujo único prazer reside no investimento consciente e responsável numa atividade é denominada “motivação intrínseca”. É esta motivação que deverá caracterizar o trabalho de um professor. Dinâmica, ela o anima com uma paixão que transmite aos seus alunos (p. 17).

Sendo a dinâmica motivacional condição para a qualidade de ensino e o rendimento dos estudantes, importa uma formação que dê aos docentes o valor da atividade docente e que lhes permita avaliar as suas competências para as potencializar, gerando bem-estar profissional.

As relações humanas são complexas, não obstante tem-se vindo a verificar que as mesmas ocupam um papel muito importante no contexto educativo, tendo sido mais evidente a sua relevância aquando da situação pandémica vivenciada nos últimos anos, levando a mudanças necessárias nas instituições escolares.

O contexto escolar contém uma pluralidade de interações que afetam a sensibilidades e conflitos internos nas quais os intervenientes terão de se adaptar e coexistir.

A comunicação em todas as suas vertentes seja ela verbal ou não-verbal, é a base de qualquer relação pedagógica influenciando todos os comportamentos que daí poderão advir:

A interação é uma reação recíproca verbal ou não-verbal, temporária ou repetitiva segundo uma certa frequência, através da qual o comportamento de um dos parceiros tem influência sobre o comportamento do outro. Ela tem lugar tanto num sistema dialético – a ação do docente afeta o aluno e vice-versa – como no sistema mais amplo da turma, colocando-se o indivíduo em relação com o grupo com subgrupos (Postic, 2008, p. 146).

A motivação está relacionada ao processo de qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, ao sucesso escolar. Os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem encontrar-se-ão sempre motivados desde que tenham um objetivo a atingir. Para que tal aconteça terá sempre que existir o sentimento de pertença no decorrer deste processo, seja por parte do docente ou do discente.

A escola deverá proporcionar bem-estar individual e social, onde exista sempre a possibilidade de desenvolver diferentes aprendizagens a nível intelectual, físico, afetivo, científico, cívico, suficientemente ecléticas e

concentradas com a dimensão universal do ser humano e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem e desempenho.

Tendencialmente, alunos motivados otimizam o desempenho, como seja tomar iniciativa, enfrentar desafios, resolver problemas, entusiasmo e interesse. Por sua vez, alunos desmotivados assumem uma posição passiva, evitando desafios, desistindo com relativa facilidade de tudo o que lhes é proposto e assumem uma posição de afastamento e negação em relação às oportunidades de aprendizagem que lhe são dadas e, muitas das vezes, contra os agentes educativos.

Os contextos agem de forma indireta na motivação, reproduzindo cognições como as expectativas de sucesso, a autoeficácia e a satisfação. Estas cognições e afetos vão agir como mediadores entre as circunstâncias específicas e o comportamento do sujeito, sendo o que o determina.

Tal como refere Fonseca (2005):

Educar e valorar são dois conceitos que se associam em prol de uma preocupação comum: o processo de humanização, fundamentado no desenvolvimento conjunto e cooperativo das dimensões individual e social do homem. Na verdade, é legítimo afirmar-se que educação e valor são dois conceitos complementares que mantêm na sua essência uma relação intrínseca e

dialética, que se compreende no duplo sentido: todo o ato educativo veicula valores, a educação é na sua essência, um valor (pp. 107-110).

A motivação não só influencia a intensidade, mas também a direção do comportamento e a persistência. Os alunos motivados estão predispostos para uma maior dedicação, persistência e concentrar -se no que é realmente importante para a realização da tarefa a que se propõem (Pepe, 2011).

De acordo com Hansen (2001) “No teacher is an island unto herself. Nor does any teacher have to invent teaching from scratch. Every teachers’ work is saturated with tradition” (p.114), o trabalho docente baseia-se num diálogo no qual a tradição mantém um papel ativo e constante, mas mantendo uma determinada quantidade de inovação necessária para a melhoria das práticas docentes. Ser professor, implica uma presença de cariz dimensional afetivo nas relações educativas, com valores e com a crença de uma melhoria humana, profissional e emotiva, tal como refere Day (2006):

Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua atividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores. Todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o

que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos. A paixão relaciona-se com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança que são, também eles, considerados características-chave da eficácia no ensino (pp. 36-37).

Segundo Lemos (2005) o termo motivação é usualmente associado a movimento, participação ativa, entusiasmo, surgindo a passividade, desinteresse e aborrecimento como contraste e característico da falta de motivação.

Esta motivação traduz-se na intensidade (ou nível de motivação, indicado pelo nível de esforço, atividade e entusiasmo) e na direção (orientação motivacional, indicada pelos objetivos). Alunos que observam um docente motivado, que auxiliam colegas que denotam maiores constrangimentos na aprendizagem e ajudam à sua motivação, acabam por fomentar o assumir do seu papel ativo no processo educativo e tornam-se nos protagonistas da sua aprendizagem (Cunha, 2021).

Segundo Planchard (1975) a totalidade do professor, a sua personalidade autêntica é que se encontra implicada no ensino “um professor vale, antes de tudo e sobretudo pelo coração e espírito, pela influência que irradia da

sua própria pessoa e sem o qual os métodos mais perfeitos ficarão insuficientes” (pp. 329-335).

A simpatia, a disponibilidade afetiva, a constância de humor ou sentimentos, autoridade ou segurança no domínio dos conteúdos, estima e respeito são algumas das características de que os professores devem estar munidos e que serão apreciadas pelos alunos, não implicando o descurar da vertente científica. As mesmas serão um fio condutor para o estabelecimento de motivação no processo, sendo que alunos motivados, adquirem novas competências e melhoram o seu desempenho escolar.

Num clima com alguma liberdade, o aluno motiva-se e aprende de forma mais célere. Neste caso, a confiança demonstrada, leva-o a confiar nas suas próprias capacidades, trabalhar com maior dedicação e, conseqüentemente, a produzir mais e aumentar as hipóteses de atingir os seus objetivos. Trabalhar em clima de maior liberdade, gera aos discentes maior alegria e satisfação.

Os alunos que se sentem aceites e merecedores de confiança por parte do professor, manifestam entusiasmo e interesse em qualquer atividade do âmbito escolar que lhe seja proposta mas para que tal aconteça devem sentir que o professor se quer comprometer com o processo de ensino, quer ser facilitador do processo, de cumprir com o que está estabelecido, mas tem que o sentir como algo especial não podendo ou devendo achar que todo

este processo será apenas algo sem importância no qual o desempenho das suas funções são apenas o que o movem.

A prática docente é essencial a todo o processo. Para os docentes, o ensino deve ser uma arte, um compromisso profissional, que implica comprometimento e conhecimentos específicos, com saber científico e técnicas. Cabe ao professor a todo e cada um dos seus estudantes.

A relação que professores e alunos estabelecem entre si, constitui o principal fator de motivação.

Freire (1992) refere que:

É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele teve o seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão (p.11).

O docente deverá mediar o que ocorre em situações de aprendizagem. A forma como após a observação de comportamentos de cada aluno, quer seja relativamente a tarefas ou problemas relacionais, levá-lo-á a gerir as suas intervenções de acordo com as necessidades evidenciadas (Postic, 2008) consoante a heterogeneidade das turmas e a aplicação de uma pedagogia diferenciada.

Segundo Postic (2008):

O diálogo pedagógico é o movimento em direção ao outro, para o ajudar a empreender por ele mesmo a sua própria formação. Isso supõe que o docente adquira a maturidade psicológica, moral, cultural e ideológica de uma personalidade pronta para o diálogo (p.167).

A ação dos alunos é influenciada por quem com eles partilha o cotidiano com todas as mais valias e constrangimentos que acarreta. O aluno depende do seu grupo-turma para obter e colmatar as suas necessidades sociais e de integração, implicando muitas vezes resistência ao que o professor ou até a própria família terá para lhe oferecer. Os recursos do professor são-lhes facultados pela sua experiência, pelos conhecimentos e atitudes relacionais. Como tal, é necessário que alunos e professores partilhem objetivos, as especificidades e particularidades de cada um. Somente desta forma, será possível o professor alcançar os alunos e surja a mudança no próprio grupo-turma criando condições favoráveis à aprendizagem, devido à confiança, partilha de saber e respeito mútuo. Tudo o que resulta de uma relação pedagógica positiva, do estabelecimento de confiança que se adquire com a continuidade pedagógica e conhecimento dos envolvidos. Tal como Postic (2008), refere:

A motivação que a criança ou o adolescente tem para uma determinada aprendizagem varia em função das informações que ela recolhe em si mesma, junto dos outros. Ao longo das interações, através de juízos feitos sobre ele, cada aluno acaba por delimitar o que os docentes, os alunos e os seus pais esperam dele em tal matéria, num dado momento, mas também a natureza da função que deve assumir na relação (p.181).

A educação atual tem sofrido alterações inequívocas, tornando emergente a necessidade de se reconstruir e adaptar. A formação científica deverá estar aliada à formação de competências laborais e de educação do ser humano, do cidadão. É cada vez mais evidente em contexto educativo a necessidade de formação total dos alunos e a importância que é conjugar o que se aprende, o saber científico com as carências de índole social. Tal como Martins (2013), refere:

A escola continua a ser a agência mais relevante de socialização e de educação para o indivíduo. Contudo, os novos tipos de problemas, conflitos, necessidades e comportamentos no seu seio e na sociedade, tornam insuficiente o papel das agências e instituições educativas tradicionais (família, escola) e da própria

realidade social, cada vez mais complexa. São exemplos, a violência escolar (física, psicológica), a indisciplina, a inadaptação social, os maus-tratos na família, etc., unidos a outro tipo de violência organizada na sociedade (bandos de jovens) não podem ficar à margem da dimensão educativa – social e ao papel da escola (p.20).

Dever-se-ão formar cidadãos responsáveis, seguros, com livre pensamento e atuação na sociedade, sendo que tal será possível com a já referida anteriormente, segurança e confiança que é gerada através de uma relação e continuidade pedagógica, pois irão participar ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na comunidade onde se encontram inseridos não sendo meros espectadores no seu processo evolutivo. De acordo com Carvalho et al. (2015):

Daqui se depreende que fortalecer o caráter do educando é o intuito primordial desta educação, para que seja possível impulsionar o interesse pela comunidade a que pertencem, para se colocarem ao serviço de uma atitude consciente e voluntária, tendo como suporte a eficiência moral (p.131).

## Parte II – Estudo Empírico

### Capítulo 4 - Caracterização do processo de investigação

#### 4.1. Objetivos e questões de estudo

A investigação em causa tem como primordial objetivo aferir as ideias dos antigos alunos sobre a existência de continuidade pedagógica a importância da relação pedagógica.

A investigação científica e a ciência que resulta da investigação são expressão da postura incessante de procura de conhecimento do ser humano e do mundo, encontrando-se soluções para problemas que se impõem proporcionando o acumular de conhecimentos e a revisão dos mesmos, passando ao longo dos níveis geracional (Latorre et al., 1996).

*Questioning* é o processo que tem como objetivo obter respostas expressas pelos participantes (Ghiglione & Matalon, 1997), (Wiersma, 1995), podendo ser implementado com recurso à entrevista.

Com o conjunto de perguntas formuladas pretende-se obter respostas para ampliar o conhecimento de uma preocupante situação escolar com efeitos pedagógicos. Discrimina-se:

- a) Compreender a importância da continuidade pedagógica;
- b) Caracterizar a relação do professor com os seus alunos;

c) Estudar a importância atribuída pelos alunos à sua relação pedagógica

A investigação que aqui se apresenta foca-se as seguintes questões: a existência de uma relação pedagógica positiva influencia as aprendizagens dos alunos? os alunos valorizam, ou não, a relação pedagógica? o processo de ensino aprendizagem é crucial para a continuidade pedagógica? o conhecimento prévio dos discentes, das suas potencialidades e constrangimentos pode influenciar o sucesso educativo dos alunos?

Para procurar respostas para estas questões de investigação foi tomada a decisão de construir e realizar uma entrevista que pudesse ser efetuada a um número específico de antigos alunos. Sendo uma investigação no âmbito educacional, pretende-se poder oferecer contributos válidos e concretos, devidamente provados, e que possam ser adotados pelos profissionais de educação e pensados e repensados pelos mesmos como uma mais valia para melhorias no processo educativo.

Após aferir a definição dos conceitos utilizados e da forma como se considera que os mesmos influenciam o desenvolvimento dos discentes serão efetuadas, com a devida autorização dos participantes através do preenchimento da declaração de consentimento informado, entrevistas. As mesmas serão aplicadas antigos alunos, tal como referido anteriormente, de forma a procurar respostas para as questões de investigação que se colocam.

## 4.2. Escolha da entrevista como metodologia de investigação

A entrevista é um processo de interação pessoal que visa a obtenção de informações, através de uma conversa orientada com o objetivo de pesquisar os comportamentos e a consciência dos participantes acerca de determinado assunto específico. De acordo com Bauer & Gaskell (2000) a “compreensão em maior profundidade oferecida pela entrevista qualitativa pode fornecer informação contextual valiosa para explicar alguns achados específicos” (p.448). É necessária uma maior seleção das respostas obtidas sem descurar a restante informação que a mesma contém, como tal, a entrevista facultava a possibilidade de selecionar e complementar simultaneamente. Segundo Rosa e Arnoldi (2006), a utilização da técnica da entrevista permite maior obtenção de informação, dado o carácter mais aberto de questionar, sendo que “em relação às outras técnicas de questionários, formulários, leitura documentada e observação participativa, as entrevistas apresentam vantagens que podem aqui ser evidenciadas: Permitem a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semi-estruturados.” (p. 87).

Rosa & Arnoldi (2006, p. 112) e Luna (1988, p. 71) referem-se ainda à pesquisa como “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto,

produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe”.

Através dos conhecimentos adquiridos, a entrevista permitiu “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan e Bilken, 1994, p. 134).

Este processo metodológico permitiu compreender a visão dos ex-alunos e o grau de importância que conferem à relação e continuidade pedagógica, permitindo aferir os aspetos passíveis de modificar.

Gil (1999) conceitua pesquisa como o recorrer a recursos e conhecimentos já existentes de forma a serem encontradas soluções e/ou respostas:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...) A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (p.45).

De acordo com Ribeiro (2008) a entrevista tem vindo a ser cada vez mais utilizada como instrumento de pesquisadores das áreas das ciências sociais, dado que é uma técnica congruente para se complementarem informações:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (p.14).

Ribeiro aponta como vantagens da utilização da entrevista a flexibilização na aplicação; o esclarecimento de respostas, assim como o número de respostas obtidas, focando ainda que a metodologia apresenta desvantagens como a falta de interesse ou motivação do entrevistado; a incapacidade do entrevistado de responder a algumas questões; a influência das opiniões pessoais do entrevistador e o possível custo elevado.

A metodologia define-se como um conjunto de regras para a avaliação dos conhecimentos propostos. Como tal, no caso da entrevista estruturada, a mesma tem o seu desenvolvimento a partir de uma relação de perguntas, cuja ordem e redação permanecem inalteráveis para todos os entrevistados, possibilitando o tratamento quantitativo dos dados. Algumas das principais

vantagens em se utilizar a entrevista estruturada é a sua celeridade e possibilitar a análise estatística dos dados, já que as respostas obtidas são padronizadas. De acordo com Lima & Pacheco (2006):

O objectivo da metodologia científica é, portanto, o de garantir a generalizabilidade do conhecimento produzido (...).” (pp. 44-45).

A escolha de um paradigma é de extrema relevância dado estabelecer as bases de uma pesquisa, assim como a metodologia, investigando a forma como o conhecimento é compreendido e descrevendo os objetivos propostos.

Os três paradigmas de pesquisa assentam em pilares cruciais: a Ontologia (que responde à questão “O que é a realidade?”); a Epistemologia (que faculta resposta à pergunta “Como podemos conhecer a realidade?”) e a Metodologia (que comprova a validade dos conhecimentos adquiridos, respondendo à questão “Como descobrir a realidade/resposta?”).

A investigação em causa é um estudo exploratório, transversal, descritivo e analítico de índole quantitativo, assim como uma abordagem Positivista e Interpretativa dado ter permitido quantificar e compreender a realidade analisada.

Esta entrevista será efetuada a antigos alunos, sendo que dez participantes

se encontram na vida laboral e outros dez a concluir estudos. O paradigma de investigação será interpretativo, utilizando uma abordagem quantitativa. Considera-se ser esta a abordagem adequada a este tipo de estudo na medida em que pretendemos uma análise clara e objetiva.

Com a aplicação da entrevista escrita, pretende-se saber se os alunos se tornam mais aplicados e exigentes consigo mesmos quando se encontram perante um docente que com eles estabelece uma relação e continuidade pedagógica acompanhando-os ao longo do seu percurso escolar, assim como se o seu processo de aquisição de conteúdos é influenciado de forma positiva quando surge a motivação que advém do estabelecimento dessa relação pedagógica e da continuação docente.

A entrevista será efetuada a antigos alunos e tratará de questões a nível:

- da importância atribuída pelos alunos à relação pedagógica;
- da importância atribuída à existência de continuidade docente;
- de inferir se a continuidade docente influencia o processo de ensino-aprendizagem;
- de a relação pedagógica promover uma maior abertura para colocar questões pertinentes ao seu desenvolvimento educacional;
- da relevância que consideram ou não existir no processo de continuidade docente nas valências cognitivas e afetivas;

- da importância que conferem à motivação dos alunos.

De acordo com Minayo (1993), a pesquisa é visionada como

atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (p.23).

A escolha dos participantes foi feita tendo em conta os objetivos do estudo e motivos de índole profissional.

Tentaremos fazer uma análise credível e objetiva de todos os processos inerentes a este estudo de investigação, tendo sempre como direção dominante as causas e os efeitos da continuidade docente e da relação pedagógica, não descurando a atualidade desta problemática no que ao sucesso e insucesso escolar diz respeito.

Pretendemos desta forma, contribuir com valiosas sugestões que esperamos que sejam bem aceites e possam alterar, na medida do possível, paradigmas vigentes e levar a um novo rumo, tão necessário e cada vez mais emergentes, as políticas públicas educacionais.

### **4.3. Estudo Piloto**

A entrevista foi aplicada primeiramente a um grupo de jovens entre os dezanove e os vinte e seis anos, não pertencentes ao grupo de aplicação, para verificação de dificuldades, de dúvidas ou incongruências que pudessem inviabilizar a aplicação da mesma ao grupo-alvo. Foi solicitado, a todos os que participaram no estudo piloto, que opinassem com veracidade acerca da clareza da redação das perguntas e referissem ainda a facilidade ou dificuldade em compreenderem o sentido das mesmas. Pretendia-se obter esclarecimentos sobre a formulação das perguntas, a compreensão global e a fiabilidade da entrevista. Este teste piloto, em resultado, permitiu verificar a entrevista e contribuir para testar o documento elaborado antes da sua aplicação definitiva.

Durante a aplicação do teste piloto, não se verificaram quaisquer constrangimentos, tendo, como tal sido a entrevista validada.

### **4.4. Identificação e seleção dos participantes**

Para esta investigação foi definida uma população alvo constituída por antigos alunos sendo que os mesmos ainda são estudantes, estão a concluir estudos ou já concluíram os mesmos.

A amostra alvo de análise foi constituída por alguns antigos alunos, sendo o total de vinte. Dez ex-alunos e ex-alunas já concluíram os estudos e encontram-se em situação laboral, os outros dez ex-alunos e ex-alunas ainda se encontram a concluir os estudos. Todos os participantes são maiores de dezoito anos.

A experiência pessoal e profissional da investigadora, bem como questões levantadas e discutidas com os seus alunos ao longo dos anos, serviram de base para a construção e realização da entrevista para recolha da informação necessária à investigação.

A escolha da tipologia dos participantes relaciona-se com motivos de índole pessoal e profissional e com a pretensão de contribuir para o enriquecimento da comunidade educativa no seu cômposito geral. Sobretudo por os participantes terem uma leitura mais distanciada e amadurecida do percurso escolar, por um lado e, por outro, menos influenciada pela pressão avaliativa.

#### **4.5. Procedimentos de contacto e de recolha de dados**

Todos os participantes foram contactos individualmente, de forma a aferir o seu interesse e disponibilidade em participar na investigação. Devido à situação global de pandemia os contactos não foram estabelecidos presencialmente. Como tal, de forma a salvaguardar todos os envolvidos, os

participantes foram contactados por email, telefone ou por interposto de outros participantes, sendo que nestes casos foi preenchida uma declaração de Elo de Mediação (anexo 2).

Após o devido preenchimento da Declaração de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (anexo1), cumprindo desta forma os procedimentos formais, para a realização do estudo, foi realizada a entrevista à amostra selecionada, tendo o processo decorrido entre o mês de agosto e inícios de fevereiro de 2021, via email.

Todos os participantes foram informados dos objetivos pretendidos por este estudo de caso, solicitando-lhes franqueza e veracidade aquando das respostas às entrevistas.

A aplicação foi efetuada individualmente. Foi efetuada uma explicação breve do intuito da entrevista, tendo sido enviada a entrevista via email, dado a situação pandémica vivida atualmente, dado que os entrevistados teriam de se sentir mais confortáveis e seguros para a sua realização. Devido a este fator pandémico atual, as respostas sofreram atrasos que não eram expectáveis, nem pretendidos da parte dos participantes.

A entrevista foi aplicada a antigos alunos maiores de dezoito anos, num total de vinte ex-alunos. Inicialmente pensada para realizar presencialmente, a mesma foi alvo de alteração e reformulação devido à situação pandémica

atual, não tendo sido adotadas mais técnicas ou instrumentos de medida devido aos constrangimentos que esta situação acarretou.

A investigadora apenas recebeu as entrevistas, após o seu preenchimento, que lhe foram entregues via email.

#### **4.6. Descrição da entrevista**

A primeira parte da entrevista comporta um conjunto de breves questões sobre o inquirido, no qual se focou exclusivamente o sexo, a faixa etária e as habilitações literárias a que pertenciam, tendo sido dividido em dois grupos distintos com questões relevantes para o estudo em causa.

A entrevista foi dividida em dois grupos, no primeiro grupo, foi aferida a importância e relevância dada à existência de continuidade pedagógica por parte dos discentes, sendo também questionado se quando mantêm uma boa relação com os docentes consideram pertinente existir continuidade para obtenção de sucesso no trabalho de ambos (do professor e do aluno).

No segundo grupo existiu um incidir sobre a opinião do aluno relativamente a alguns aspetos que considera importante, quer em relação aos docentes, aos procedimentos dos mesmos no decorrer do processo de ensino – aprendizagem.

Esta entrevista foi de aplicação individual escrita de resposta aberta, de forma a aferir a importância da continuidade pedagógica e relação pedagógica no processo de ensino aprendizagem.

A globalidade das respostas obtidas permitiu uma análise geral do que os alunos pensam em relação aos docentes, à importância da relação pedagógica estabelecida e da importância da continuidade pedagógica.

Os alunos demonstraram interesse e motivação para participarem no estudo, não tendo deixado nenhuma pergunta por responder, o que foi bastante positivo.

Após a recolha, as entrevistas foram categorizadas organizadas e arquivadas em local privado, conforme garantido aos entrevistados, a fim de garantir o seu anonimato, seguindo assim os procedimentos éticos.

Posteriormente, foram contabilizadas todas as entrevistas, de forma a poder obter-se a confirmação de que o número das declarações de consentimento seria a mesma das respostas obtidas.

De seguida, foi dado início à criação da base de dados e à análise dos dados recolhidos, utilizando a análise quantitativa, através do programa de análise estatística IBM-SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), na versão 25, designada como *PASCS (Predictive Analytics Community SoftWare)*.

Foram efetuados cálculos estatísticos, utilizando a análise de frequências, a média, percentagens, correlação de Pearson e à classificação de Cluster hierárquico.

A análise de frequências é um dos elementos estatísticos adequados para descrever variáveis ordinais ou nominais. As variáveis contínuas podem ser representadas pela sua média e desvio padrão, sendo o motivo da importância deste teste (A. Pereira, 2008).

Posteriormente, foi realizada a exploração e cruzamento de variáveis através da visualização gráfica, sendo permitida a comparação da distribuição, através dos gráficos de cada pergunta. As tabelas e gráficos, utilizados frequentemente em estatística descritiva, foram utilizados para clarificar, resumir e descrever os dados obtidos.

Para verificar a eventual existência de relações entre variáveis, foram realizados os testes adequados à natureza de variáveis – Correlação de Pearson.

Foi feito o procedimento da classificação de Cluster hierárquico para avaliar a vizinhança entre variáveis, utilizando o teste de intervalo de distância euclidiana (por dendrograma).

## Capítulo 5 - Análise e discussão dos dados

Este capítulo refere-se à análise dos dados obtidos através da seleção e categorização das respostas às questões formuladas.

Após a recolha dos referidos dados, procedeu-se à organização e posterior categorização e classificação dos dados obtidos com o objetivo de analisar as respostas ao questionado. De acordo com Gomes (2004): “A palavra categoria em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspetos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série.” (p.70).

A primeira tabela apresenta a análise categorial dos participantes de acordo com o sexo, habilitações literárias e a prossecução ou não de estudos e os respetivos gráficos para melhor análise e visualização.

Na tabela 1, encontra-se a caracterização da amostra dos entrevistados.

**Tabela 1: Caracterização dos entrevistados**

	Trabalho		Sexo		Idade	Habilitações Literárias
	Estudante	Não estudante	Masculino	Feminino		
$\Sigma$	10	10	10	10	-	-
E1		1	1		28	Mestrado
E2		1	1		21	12ºano
E3		1	1		25	Mestrado
E4	1		1		30	Mestrado
E5	1		1		21	Licenciatura
E6	1		1		21	Licenciatura
E7	1		1		23	Licenciatura
E8	1			1	18	12ºano

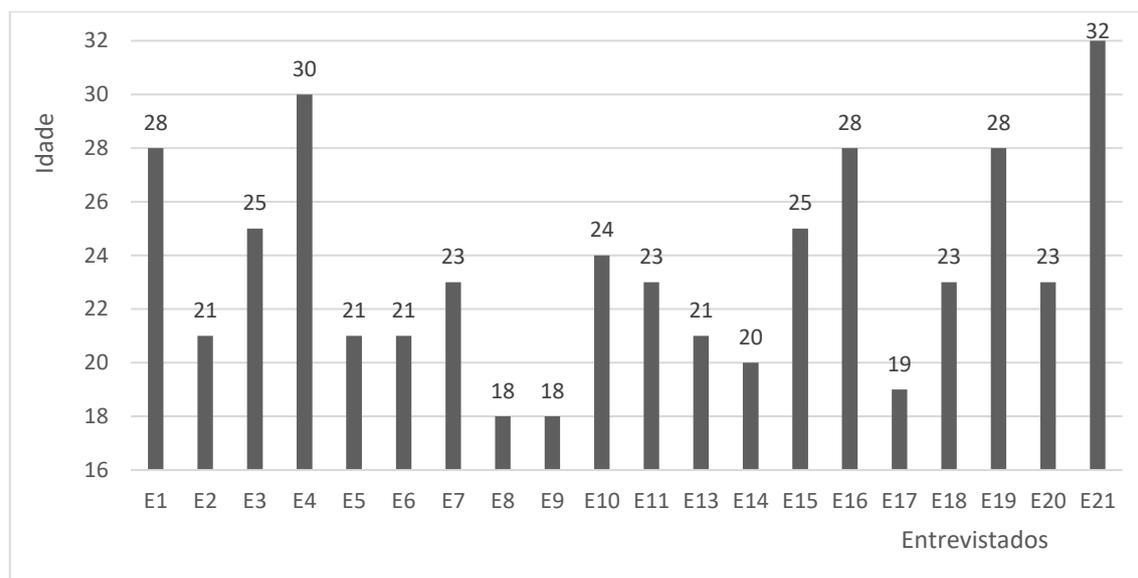
E9	1			1	18	12ºano
E10	1			1	24	Licenciatura
E11	1			1	23	Mestrado
E13		1		1	21	12ºano
E14		1		1	20	9ºano
E15		1		1	25	Mestrado
E16		1		1	28	12ºano
E17	1			1	19	12ºano
E18		1		1	23	Licenciatura
E19		1	1		28	Licenciatura
E20	1		1		23	Licenciatura
E21		1	1		32	Licenciatura

Neste estudo participaram vinte ex-alunos. Dos entrevistados dez eram do sexo masculino e dez do sexo feminino, não tendo nenhuma entrevista considerada inválida dado que todos os respondentes atenderam a todas as perguntas.

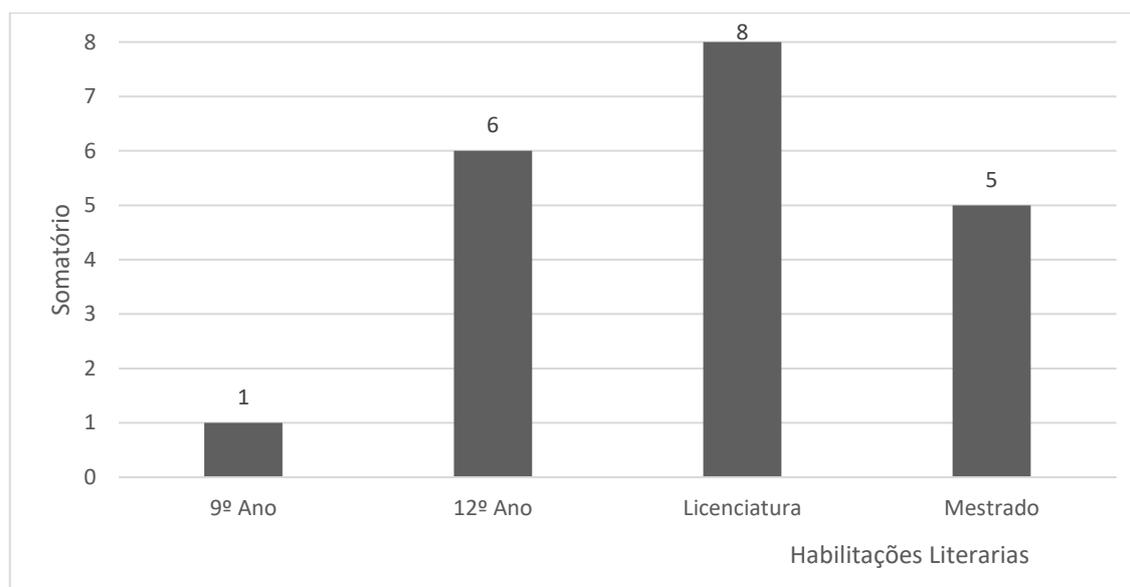
A idade dos participantes varia entre os dezoito e os trinta e dois anos. Sendo que cinco ex-alunos do sexo masculino ainda frequentam instituições de ensino e cinco já terminaram os estudos. No que concerne ao sexo feminino, cinco ex-alunas ainda se encontram a estudar e cinco já concluíram os estudos.

Relativamente às habilitações literárias, um tem o nono ano de escolaridade, seis o décimo segundo ano, oito têm a licenciatura e cinco têm o mestrado.

**Gráfico 1: Distribuição de amostra por idade**



**Gráfico 2: Distribuição de amostra por habilitações literárias**



No que à Pergunta um “*Como descreve a sua relação com os professores/as, enquanto aluno/a?*” diz respeito poderemos verificar, após a introdução dos dados, que a maioria dos alunos considera que a relação estabelecida com os docentes é boa (28,57%), sendo o aspeto mais focado no seio dos entrevistados, sendo logo de seguida por uma relação de respeito (14,2%) e

respeito mútuo (14,29%) e de uma relação positiva (8,5%). Como se poderá verificar no gráfico, todos os itens focados pelos ex-alunos se distanciam substancialmente dos agora referidos.

**Pergunta 1: Como descreve a sua relação com os professores/as, enquanto aluno/a?**

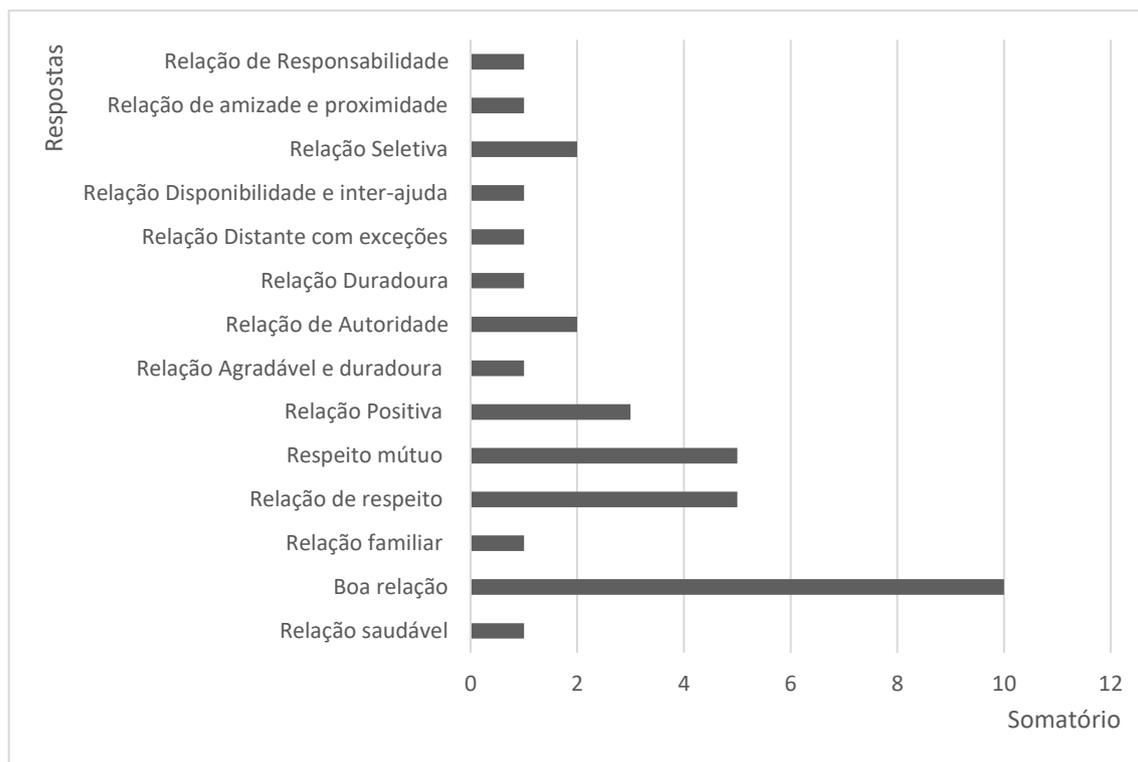
**Tabela 2: Respostas à Pergunta um**

	Relação saudável	Bom relacionamento	Relação familiar	Relação de respeito	Respeito mútuo	Relação Positiva	Relação Agradável e duradora	Relação de Autoridade	Relação Duradora	Relação Distant e com exceções	Relação Disponibilidade e interajuda	Relação Seletiva	Relação de amizade e proximidade	Relação de Responsabilidade
%	2,86	28,57	2,86	14,29	14,29	8,57	2,86	5,71	2,86	2,86	2,86	5,71	2,86	2,86
Σ	1	10	1	5	5	3	1	2	1	1	1	2	1	1
E1	1					1			1					
E2		1												
E3		1	1											
E4				1				1						
E5		1		1										
E6		1		1										
E7		1				1								
E8										1				
E9							1							
E10		1									1			
E11												1		
E13		1						1						
E14		1												
E15		1		1										1
E16		1											1	
E17					1	1								
E18					1							1		

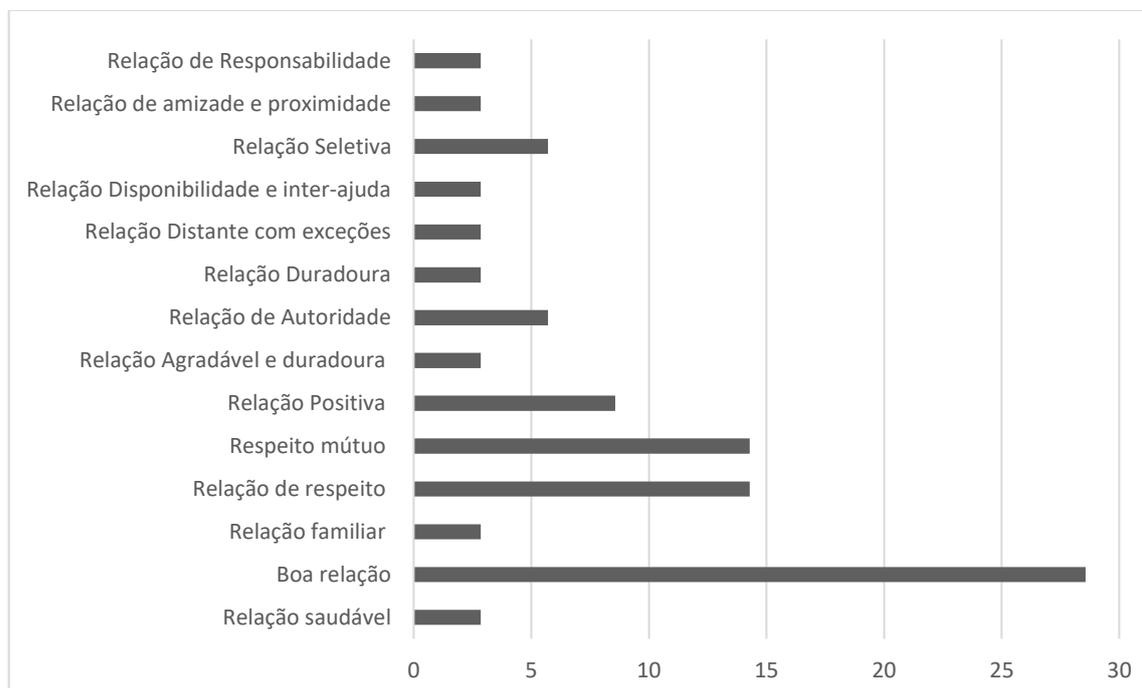
**A continuidade docente e a relação pedagógica**

E 1 9				1	1									
E 2 0					1									
E 2 1					1									

**Gráfico 3: Somatório das respostas à Pergunta um**



**Gráfico 4: Percentagens das respostas à Pergunta um**



Na segunda Pergunta “*Existe algum professor/a que o/a marcou mais? Porquê?*” “os participantes, consideraram que “sim”, que os docentes com quem aprenderam os marcaram (26,09%), sendo que outros referiram que “alguns” (30,43%) os marcaram. A pergunta foi subdividida em duas partes, sendo que ter-se – ia que obter a resposta à primeira parte da pergunta e a resposta à segunda parte da pergunta.

Em relação ao “*Porquê*”, a relação de proximidade (9,59%), a valorização (9,59%), a disponibilidade (9,59%) e o apoio (9,59%), foram mencionados por a maioria dos participantes como os motivos pelos quais os docentes em causa os marcou, sendo que se poderá também aferir que nenhum aspeto é de índole negativa.

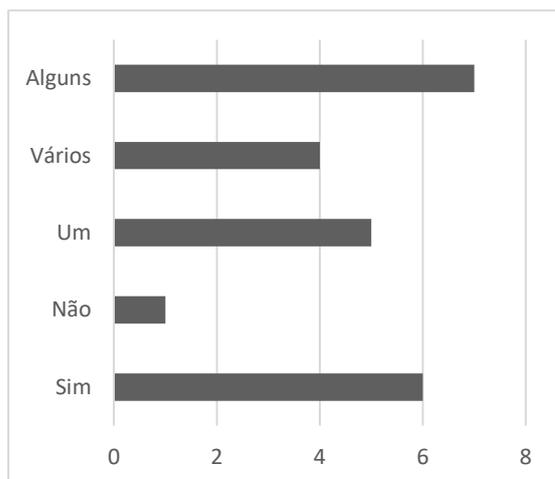
### Pergunta 2: Existe algum professor/a que o/a marcou mais? Porquê?

#### Parte 1

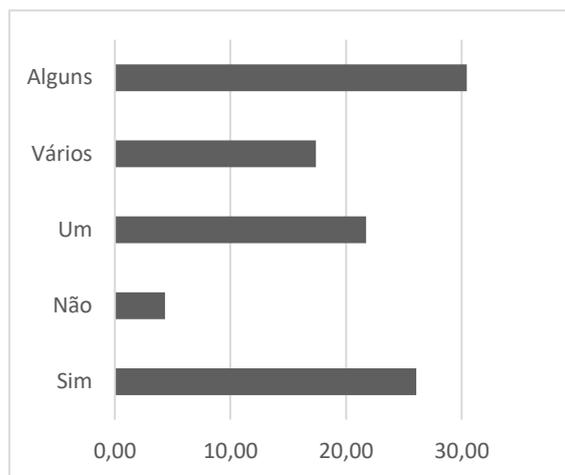
**Tabela 3: Respostas à Pergunta dois – Parte um**

Opções	%	Σ	E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	E <sub>4</sub>	E <sub>5</sub>	E <sub>6</sub>	E <sub>7</sub>	E <sub>8</sub>	E <sub>9</sub>	E <sub>10</sub>	E <sub>11</sub>	E <sub>13</sub>	E <sub>14</sub>	E <sub>15</sub>	E <sub>16</sub>	E <sub>17</sub>	E <sub>18</sub>	E <sub>19</sub>	E <sub>20</sub>	E <sub>21</sub>	
Sim	26,09	6		1	1			1													1	1	1
Não	4,35	1														1							
Um	21,74	5										1		1	1			1		1			
Vários	17,39	4	1						1		1												1
Alguns	30,43	7				1	1			1			1				1		1		1		

**Gráfico 5 : Respostas à Pergunta dois – Parte um**



**Gráfico 6: % das Respostas à Pergunta dois – Parte um**



## Parte 2

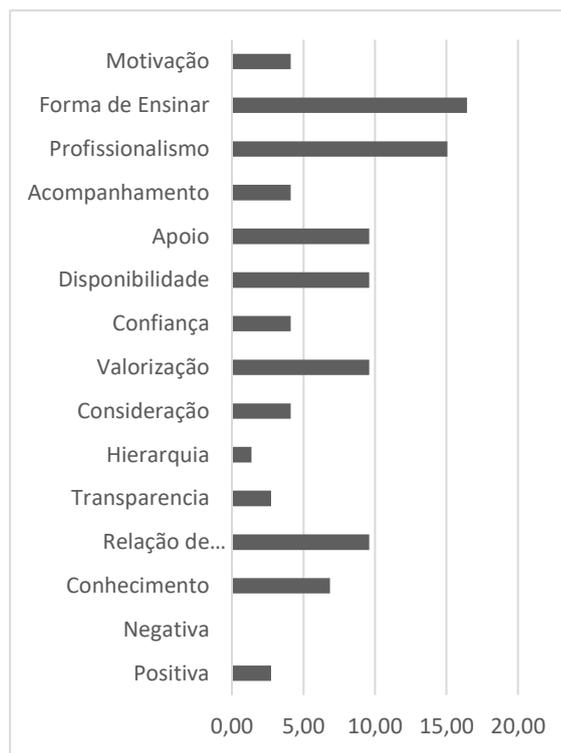
**Tabela 4: Respostas à Pergunta dois – Parte dois**

Opções	%	Σ	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E1 0	E1 1	E1 3	E1 4	E1 5	E1 6	E1 7	E1 8	E1 9	E2 0	E2 1
Positiva	2,7 4	2									1									1		
Negativa	0,0 0	0																				
Conhecimento	6,8 5	5	1		1						1	1								1		
Relação de Proximidade	9,5 9	7	1				1		1			1			1					1	1	
Transparência	2,7 4	2	1					1														
Hierarquia	1,3 7	1	1																			
Consideração	4,1 1	3	1		1															1		
Valorização	9,5 9	7	1		1			1	1	1		1								1		
Confiança	4,1 1	3	1									1								1		
Disponibilidade	9,5 9	7	1					1	1			1					1		1	1		
Apoio	9,5 9	7	1	1					1	1		1					1			1		
Acompanhamento	4,1 1	3		1								1								1		
Profissionalismo	15,07	11			1			1	1	1		1	1	1	1			1	1	1		
Forma de Ensinar	16,44	12				1	1		1	1		1	1	1	1		1	1	1			1
Motivação	4,1 1	3										1						1		1		

**Gráfico 7: Respostas à Pergunta dois – Parte dois**



**Gráfico 8: % de Respostas à Pergunta dois – Parte dois**



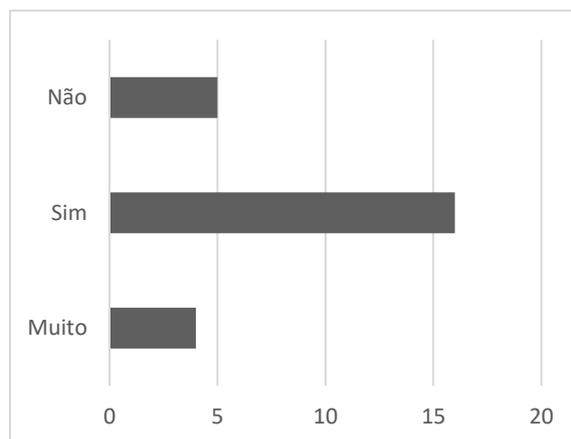
Em *O/A professor/a trata-o como um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem, valorizando e incentivando os seus esforços e evoluções?*, a maioria dos entrevistados considera que foi tratado como um elemento importante, sendo que 64% respondeu positivamente com “sim”, 16,00% respondeu que “muito” e 20% respondeu que “não”.

**Pergunta 3: O/A professor/a trata-o como um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem, valorizando e incentivando os seus esforços e evoluções?**

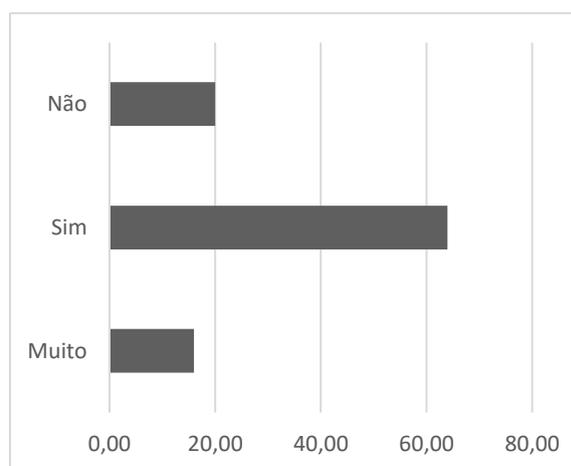
**Tabela 5: Respostas à Pergunta três**

Opções	Muito	Sim	Não
%	16,00	64,00	20,00
Σ	4	16	5
E1	1		
E2		1	
E3		1	
E4		1	
E5	1		
E6		1	1
E7		1	1
E8		1	
E9		1	
E10		1	1
E11		1	1
E13		1	
E14		1	
E15		1	
E16	1		
E17		1	1
E18		1	
E19	1		
E20		1	
E21		1	

**Gráfico 9: Respostas à Pergunta três**



**Gráfico 10: % de Respostas à Pergunta três**



Na quarta Pergunta, “O/A professor/a demonstra atenção, cuidado ou preocupação consigo, mesmo fora da sala de aula, estando sempre disponível para o ajudar?”, é feita uma evidente divisão nos respondentes, sendo que 35% afirmou que “a maioria sim” e 45% afirmou que “sim”, que existe uma

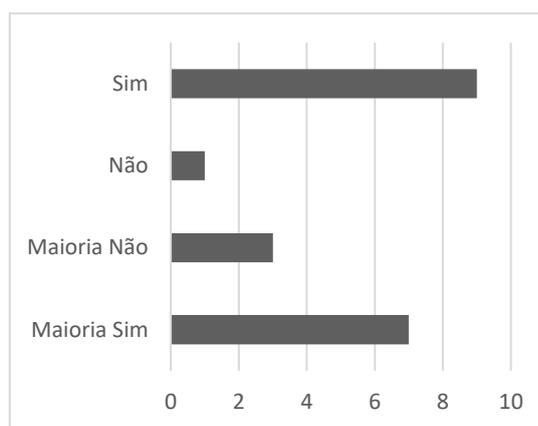
predisposição dos docentes para estar atento, preocupado e disponível para os discentes.

**Pergunta 4: O/A professor/a demonstra atenção, cuidado ou preocupação consigo, mesmo fora da sala de aula, estando sempre disponível para o ajudar?**

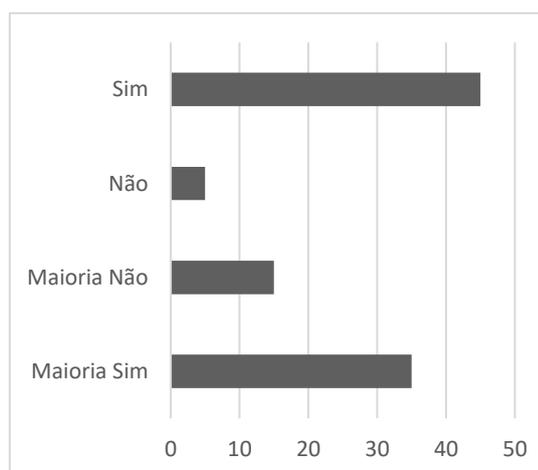
**Tabela 6: Respostas à Pergunta quatro**

Opções	Maioria Sim	Maioria Não	Não	Sim
%	35	15	5	45
Σ	7	3	1	9
E1	1			
E2		1		
E3	1			
E4			1	
E5		1		
E6	1			
E7				1
E8				1
E9				1
E10	1			
E11	1			
E13				1
E14	1			
E15				1
E16	1			
E17				1
E18				1
E19				1
E20				1
E21		1		

**Gráfico 11: Respostas à Pergunta quatro**



**Gráfico 12: % de Respostas à Pergunta quatro**



**Pergunta 5: Considera que a relação pedagógica que tem com o/a professor/a influencia a sua aprendizagem? Consegue explicar o motivo?**

Existiu a divisão das duas partes para as quais se pretendia obter resposta, sendo que a resposta afirmativa “*sim*” (100%) e a “*melhoria das aprendizagens*” (32,76%) são os fatores que mais são referidos no que concerne às influências na aprendizagem. Na obtenção de explicação para que tal aconteça a “*motivação*” (32,76%) e o “*incentivo à melhoria*” (31,03%) são as justificações que emergiram por parte dos participantes, tal como J. R. Cardoso (2013) refere, “De facto, o que leva o aluno a estar motivado tanto poderá advir de querer aprender, como o de ter a perceção de que a aprendizagem é um meio para lhe resolver outras situações.” (p. 242).

**Tabela 7: Respostas à Pergunta cinco**

Opções	1ªParte	2ªparte			
	Sim	Melhoria das aprendizagens	Incentivo à melhoria	Motivação	Melhoria da Autoestima
%		32,76	31,03	32,76	3,45
Σ		19	18	19	2
E1	1	1	1	1	1
E2	1	1	1	1	1
E3	1	1	1	1	
E4	1	1			
E5	1	1	1	1	
E6	1	1	1	1	
E7	1	1	1	1	
E8	1	1	1	1	
E9	1	1	1	1	
E10	1	1	1	1	
E11	1	1	1	1	

E13	1	1	1	1	
E14	1	1	1	1	
E15	1	1	1	1	
E16	1	1	1	1	
E17	1	1	1	1	
E18	1	1	1	1	
E19	1	1	1	1	
E20	1	1	1	1	
E21	1			1	

Gráfico 13: Respostas à Pergunta cinco

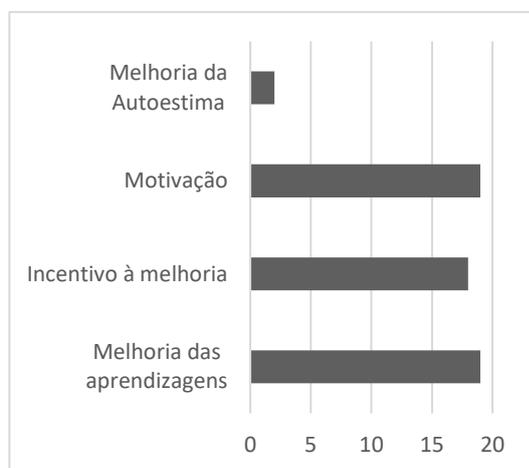
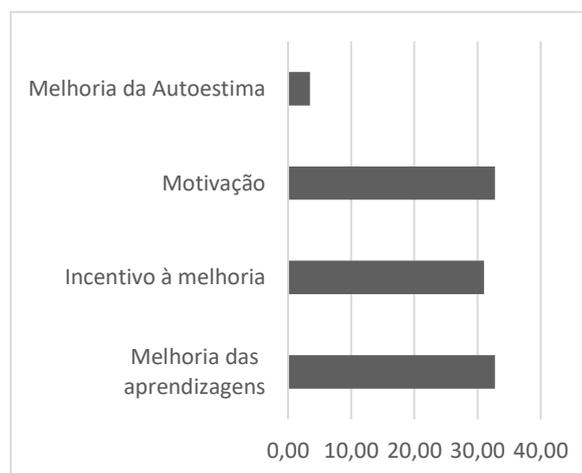


Gráfico 14: % de Respostas à Pergunta cinco



**Pergunta 6: Se o professor/a ensina bem e tem boa relação com os alunos/as deve manter-se com as turmas que lhe foram atribuídas?**

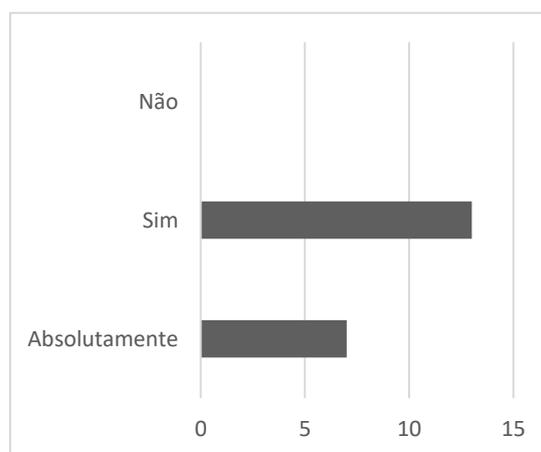
No que à Pergunta seis diz respeito “Se o professor/a ensina bem e tem boa relação com os alunos/as deve manter-se com as turmas que lhe foram atribuídas?” foram inequívocas as respostas obtidas. “absolutamente” foi a resposta de 35% dos participantes, enquanto que 65% responderam afirmativa e inequivocamente “sim”. Recorrendo a Piaget (citado por Silva & Santos, 2002):

ao estudar o afeto e a cognição, considerou o desenvolvimento intelectual como um processo que detém não só um aspecto cognitivo, como também um aspecto afetivo, desempenhando ambos papéis importantes no desenvolvimento intelectual. Embora sejam distintas, ambas são indissociáveis, dado que uma relação afetiva consistente poderá acelerar o desenvolvimento cognitivo e, como tal, influenciar a aquisição de conhecimentos (p.35).

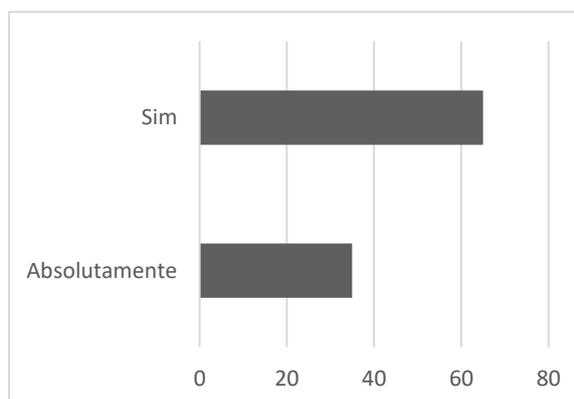
**Tabela 8: Respostas à Pergunta seis**

Opções	Absolutamente	Sim	Não
%	35	65	
Σ	7	13	0
E1	1		
E2		1	
E3	1		
E4		1	
E5		1	
E6	1		
E7		1	
E8		1	
E9		1	
E10		1	
E11	1		
E13	1		
E14		1	
E15		1	
E16	1		
E17	1		
E18		1	
E19		1	
E20		1	
E21		1	

**Gráfico 15: Respostas à Pergunta seis**



**Gráfico 16: % de Respostas à Pergunta seis**



**Pergunta 7: Considera que deve existir continuidade pedagógica de forma a conferir estabilidade aos/às alunos/as no decorrer do processo de ensino e aprendizagem? Porquê?**

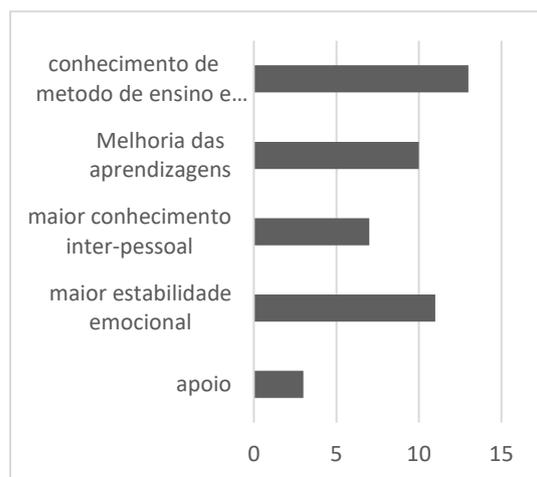
A Pergunta sete “*Considera que deve existir continuidade pedagógica de forma a conferir estabilidade aos/às alunos/as no decorrer do processo de ensino e aprendizagem? Porquê?*” também foi alvo de subdivisão, dado comportar duas partes. 95% dos respondentes consideram que “*sim*”, que a continuidade pedagógica deve existir de forma a conferir estabilidade e que, relativamente ao motivo 29,55% refere que se prende “com o conhecimento de método de ensino e aprendizagem” e 22,73% que é “a melhoria das aprendizagens”. Wallon & Vygotsky (citado por Amado, 2005) consideram que:

os processos cognitivos e afetivos se interrelacionam e influenciam-se mutuamente para que se verifique a aprendizagem de conteúdos a par de uma educação integral do aluno, contemplando conhecimentos, emoções, valores e atitudes. Essas aprendizagens são facilitadoras se o aluno trabalhar como parte de algo e verificar que os seus esforços são tidos em conta, revelando algum êxito (p. 4).

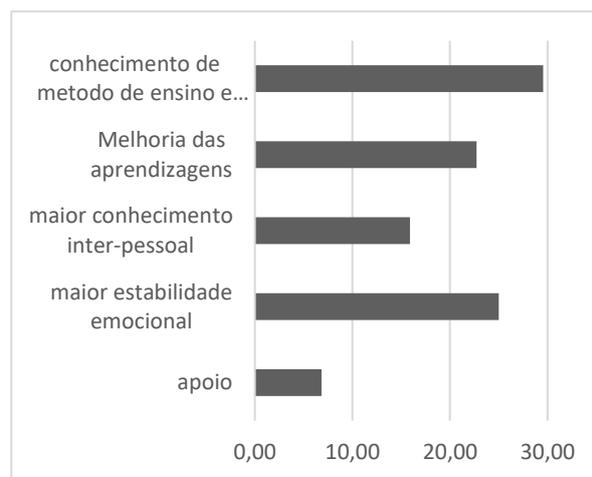
**Tabela 9: Respostas à Pergunta sete**

Opções	1Parte		2Parte				
	sim	por vezes	apoio	maior estabilidade emocional	maior conhecimento inter-pessoal	Melhoria das aprendizagens	conhecimento de metodo de ensino e aprendizagem
%	95	5	6,82	25,00	15,91	22,73	29,55
Σ	19	1	3	11	7	10	13
E1	1		1	1	1	1	
E2	1		1	1	1	1	
E3	1						1
E4	1						1
E5	1						1
E6	1			1	1		1
E7	1			1		1	
E8	1					1	
E9		1					1
E10	1		1	1	1	1	1
E11	1						1
E13	1						1
E14	1			1			
E15	1			1			1
E16	1			1	1	1	1
E17	1			1	1		1
E18	1				1	1	1
E19	1			1		1	1
E20	1			1		1	
E21	1					1	

**Gráfico 17: Respostas à Pergunta sete**



**Gráfico 18: % de Respostas à Pergunta sete**



**Pergunta 8: Quais as vantagens que considera que a continuidade pedagógica poderá trazer para os alunos/as?**

A Pergunta oito “*Quais as vantagens que considera que a continuidade pedagógica poderá trazer para os alunos/as?*”, considera “*a melhoria das aprendizagens*” (15,66%) e 12,05% considera as “*relações interpessoais*” como vantagens cruciais que a continuidade pedagógica tem. De acordo com M. Freire (1992):

É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele teve o seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão (p. 11).

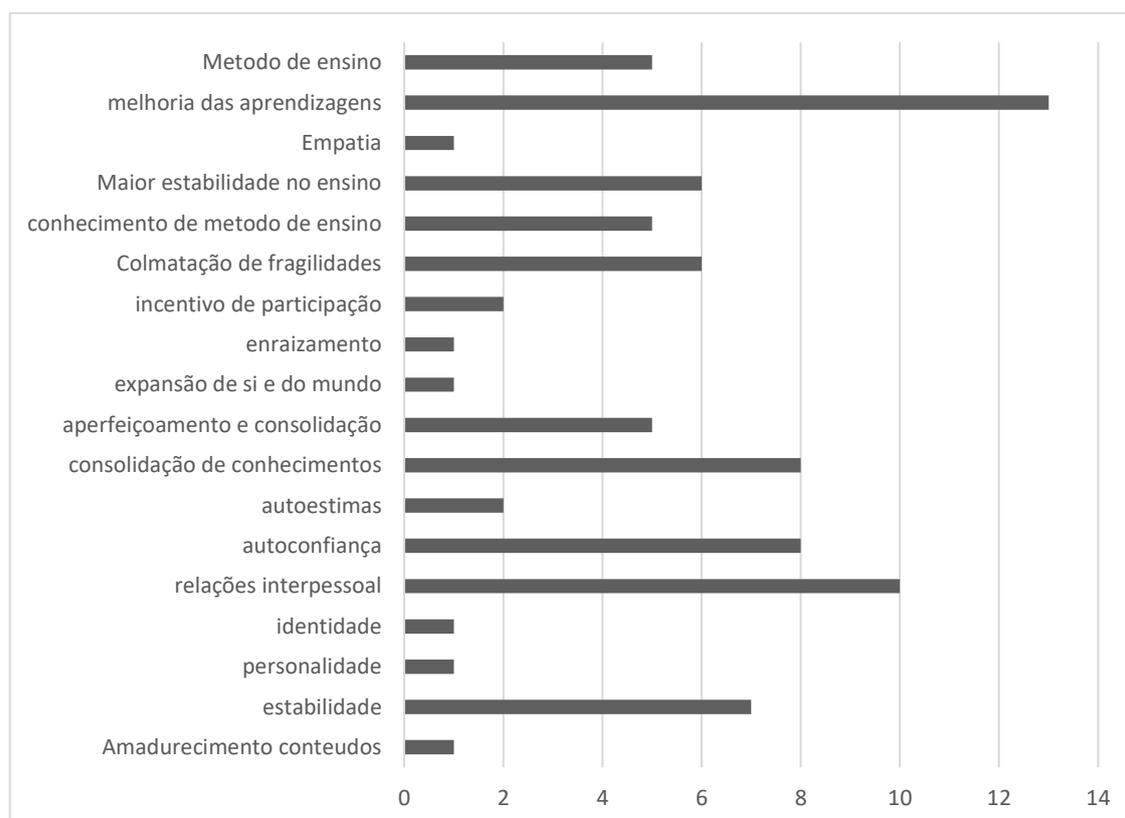
**Tabela 10: Respostas à Pergunta oito**

Opções	%	Σ	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E1 0	E1 1	E1 2	E1 4	E1 5	E1 6	E1 7	E1 8	E1 9	E2 0	E2 1
Amadurecimento conteúdos	1,20	1	1																			
estabilidade	8,43	7	1								1	1				1			1	1		1
personalidade	1,20	1	1																			
identidade	1,20	1	1																			
relações interpessoais	12,05	10	1								1	1	1	1	1		1		1	1	1	
autoconfiança	9,64	8	1						1	1		1			1	1	1		1			
autoestimas	2,41	2	1																1			
consolidação de conhecimentos	9,64	8	1		1									1			1		1	1	1	1
aperfeiçoamento e consolidação	6,02	5	1											1			1		1		1	

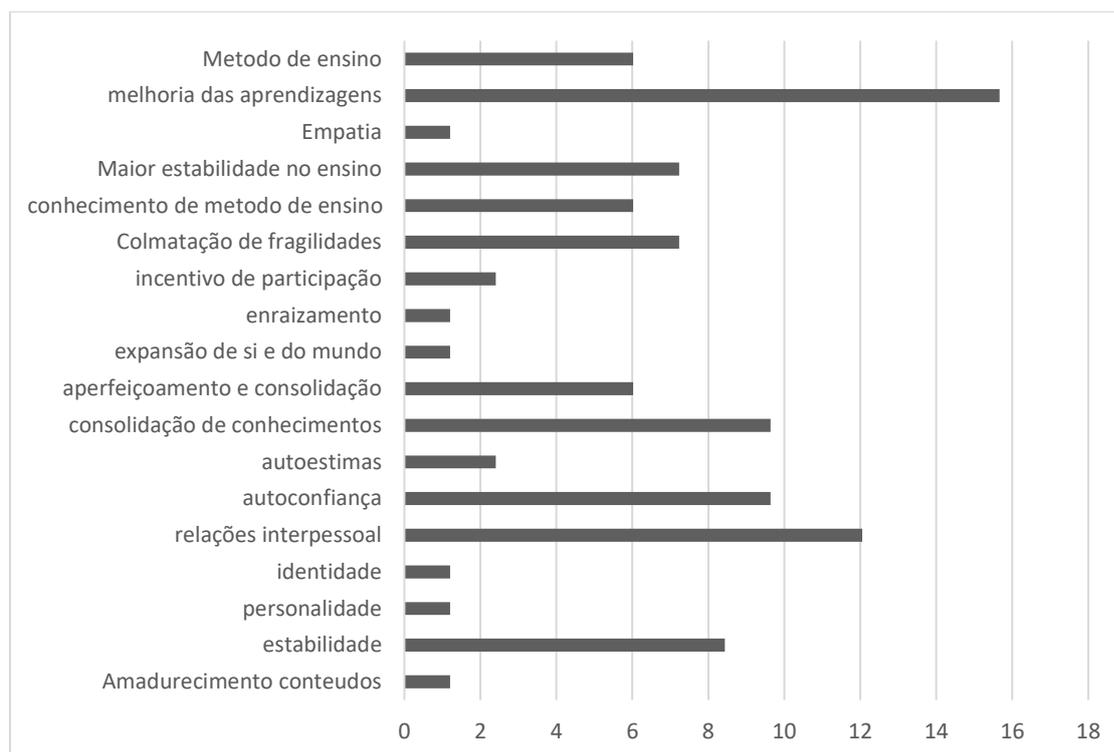
## A continuidade docente e a relação pedagógica

expansão de si e do mundo	1,20	1	1																
enraizamento	1,20	1	1																
incentivo de participação	2,41	2		1															1
Colmatação de fragilidades	7,23	6			1					1						1	1	1	1
conhecimento de método de ensino	6,02	5				1								1	1			1	1
Maior estabilidade e no ensino	7,23	6					1		1							1		1	1
Empatia	1,20	1								1									
melhoria das aprendizagens	15,66	13									1	1	1	1	1	1			1
Método de ensino	6,02	5														1	1		1

**Gráfico 19: Respostas à Pergunta oito**



**Gráfico 20: % das Respostas à Pergunta oito**



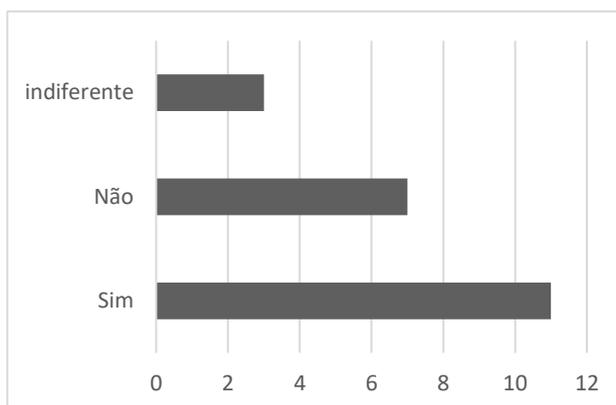
**Pergunta 9: Sente que, quando estabelece uma relação pedagógica positiva e de confiança com o/a professor /a, a mesma é interrompida quando o ano letivo chega ao fim? Fica ansioso/a se no próximo ano conseguirá alcançar o mesmo tipo de continuidade e relação pedagógica e considera que será prejudicado?**

Em relação à Pergunta nona “Sente que, quando estabelece uma relação pedagógica positiva e de confiança com o/a professor /a, a mesma é interrompida quando o ano letivo chega ao fim? Fica ansioso/a se no próximo ano conseguirá alcançar o mesmo tipo de continuidade e relação pedagógica e considera que será prejudicado?”, 52,38% refere que “sim”, 33,33% que “não”, sendo que 14,28% denota ser “indiferente”.

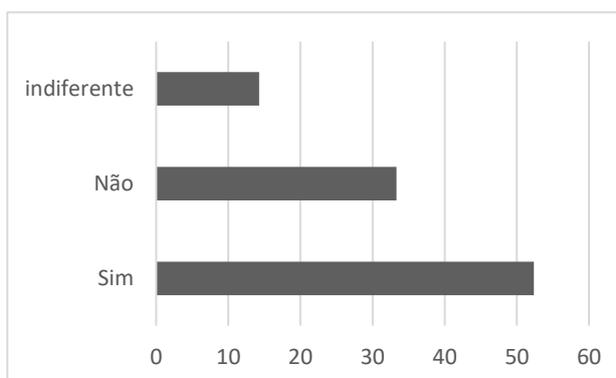
**Tabela 11: Respostas à Pergunta nove**

Opções	Sim	Não	Indiferente
%	52,38	33,33	14,28
Σ	11	7	3
E1	1		
E2		1	
E3			1
E4	1	1	
E5	1		
E6	1		
E7			1
E8	1		
E9		1	
E10			1
E11	1		
E13		1	
E14	1		
E15		1	
E16	1		
E17		1	
E18	1		
E19	1		
E20		1	
E21	1		

**Gráfico 21: Respostas à Pergunta nove**



**Gráfico 22: % de Respostas à Pergunta nove**



**Pergunta 10: Considera que se a continuidade pedagógica exista, alunos/as e professores/as poderão realizar uma maior evolução, dado já existir um conhecimento prévio dos constrangimentos e potencialidades de ambas as partes envolvidas?**

No que à Pergunta dez, “*Considera que se a continuidade pedagógica exista, alunos/as e professores/as poderão realizar uma maior evolução, dado já existir um conhecimento prévio dos constrangimentos e potencialidades de ambas as partes envolvidas?*” diz respeito, para os respondentes foi consensual que “*sim*” (100%), que a continuidade pedagógica levará os

alunos a evoluir mais devido a um aprofundar das potencialidades e constrangimentos de ambas as partes.

**Tabela 12: Respostas à Pergunta dez**

Opções	Σ	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E1 0	E1 1	E1 3	E1 4	E1 5	E1 6	E1 7	E1 8	E1 9	E2 0	E2 1
Sim	20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Não	0																				
indiferente	0																				

**Pergunta 11: Como aluno/a sente que a continuidade pedagógica aliada a uma boa relação pedagógica contribui para uma maior taxa de sucesso no processo de ensino aprendizagem?**

Na Pergunta onze, “*Como aluno/a sente que a continuidade pedagógica aliada a uma boa relação pedagógica contribui para uma maior taxa de sucesso no processo de ensino aprendizagem?*”, existe novamente, uma total consensualidade para a resposta “*sim*” (100%) para o aliar de uma boa relação pedagógica à continuidade pedagógica ser um fator de promoção do sucesso educativo.

**Tabela 13: Respostas à Pergunta onze**

Opções	Σ	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E1 0	E1 1	E1 3	E1 4	E1 5	E1 6	E1 7	E1 8	E1 9	E2 0	E2 1
Sim	20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Não	0																				
indiferente	0																				

**Pergunta 12: Aos valores que integram a relação pedagógica e que se apresentam a seguir, reflita, atribuindo um valor numérico, consoante o que considera mais ou menos importante:**

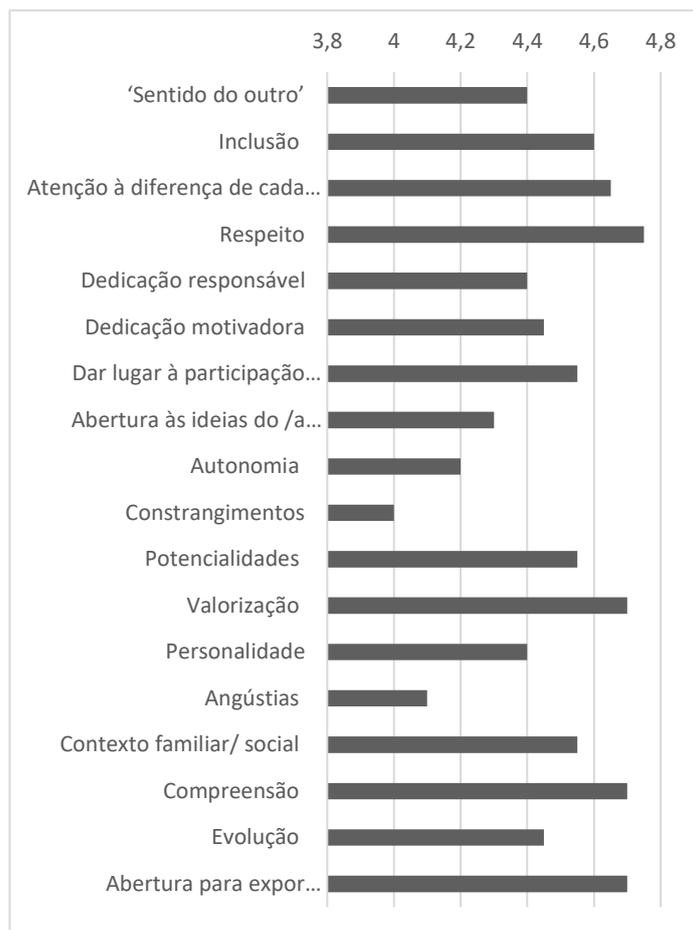
Na Pergunta doze, os entrevistados procederam a uma classificação numa escala de importância de um a cinco, sendo um o valor mais baixo a atribuir e cinco o mais elevado. 58,33% atribuíram cinco às hipóteses facultadas, 37% atribuíram quatro, tendo confirmado o questionado.

Verifica-se que a média de cada variável é igual ou superior à pontuação de quatro. Sendo a variável *Respeito* a que traduz maior pontuação e a menor de quatro, na variável *Constrangimentos*.

**Tabela 14: Média das Respostas à Pergunta doze**

Questões	Média
'Sentido do outro'	4,4
Inclusão	4,6
Atenção à diferença de cada aluno/a	4,65
Respeito	4,75
Dedicação responsável	4,4
Dedicação motivadora	4,45
Dar lugar à participação (expressão) do/a aluno/a	4,55
Abertura às ideias do /a aluno/a	4,3
Autonomia	4,2
Constrangimentos	4
Potencialidades	4,55
Valorização	4,7
Personalidade	4,4
Angústias	4,1
Contexto familiar/ social	4,55
Compreensão	4,7
Evolução	4,45
Abertura para expor qualquer dúvida	4,7

**Gráfico 23: Média das ponderações das respostas à Pergunta doze**



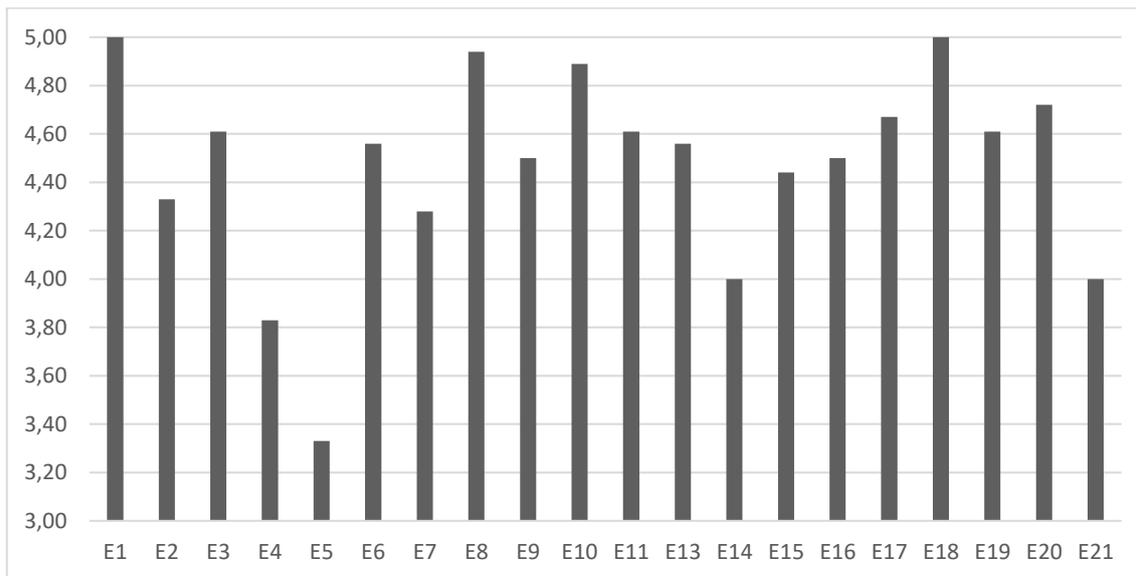
**Tabela 15: Média da Ponderação por entrevistado, à Pergunta doze**

	Estudante	Não estudante	Masculino	Feminino	Idade	Habilitações	Média
E1		1	1		28	Mestrado	5,00
E2		1	1		21	12ºano	4,33
E3		1	1		25	Mestrado	4,61
E4	1		1		30	Mestrado	3,83
E5	1		1		21	Licenciatura	3,33
E6	1		1		21	Licenciatura	4,56
E7	1		1		23	Licenciatura	4,28
E8	1			1	18	12ºano	4,94
E9	1			1	18	12ºano	4,50
E10	1			1	24	Licenciatura	4,89
E11	1			1	23	Mestrado	4,61
E13		1		1	21	12ºano	4,56
E14		1		1	20	9ºano	4,00
E15		1		1	25	Mestrado	4,44
E16		1		1	28	12ºano	4,50

**A continuidade docente e a relação pedagógica**

E17	1			1	19	12ºano	4,67
E18		1		1	23	Licenciatura	5,00
E19		1	1		28	Licenciatura	4,61
E20	1		1		23	Licenciatura	4,72
E21		1	1		32	Licenciatura	4,00

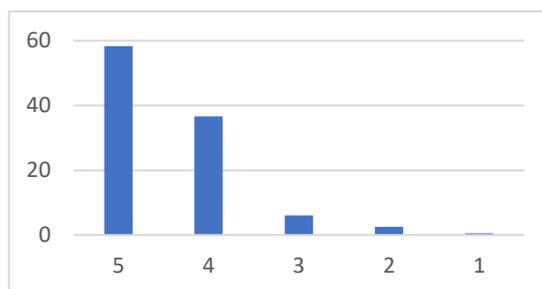
**Gráfico 24: Percentagens das Ponderações por entrevistado das respostas à Pergunta doze**



**Tabela 16: Percentagem das respostas à Pergunta doze**

Pontuação	5	4	3	2	1
%	58,33	37	6,1	2,5	0,6

**Gráfico 25: Percentagens das ponderações das respostas à Pergunta doze**



**Pergunta 13: De acordo com a sua perspectiva e experiência pessoal considera que a continuidade pedagógica deve existir quando se encontra na presença de uma relação pedagógica positiva? Pode explicar o motivo?**

Por fim, na Pergunta treze “*De acordo com a sua perspectiva e experiência pessoal considera que a continuidade pedagógica deve existir quando se encontra na presença de uma relação pedagógica positiva? Pode explicar o motivo?*”, foi realizada novamente a subdivisão dos resultados, para uma correta aferição de ambas as partes que integravam a questão. Foi consensual (100%) que “*sim*”, que a continuidade pedagógica deve existir quando nos encontramos em presença de uma relação pedagógica positiva e, relativamente aos motivos 26,42% consideram que “*relações saudáveis*”, “*progressão das aprendizagens*” (26,42%) e “*potenciar capacidades*” (22,64%), são os motivos pelos quais deve o supracitado questionado ocorrer.

PARTE 1

**Tabela 17: Respostas à Pergunta treze – Parte um**

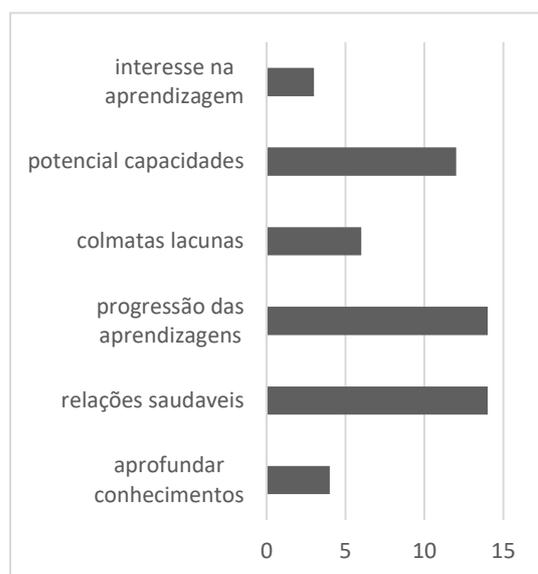
Opções	Σ	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E1 0	E1 1	E1 3	E1 4	E1 5	E1 6	E1 7	E1 8	E1 9	E2 0	E2 1
Sim	20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Não	0																				
indiferente	0																				

PARTE 2

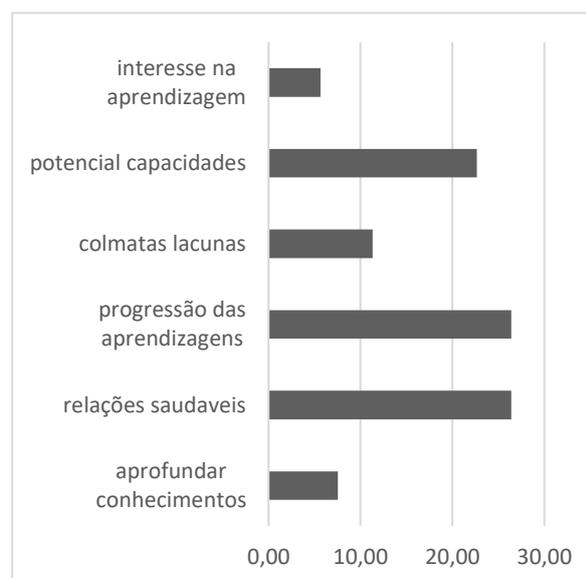
**Tabela 18: Respostas à Pergunta treze – Parte dois**

Opções	%	Σ	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 13	E 14	E 15	E 16	E 17	E 18	E 19	E 20	E 21
aprofundar conhecimentos	7,55	4	1			1						1								1		
relações saudáveis	26,42	14	1	1	1				1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1
progressão das aprendizagens	26,42	14	1	1	1			1		1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	
colmatas lacunas	11,32	6					1			1	1	1					1	1				
potencial capacidades	22,64	12	1	1	1	1	1	1	1	1		1					1		1	1		
interesse na aprendizagem	5,66	3										1	1					1				

**Gráfico 26: Respostas à Pergunta treze**



**Gráfico 27: % de Respostas à Pergunta treze**



## **Análise de dados – Correlação de Pearson**

O coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ) ou coeficiente de correlação produto-momento ou o  $r$  de Pearson mede o grau da correlação linear entre duas variáveis quantitativas. É um índice adimensional com valores situados entre -1,0 e 1,0 inclusive, que reflete a intensidade de uma relação linear entre dois conjuntos de dados (Pereira, 2008).

Este coeficiente, normalmente representado pela letra " $r$ " assume apenas valores entre -1 e 1.  $r = 1$  Significa uma correlação perfeita positiva entre as duas variáveis;  $r = -1$  significa uma correlação negativa perfeita entre as duas variáveis - Isto é, se uma aumenta, a outra sempre diminui;  $r = 0$  significa que as duas variáveis não dependem linearmente uma da outra. No entanto, pode existir uma outra dependência que seja "não linear". Assim, o resultado  $r=0$  deve ser investigado por outros meios (Pereira, 2008).

Analisando as diversas respostas obtidas nas entrevistas, tomou-se como necessário, que seja realizada uma análise através da correlação de Pearson. Perante a uma análise de correlação entre variáveis verifica-se que: os estudos estão correlacionados com a consolidação de conhecimentos; o sexo com o método de ensino; a idade com incentivo à melhoria. Verifica-se uma relação significativa entre variáveis. Como tal, foi considerado importante a aplicação deste teste paramétrico de Pearson.

Analisa-se a somente a correlação significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Nas perguntas 2 - *Parte 2*; 5 - *Parte 1*; 10; 11 e 13 - *Parte 1*, não foi possível calcular a correlação de Pearson, porque pelo menos uma das variáveis é constante.

Uma relação saudável está correlacionada com uma relação duradora, com a transparência, com a hierarquia, amadurecimento de conteúdos, personalidade, identidade, autoestima e sua melhoria, expansão de si e do mundo e enraizamento. Tal facto, comprova que a existência de uma relação pedagógica positiva e a sua continuidade, têm implicações visionadas como positivas por quem passa pelo processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento está correlacionado com a consideração e confiança entre as partes. Como tal, o conhecimento possuído pelo docente quer de índole científica, quer de índole pessoal em relação aos seus alunos, é algo que interfere de forma direta.

A transparência relaciona-se com a hierarquia, amadurecimento de conteúdos, personalidade, identidade, expansão de si e do mundo, enraizamento e empatia.

A confiança encontra-se correlacionada com a disponibilidade, apoio, acompanhamento, estabilidade e com o aprofundar de conhecimentos.

Quanto maior o grau de confiança obtido entre aluno e professor, melhor será a aquisição e evolução dos discentes.

A melhoria de autoestima está relacionada com o apoio, amadurecimento de conteúdos, personalidade, identidade, expansão de si e do mundo e enraizamento. Todas estes fatores referidos, contribuem para a evolução dos alunos, sendo que os mesmos conseguiram alcançar este patamar no processo educativo, quanto mais a continuidade dos intervenientes for garantida.

A personalidade está relacionada com a identidade, com a autoestima, expansão de si e do mundo e enraizamento.

O respeito encontra-se relacionado com a abertura às ideias dos alunos e sua autonomia.

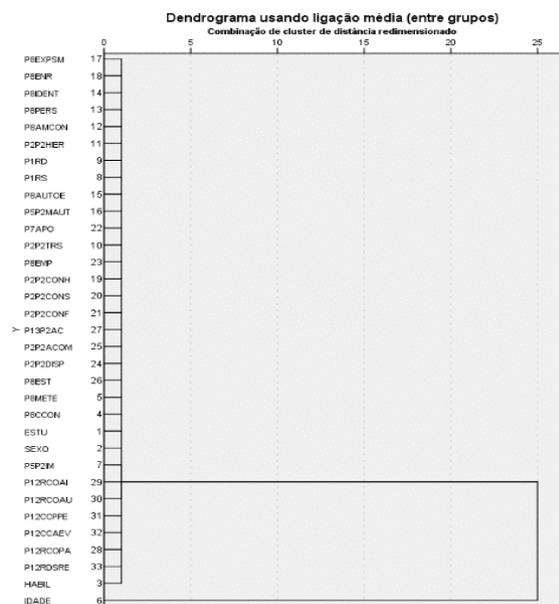
Dar lugar à participação/expressão do aluno, relaciona-se com a abertura às ideias, autonomia, potencialidades, personalidade e evolução.

Os discentes evoluem diariamente, sendo que quanto mais o docente estiver disponível para ouvir e escutar os alunos, conferindo-lhes autonomia, mais respeito será evidenciado. A capacidade de participar e do aluno se expressar, também é melhorada perante os fatores que nos surgem nesta análise.

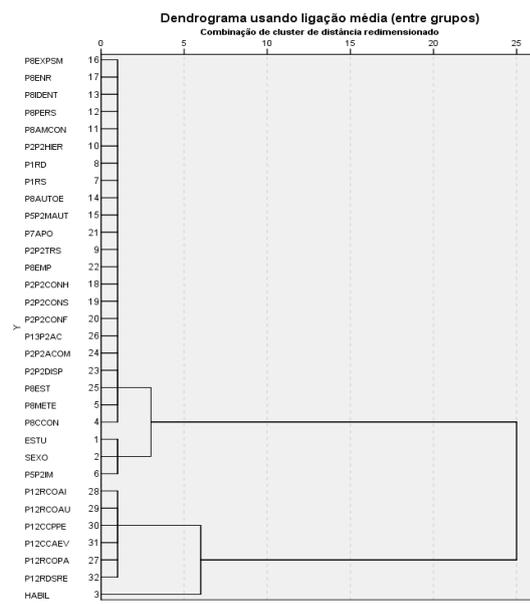
Uma relação duradoura, relaciona-se com transparência, hierarquia, autoestima e sua melhoria, amadurecimento de conteúdos, personalidade, identidade e enraizamento, sendo que as habilitações literárias não estão relacionadas com nenhuma variável. Será pertinente afirmar que quanto mais saudável e duradoura for a relação e continuidade pedagógica, maior será a apetência para a aquisição de conhecimentos em todas as suas valências, pessoal e científica. Mais se realça e conclui que não existe relação na existência de obtenção de estudos superiores ou mais elevados para que a continuidade pedagógica e a relação pedagógica sejam visionadas como algo crucial. Pelo contrário, mesmo usufruindo de estudos menos avançados, todos os respondentes consideram que ambos os fatores são essenciais para a evolução do aluno no seu todo e para a existência de sucesso educativo.

De seguida, aplicou-se a classificação de Cluster hierárquico, com método de Cluster ligação entre grupos, com a medida de intervalo de distância euclidiana, às variáveis relacionadas anteriormente. Sequencialmente, foi analisado o grupo com o maior número de variáveis e/ou visivelmente mais próximas.

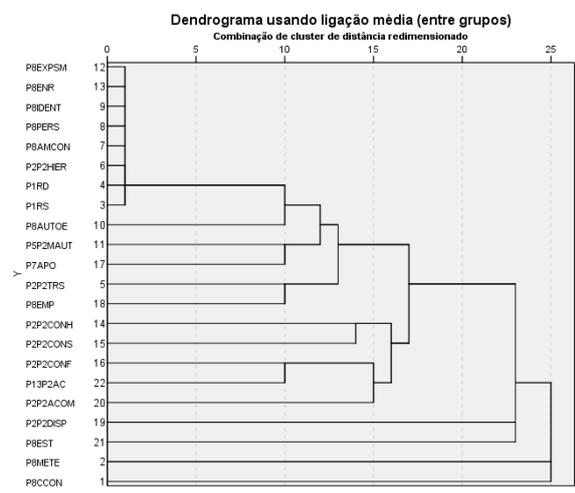
**Gráfico 28: Dendrograma um (usando a ligação média entre grupos)**



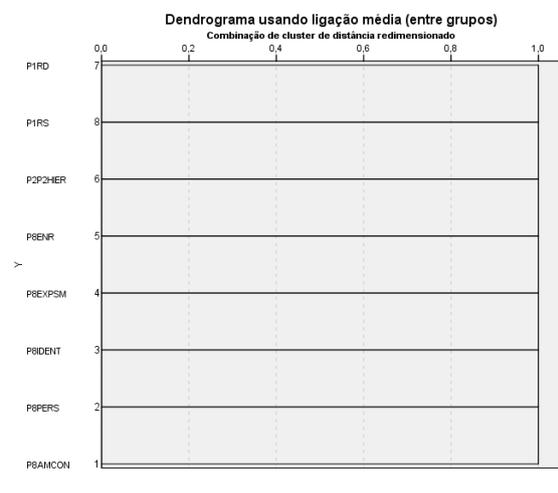
**Gráfico 29: Dendrograma dois (usando a ligação média entre grupos)**



**Gráfico 30: Dendrograma três (usando a ligação média entre grupos)**



**Gráfico 31: Dendrograma quatro (usando a ligação média entre grupos)**



Pelos Dendrogramas, verifica-se que as variáveis *Enraizamento*, *Expansão de si e do mundo*, *Identidade*, *Personalidade*, *Amadurecimento de conteúdos*, integradas na pergunta oito; a *Hierarquia* da pergunta dois; *Relação saudável* e *Relação duradoura*, da pergunta um, estão intimamente relacionadas.

## **Conclusões**

### **Conclusões Gerais**

O trabalho de investigação até aqui desenvolvido tem procurado demonstrar a necessidade de abordar um dos problemas que afeta a vida laboral e pessoal dos professores e afeta o processo de ensino-aprendizagem dos alunos: a interrupção e descontinuidade pedagógica. O desenho da investigação incluiu um questionário para auscultar os estudantes sobre o impacto do problema neles, de modo a ter elementos de reflexão para além da bibliografia.

A sustentar a investigação estiveram duas constatações. A primeira sobre a situação atual da educação, por efeito da dinâmica social. A sociedade encontra-se em constante mutação, surgindo novos paradigmas relacionais com exigências éticas, novos media e redes de comunicação e novos desafios que decorrem da urgência em garantir uma vida e um mundo sustentáveis. Tudo isto afeta a educação e os professores, urgindo a necessidade de compassar as mudanças, de refletir sobre as melhores vias para inovar e adequar as práticas docentes, de se posicionar profissionalmente sobre a sua intervenção cidadã dentro da escola e na comunidade em que a escola está inserida e de também construir a sua identidade em interação com os outros no meio escolar.

A segunda constatação diz respeito à especificidade da profissão docente que do ponto de vista administrativo se manifesta essencialmente por um conjunto de obrigações de serviço público como o número de horas de trabalho em função do grau de qualificação. Todavia o exercício docente implica preparação das aulas, pesquisa pessoal, tempo para corrigir trabalhos, o que varia de acordo com as disciplinas lecionadas, a dimensão das turmas, etc. É difícil de fixar o número de horas de trabalho, sem incluir a participação nos órgãos, a carga administrativa e o tempo de contacto com os estudantes, os docentes e os não docentes. Há alterações na forma de trabalhar, seja pela introdução das novas tecnologias, seja pelo respeito a valores como, sobretudo, a inclusão, o direito à diferença e a equidade.

Há grande variedade de tarefas e a todo o momento se impõe ao docente a obrigação de enfrentar a multiplicidade de problemas emergentes, o que o dispersa e facilmente o vulnerabiliza por exceder os seus limites. Não bastando, é muita a insegurança laboral por falta de contratos estáveis ou por contratos pontuais. A interrupção do trabalho docente numa escola é uma realidade, provocando a descontinuidade do processo de ensino-aprendizagem e o processo de interrelação pedagógica. Foi este o problema de que nos apropriámos para investigar, sem esconder o significado pessoal que tem para nós.

Para sustentar a investigação seguimos a interpretação de alguns dos mais importantes autores do âmbito da Pedagogia, elegendo, tanto quanto possível, aqueles que têm determinado o rumo da reflexão sobre a problemática.

Ao longo da primeira parte do texto, procurámos aproximar-nos de uma compreensão de algumas das variáveis do problema e de estabelecer algumas das consequências, defendendo que professores e alunos são diretamente afetados. Estes no seu sucesso educativo e escolar. À partida rejeitámos a unilateralidade da ideia de que o insucesso dos alunos é da inteira responsabilidade do professor. Tal seria negar a complexidade deste problema. Além disso,

é sempre fácil responsabilizar os docentes pela perda da qualidade do ensino. Na realidade, eles são as primeiras vítimas de políticas educativas erradas ou míopes que dissociam as orientações educativas das condições materiais e institucionais da sua realização (Estrela, 1986, p. 305).

Por outro lado, não pretendemos fazer do professor a vítima do sistema e transferir a responsabilidade para a instituição escola, embora conheçamos a dissociação entre as orientações educativas e as condições do exercício docente. Não ignoramos que “Uma crescente perda de esperança nos

homens e nas instituições está gerando uma multidão crescente de frustrados, desiludidos, amargurados, engrossando o grupo dos “vencidos da vida”, em que a esperança se aproxima cada vez mais do seu valor zero” (V. C. Almeida, 1986, p. 10). A nossa proposta vai no sentido positivo de compreender para resolver.

O primeiro capítulo da primeira parte remete, então, para o processo de ensino-aprendizagem referindo que o mesmo engloba diversos fatores e valências, sendo que não só a transmissão de conhecimentos se integra no plano mais vasto da formação integral dos alunos e que ensinar e aprender são processos indissociáveis.

No segundo capítulo, a interrupção e descontinuidade pedagógica são alvo de estudo devido aos constrangimentos que causam no processo de ensino-aprendizagem e devido à envolvimento dos docentes no processo indissociável entre quem são na esfera pessoal e quem são na esfera profissional. Não há uma dicotomia esquizofrênica, embora tenha de haver consciência da especificidade do espaço, das pessoas (alunos) e da atividade em si. Na sala transparece que se é.

A ocorrência da descontinuidade letiva altera o ritmo da aprendizagem, obriga a nova adaptação das abordagens teórica, metodológica e relacional. Mais precisamente, será eventualmente detetável a incoerência metodológica, a diferença teórica e ideológica do ensino, a desarmonia nos

conteúdos ensinados e a anulação da relação anterior. É toda uma nova ordem que se tem de estabelecer. Para os professores a descontinuidade é uma quebra do princípio de regularidade do serviço público e uma violência laboral e pessoal com consequências múltiplas, entre elas o desemprego e a erosão das convicções sobre a dignidade e o valor profissional.

A descontinuidade conduziu-nos ao bem-estar e mal-estar docente, tendo-se procurado identificar os fatores de bem-estar e os agentes de mal-estar que contribuem para aumentar o desconforto emocional.

No capítulo terceiro considerou-se que a relação pedagógica, a afetividade, a vulnerabilidade e a motivação constituem fatores cruciais para o desenvolvimento das aprendizagens e que a existência, ou não, das mesmas pode afetar o processo de ensino-aprendizagem.

Atendendo aos temas investigados, podemos afirmar que todos eles confluem para explicar o negativo decorrente da descontinuidade. Pouco considerada, a descontinuidade afeta docentes, estudantes e a própria escola. Logo, deve ser encarada como um problema que combina o educacional, com o social, o económico e o psicológico. O ideal educativo e o ideal letivo, associados ao almejado ideal de progresso científico e social têm vindo a ser postos em causa pela irresolução da descontinuidade, o que determina o modo como na atualidade se valora a profissão docente.

Na segunda parte são apresentados e discutidos os resultados da aplicação de uma entrevista a ex-alunos que tiveram experiência da descontinuidade docente. Independentemente das suas habilitações literárias e da persecução, ou não, dos seus estudos, consideram que é importante ao longo do processo de ensino-aprendizagem a existência de uma relação pedagógica positiva e de continuidade pedagógica.

Também eles, interpretando à distância a experiência, manifestaram a preocupação tida em relação à efetivação da aprendizagem e da avaliação do desempenho em contexto escolar. De certo modo, confirmam a estreita e síncrona ligação entre abordagens, estratégias, motivações e afetividade. A rutura desta ligação é prejudicial e não se pode relativizar ou minimizar.

O tipo semiestruturado das entrevistas permitiu-nos aceder aos alunos com maior proximidade e abordar o assunto numa perspetiva aberta e exploratória. Esta exploração qualitativa do estudo confirma a teoria e mostra o efeito abrangente do assunto, o que leva a solicitar a séria consideração.

Foi aferido neste estudo que a existência de continuidade pedagógica, aquando da existência de uma relação pedagógica positiva potenciadora de capacidades e progressão nas aprendizagens. Como os alunos passam cada vez mais tempo com os seus professores, sendo o tempo em escola superior ao familiar (com exclusão das horas de descanso), os fatores supracitados são

cruciais para a formação integral dos alunos. É na escola que têm algumas das suas mais importantes vivências, sendo os docentes quem percebe em primeira instância uma emergente necessidade de acompanhamento, atenção e aconselhamento. Para além de dotar os alunos com conhecimentos de índole científica, é o professor que cada vez mais realiza a capacitação de saberes sociais, de valores, de sentimentos.

Estes últimos anos, dominados pela pandemia, enfatizaram ainda mais a importância que tem uma relação e respetiva continuidade pedagógica, tal como o nefasto dos seus efeitos.

Os resultados obtidos, através desta temática, permitem evidenciar a importância que a relação e a continuidade pedagógica têm para os alunos. Podemos admitir, pela análise realizada, que os alunos consideram que a continuidade pedagógica deverá ser uma constante, sendo que a mesma tem influência no seu desempenho em diferentes valências para além das académicas. Eles atribuem uma grande relevância à relação pedagógica que se consegue estabelecer e dinamizar.

Podemos, agora, responder às duas questões formuladas na introdução do nosso trabalho e que, mais expressa ou implicitamente foram acompanhando a investigação. Uma, interrogava a boa aceitação das mudanças por parte dos alunos decorrentes da interrupção da relação pedagógica. Em resposta, a forma como as alterações ocorrem, de forma

abrupta na interrupção do trabalho em desenvolvimento, não são bem aceites pelos alunos dado que estes necessitam de sentir que integram um processo de continuidade. A ausência deste fio condutor provoca constrangimentos ao nível da motivação e da relação pedagógica, uma vez que a continuidade corresponde à ideia de naturalidade do processo escolar.

A rutura e a readaptação representam uma inquietação e um esforço.

A outra questão apontava para o apuramento do impacto ao nível da motivação, relação pedagógica e, acima de tudo, no processo de aprendizagem. De certo modo, reitera a anterior noutra perspetiva. Ora a motivação e a relação pedagógica positiva são motores de sucesso, são ativadores do envolvimento, do compromisso e do interesse pelo processo de ensino-aprendizagem e são, em suma, os elementos cruciais para uma correta prossecução do que é verdadeiramente o ensino.

É crucial uma reflexão coletiva acerca do atual estado da Educação. Consideramos contribuir, no âmbito das Ciências da Educação, para a motivação e consciencialização do que os envolvidos no processo educativo deverão ter como necessário para a evolução do ensino e do que atualmente é urgente na comunidade educativa, contribuindo para a formação de futuros professores e para o aumento de investigações nesta temática em específico.

Por fim, é agora nossa convicção que o professor é o educador integrador, sendo urgente a sua valoração e segurança, e que o aluno não pode estar sujeito a interrupções e à sensação de abandono. Não é despiciente uma reflexão complementar (professores/alunos) sobre a descontinuidade pedagógica e contrariar a tendência dominante.

### **Limitações /Especificidades do estudo**

Tratando-se de um estudo realizado a ex-alunos, haverá seguramente variáveis que, provavelmente, assumiriam características diferentes se se tratasse de um estudo aplicado a alunos a estudar dentro da escolaridade obrigatória. O número de ex-alunos envolvidos poderia ser mais elevado e a entrevista realizada de forma presencial. No entanto, a limitação focada decorre da situação pandémica que ainda se vivenciou em fase exponencial. A indisponibilidade/dificuldade em contactar possíveis participantes e o constrangimento imposto à modalidade foram inibitivas no decorrer da investigação e obrigaram a adaptações nos termos permitidos pela situação pandémica.

## **Sugestões para investigações futuras**

O problema da descontinuidade docente apresenta-se, ainda, como um tema fértil a explorar no campo das Ciências da Educação. Poderia ser alvo de uma investigação do mesmo nível académico a tomada de perspectiva dos docentes sujeito a constantes interrupções da lecionação. Algumas das questões abordadas poderiam converter-se em questões de um questionário ou entrevista, destinadas a docentes.

Outros temas não tiveram a oportunidade de ser devidamente desenvolvidas, fosse por se inscreverem em campos científicos distintos e com exigências epistemológicas próprias fosse por se afastarem da problemática central do estudo.

Um interessante desenvolvimento que pode surgir da investigação e que poderia aprofundar a reciprocidade entre a relação pedagógica e a continuidade pedagógica seria o alargamento da amostra a todas as disciplinas constantes no Currículo Nacional do Ensino Básico do 2.º e 3.º Ciclos, estabelecendo uma comparação sobre a relevância conferida pelos discentes a fatores de âmbito não só cognitivo como também relacional. O estudo comparado poderá fornecer dados mais firmes e ser seguramente elucidativo. A relação pedagógica e a continuidade docente deverão ser repensadas em contexto educativo e o surgimento da pandemia que vivenciámos revelou lacunas secundarizadas.

A partir do que na tese se materializou, constitui-se também como ponto a desenvolver, o estudo comparado das opiniões dos alunos e dos docentes. Com a atual escassez de professores e a inconstância letiva, seja por atribuição de horários incompletos ou de curta duração, seja por mudança anual de estabelecimento de ensino, completo que vincule anualmente a uma escola há uma constante e nefasta descontinuidade e quebra de vínculos. Não menos interessante seria englobar os membros da comunidade educativa, como sejam os técnicos operacionais e os encarregados de educação.

O aprofundamento pedagógico com apoio multidisciplinar poderá também revelar-se pertinente para o enquadramento da problemática tratada no sentido de melhorar o bem-estar dos docentes e, conseqüentemente, o processo de ensino- aprendizagem.

## Referências Bibliográficas

- Aboulfeth, K. (2013). La motivation des enseignants. *CEF*, 8–9, 16–21
- Alarcão, M. de L. (2001). *Alarcão, Motivar para a leitura – estratégia de abordagem do texto narrativo*. (Maria de Lurdes Alarcão, Ed.; 2ª). Texto Editora
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. . *Millenium - Journal of Education, Technologies and Health*, 39, 55–71.  
<https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8232/5847>
- Almeida, M. E. de. (2000). *Proinfo: Informática e Formação de Professores*. Ministério da Educação - Secretaria de Educação à Distância.  
<https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:1660>
- Almeida, V. C. (1986). *Stress Organizacional, 2 - pessoal*. 7–14
- Alves, P. I. B. (2010). *Satisfação/Insatisfação no Trabalho dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estudo do Concelho de Caldas da Rainha* [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta].  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1566/1/Satisfa%  
c3%a7%c3%a3o\\_Insatisfa%  
c3%a7%c3%a3o.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1566/1/Satisfa%c3%a7%c3%a3o_Insatisfa%c3%a7%c3%a3o.pdf)
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Edições Asa
- Amado, J. (2005a). *Observação e análise da relação pedagógica*. [Relatório de disciplina - Concurso para Professor Associado.]. Universidade de Coimbra
- Amado, J. (2005b). Observação e análise da relação pedagógica. . In *Relatório de disciplina - Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra*
- Arantes, V. A. (2003). *Afectividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. Atlas
- Araújo, J. A. de, Araújo, M. J. A. de, & Silva, M. A. (2016, October). Aproximações da teoria da aprendizagem significativa e a educação especial e inclusiva. *III Congresso Nacional de Educação CONEDU, Natal – Rio Grande Do Norte, Brasil*

- Arroyo del Castillo, V. (1961). Estrutura social da Comunidade Escolar. *Revista de Pedagogia*, 101.
- Arroyo, M. (2006). Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In L. J. G. Soares (Ed.), *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp. 17–32). Autentica
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Vozes
- Austin, H., Bronwyn, D., & Freebody, P. (2003). *Schooling the child. The making of students in classrooms*. RoutledgeFalmer. <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203994993&type=googlepdf>
- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. In *Cadernos de Pedagogia Social* (1st ed., pp. 7–40)
- Bachelard, G. (2008). *Idealismo discursivo*. Contraponto
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação-Concelho Científico para a Avaliação de Professores. <https://edufor.pt/doc/Caderno-CCAP-3-ADD-Etica.pdf>
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2000). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som - Um Manual Prático*. Editora Vozes
- Bauman, Z. (1998). *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Jorge Zahar Editor
- Beira, D. de G., & Nakamoto, P. T. (2016). A Formação Docente Inicial e Continuada Prepara os Professores para o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em Sala de Aula? *V Congresso Brasileiro de Informática Na Educação - Anais Do Workshop de Informática Na Escola*. <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16480/16321>
- Belisário, A. B., Faria, D. G., Chaves, D. H. de S., Almeida, G. M. de, & Cardoso, M. (2020). Relatos de experiência de inserção de tecnologias digitais no ensino de engenharia. *Revista Docência Do Ensino Superior.*, 10. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/15139/16279>
- Boavida, J. J. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássicos e moderno na relação pedagógica. . . *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20, 337–344

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora
- Borges, M. M., Freitas, M. C. V. de, & Oliveira, S. R. de. (2018). A Ciência da Informação em Portugal nas primeiras décadas do século XXI: uma abordagem preliminar para uma cartografia iberoamericana. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 15(2), 260–292
- Boruchovitch, E. (2001). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Vozes
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2009). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*. Vozes
- Cades, D. M. (2011). *Understanding the effects of interruptions on the quality of task performance* [Tese de doutoramento]. George Mason University
- Campos, B. P. (1990). O Psicólogo e o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos. *Cadernos de Consulta Psicológico*, 83–95
- Cardoso, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. (Asa). <http://hdl.handle.net/10400.19/3552>
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do futuro- valorizar os professores, melhorar a educação*. Editora Guerra & Paz
- Carvalho, M. J. de, Brás, J. V., & Gonçalves, M. N. (2015). *Pela Organização da Escola e do Ensino: O Self-Government de António Sérgio* (46th ed., Vol. 19). História e Educação
- Cavalcanti, M. C. (1999). A prática como fonte de projetos de pesquisa para a formação de professores. In J. C. P. Almeida (Ed.), *Professores de Língua Estrangeira em Formação*. Editora Pontes
- Chalita, G. (2001). *Educação: a solução está no afeto*. Gente. [https://issuu.com/sidneymiranda2/docs/educa\\_\\_\\_\\_o\\_-\\_a\\_solu\\_\\_\\_\\_o\\_est\\_\\_\\_no\\_a](https://issuu.com/sidneymiranda2/docs/educa____o_-_a_solu____o_est___no_a)
- Cifalli, M., & Moll, J. (1985). *Pédagogie et Psychanalyse*. Dunod Editions
- Coll, C., & Sole, I. (1996). A interação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem. In J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia e Educação*. Artes Médicas

- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et formation. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 127–156. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_118\\_1\\_1181](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181)
- Cyrulnik, B. (2004). *Os patinhos feios*. Martins Fontes
- Day, C. (2006). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora
- Delors, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Asa Editores
- Delors, J. (2005). *Educação, uma tesoura a descobrir. relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez. [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- Duran, A., & Kösterelioglu, M. (2017). Why does a teacher change his/her school? *Proceedings of MAC*
- Ekstein, R. (1989a). From learning to love to love of learning. In K. Field, B. Cohler, & G. Wool (Eds.), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives* (pp. 85–90). International Universities Press
- Ekstein, R. (1989b). From the love of learning to the love of teaching. In K. Field, B. Cohler, & G. Wool (Eds.), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives* (pp. 91–97). International Universities Press
- Esteve, J. M. (1994). *Malestar docente* (3.<sup>a</sup>). Paidós
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de formação de professores*. (2nd ed.). Instituto Nacional de Investigação Científica
- Fernández, F. A., Ginoris, O., Armas, C., Martínez, B., Tabares, R., & Urbay, M. (1998, June). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación (IPLAC)*
- Field, K. (1989). Some reflections on the teacher-student dialogue: A Psychoanalytic approach. In K. Field, B. Cohler, & G. Wool (Eds.), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives* (pp. 851–926). International Universities Press
- Foerde, K., Knowlton, B. J., & Poldrack, R. A. (2006). Modulation of competing memory systems by distraction. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(31), 11778–11783

- Fonseca, J. (2005). *Educação e Valores: que relação?* Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/2502>
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva* [Tese de doutoramento]. Universidade dos Açores
- Forquin, J. C. (1991). Justification de L'enseignement et Relativisme Culturel. *Revue Française de Pédagogie*, 91, 13–30. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1991\\_num\\_97\\_1\\_1338](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_1338)
- Freire, M. (1992). O sentido da aprendizagem. In *Paixão de aprender*. vozes
- Freire, P. (1980). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Moraes
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25th ed.). Paz e Terra. <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3221/2405>
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Pedago
- Freud, S. (2008). *O Mal-estar na Civilização*. Relógio D' Água
- Gallo, S. (1999). Educação, Ideologia e a Construção Do Sujeito. *Portal de Periódicos UFSC*, 17(32)
- Galvão, I. (2003). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Vozes
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática* (3rd ed.). Celta Editora
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª). Atlas
- Gillie, T., & Broadbent, D. (1989). What makes interruptions disruptive? A study of length, similarity, and complexity. *Psychological Research*, 50(4), 243–250.
- Gomes, R. (2004). *A análise de dados em pesquisa qualitativa* (M. C. de S. Minayo, Ed.). Vozes

- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista Ciências Da Educação*, 8
- Gonçalves, L., & Alarcão, I. (2004). *Haverá lugar para os afectos na gestão curricular?* [Gestão Curricular – Curso de Investigação, Universidade de Aveiro]. [http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/3.Artigo\\_Tese.pdf](http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/3.Artigo_Tese.pdf)
- Guterres, A. (2020, August 4). *Guterres diz que mundo pode “redesenhar a educação” na era pós-Covid-19*. ONU News - Perspectiva Global Reportagens Humanas
- Hansen, D. T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching. Towards a teacher's creed*. Teachers college Press
- Harper, B., Ceccon, C., Oliveira, M. D. de, & Oliveira, R. D. de. (1985). *Cuidado, Escola!* (20th ed.). Brasiliense
- Henriques, F. (2013). A Ficção Literária na Perspetiva da Identidade Narrativa em Paul Ricoeur. *Prometheus - Journal of Philosophy*, 6(12). <https://doi.org/10.52052/issn.2176-5960.pro.v6i12.1029>
- Janosz, F. M., Fallu, J. S., & Deniger, M. A. (2005). La prévention du décrochage scolaire. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *La prévention des problèmes d'adaptation*. Presses de l'Université du Québec
- Jesus, S. N. de. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Asa Editores
- Jesus, S. N. de. (2007). *Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente*. Mediação
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston
- Kraft, M. A., & Monti-Nussbaum, M. (2020). *The Big Problem with Little Interruptions to Classroom Learning*
- Kuhn, T. S. (1990). *A Revolução Copernicana A astronomia planetária no desenvolvimento do pensamento ocidental*. Edições 70
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones
- Lebert, G. (1974). *L'image d'un bon pedagogue*. Societé Alfred Binet et Théodore Simon
- Leitão, M. (2012). *A constituição e o funcionamento de uma comunidade de prática de professores em educação para o desenvolvimento sustentável*

- [Tese de doutoramento, Universidade Aberta].  
<http://hdl.handle.net/10400.2/2379>
- Lemos, M. S. de. (2005). Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. In *Motivação e aprendizagem* (pp. 193–231). FPCEUP
- Lima, J. Á. de, & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação - contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora
- Lopes Neto, D., Neves, L. S. B., Jardim, I. M. da S., Sabóia, R. M., Gomes, L. C., & Ferreira, V. K. de A. G. (2020). *Guia de Orientações da PROEG diante da pandemia Covid-19 (2ª)*. Universidade Federal do Amazonas Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/1008/1/GUIA%20ORIENTA%20PANDEMIA%20VERS%C3%83O%202.pdf>
- Loureiro, M. A. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 103–113
- Loureiro, M. J. (1990). A condução do grupo-turma: aspectos psicossociológicos na formação de professores. *Actas Do I Seminário A Componente de Psicologia Na Formação de Professores, Évora*
- Luna, S. V. de. (1988). O falso conflito entre tendências metodológicas. *Forum Correntes Teóricas Na Pesquisa Educacional No Brasil*. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1207/1213>
- Marques, J. F. (2000). Perspectivas internacionais en la historia de la psicología en Portugal. *Revista de Psicologia Geral y Aplicada*, 53, 599–606
- Martins, E. C. (2013). A Pedagogia social/ Educação social nos meandros da comunidade e da escola. *Educareducere, Ano XV-1-II série*. [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2654/1/Educare%20educere\\_Ernesto\\_Martins.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2654/1/Educare%20educere_Ernesto_Martins.pdf)
- Martins, E. C. (2020). A educação social nos novos espaços e tempos: as realidades entroncadas da intervenção social e educativa. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação. Araraquara*, 15 n. esp3, 2167–2187. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14423>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52(1), 397–422

- Matencio, M. de L. M. (2001). *Estudo da língua falada e a aula de língua materna - uma abordagem processual de interação professor / alunos*. Mercado das Letras
- Maximiano, A. C. A. (2004). *Introdução à Administração* (6th ed.). Editora Atlas
- Meira, M. do V. F. (2017). *A burocracia electrónica: um estudo sobre as plataformas electrónicas na administração escolar* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/50877>
- Mendes, J. M. (2018). Risco, Vulnerabilidade Social e Resiliência: Conceitos e Desafios. *R. Gest. Sust. Ambient., Florianópolis, 7*, 463–492. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/80690/1/Risco%20vulnerabilidade%20social%20e%20resiliencia.pdf>
- Minayo, M. C. de S. (1993). *O desafio do conhecimento*. Hucitec Editora
- Moita Lopes, L. P. (1996). *Afinal, o que é linguística aplicada*. Mercado de Letras
- Morales, P. (2004). *A Relação professor-aluno*. Edições Loyola
- Moran, J. (2013). Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica* (21st ed., pp. 27–29). Papyrus
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica*. Editorial Presença - Coleção Ensinar e Aprender
- Neves, M. do C., & Carvalho, C. (2006). A importância da afectividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Vol. 24 n.º2*, 201–215. <https://doi.org/10.14417/ap.164>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación, 350*, 203–218. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf)
- Nóvoa, A. (2013). *Os professores e as histórias da sua vida* (2ª). Vidas de professores - Porto Editora
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Dossie / Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios Da*

*Contemporaneidade.*

<https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?lang=pt>

Nunes, A. I. B. L., & Silveira, R. do N. (2015). *Psicologia da Aprendizagem* (3.<sup>a</sup>). Editora da Universidade Estadual do Ceará. [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431616/2/Livro\\_Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431616/2/Livro_Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf)

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs Humanities*. Princeton University Press

Pepe, H. C. S. P. P. (2011). *Ideias dos alunos sobre a importância da relação pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa – estudo de caso* [Tese de mestrado, Universidade de Évora]. [http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17841/1/Helga%20Cristina%20Santana%20Pastor%20Pires%20Pepe%20-Disserta%C3%A7%C3%A3o%20\\_%20\\_%20Ideias%20dos%20alunos%20sobre%20a%20import%C3%A2ncia%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20na%20d.pdf](http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17841/1/Helga%20Cristina%20Santana%20Pastor%20Pires%20Pepe%20-Disserta%C3%A7%C3%A3o%20_%20_%20Ideias%20dos%20alunos%20sobre%20a%20import%C3%A2ncia%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20na%20d.pdf)

Pereira, A. (2008). *SPSS: Guia prático de utilização. Análise de dados para Ciências sociais e psicologia* (7<sup>a</sup>). Edições Sílabo

Pereira, A. (2013). Motivação na aprendizagem e no ensino. In F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 445–493). Climepsi Editores

Pereira, M. D., & Bianco, L. C. M. S. (2019). Os jogos no ensino de ciências e matemática: suas possibilidades de aplicações e suas limitações. *Scientia Vitae*, 7, n.º 23, 37–41. <http://www.revistafpsr.com/v7n23p37-41.pdf>

Pereira, M. de S. (2011). *O impacto do ensino articulado para piano no ensino especializado*. [Tese de mestrado, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7141/1/5329.pdf>

Perez, J. (2009). *Coaching para Docentes – Motivar Para o Sucesso*. Porto Editora

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed Editora

Placco, V. M. N. de S., & Souza, V. L. T. de. (2006). *Aprendizagem do adulto professor* (2<sup>a</sup>). Edições Loyola

Planchard, E. (1975). *A Pedagogia Contemporânea*. Coimbra Editora

- Pontes, M. C. da S., & Palma, P. J. da. (2014). A escola como veículo de motivação e desenvolvimento dos alunos. *Revista de Educação*, 6(1)
- Posada, J. (2009). La evaluación de los profesores: Trivializar la evaluación o evaluar lo trivial? In J. Ruivo & A. Trigueiros (Eds.), *Avaliação de desempenho dos professores* (pp. 79–89). RVJ Editores
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Padrões Culturais Editora
- Quaresma, J. B. do V. (2014). *O descontentamento e o desgaste profissional em professores dos ensinos básico e secundário*. Edições Afrontamento
- Ramos, S. I. V. (2009). (In)Satisfação e stress docente. *FCDEF - Publicações Pedagógicas*. <http://hdl.handle.net/10316/8522>
- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência: Olhares e Pesquisa Em Saberes Educacionais*. Araxá, n.º4, 129–148
- Rodrigues, W. (2018). Construindo o Conceito de Vulnerabilidade Educacional. *Revista Panorâmica On-Line*. Barra Do Garças – MT, 24, 151–160
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become* (1st ed.). Columbus
- Rojo, R. helena R. (2001). Modelização didática e planeamento: Duas práticas esquecidas do professor? In A. B. Kleiman (Ed.), *Formação do Professor: Perspetivas da Linguística Aplicada*. São Paulo
- Rosa, M. V. de F. P. do C., & Arnoldi, M. A. G. C. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Autêntica Editora
- Rosen, L. D., Carrier, L. M., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2011). An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom: Educational implications and strategies to enhance learning. *Psicología Educativa*, 17(2), 163–177
- Rosen, L. D., Cheever, N., & Carrier, L. M. (2015). *The Wiley Handbook of Psychology, Technology, and Society - Multitasking and interrupted task performance*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118771952>
- Sabbi, E. (1999). Desenvolvimento infantil, as emoções e a sala de aula. *Revista Do Professor*

- Santos, S. M. P. dos. (2001). *A Ludicidade como Ciência*. Vozes
- Serra, A. v. (1990). A relevância clínica do coping nos transtornos emocionais. *Psiquiatria Na Prática Médica*, 3(4), 157–163
- Silva, A. C. da, & Santos, R. M. dos. (2002). *Relação professor aluno. Uma reflexão dos problemas educacionais* [Tese de licenciatura, Universidade da Amazônia]. <https://docplayer.com.br/46153105-Relacao-professor-aluno-uma-reflexao-dos-problemas-educacionais.html>
- Silva, L. A. C. da. (2005). Estruturas de participação e interação na sala de aula. In D. Preti (Ed.), *Interação na fala e na escrita*. Projectos Paralelos – NURC / SP
- Silva, M. A. de O. (2001). *O Discurso dos Professores Sobre a Formação Continuada* [Tese de mestrado]. Universidade Regional de Blumenau
- Simpson, W. A. (1993). *A Motivação*. Editora Gradiva
- Slomski, V. G., Araujo, A. M. P. de, Camargo, A. S. S., & Weffort, E. F. J. (2016). Tecnologias e Mediação Pedagógica na Educação Superior à Distância. *Revista de Gestão Da Tecnologia e Sistemas de Informação*, 13(1), 131–150
- Steiner, G. (2003). *As lições dos mestres*. Editora Gradiva
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. Campinas, Unicamp, 21, n.º 73. <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Profedições
- Tohidi, H., & Jabbari, M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 820–824
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem – novas práticas pedagógicas (2ª)*. Edições Asa
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. *Conferência de Jomtien*.

- UNESCO. (2020). *Framework for reopening schools*.  
<https://www.unicef.org/media/71366/file/Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>
- Valente, J. A. (1999). *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. Níed
- Vasconcelos, G. A. N. (2003). *Como me fiz professora (2ª)*. Editora DP&A
- Veríssimo, L. (2013). *Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda* (J. Machado & J. M. Alves, Eds.). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.  
<http://hdl.handle.net/10400.14/14704>
- Wiersma, W. (1995). *Research methods in education: An introduction*. Allyn & Bacon
- Wigginton, N. S., Cunningham, R. M., Katz, R. H., Lidstrom, M. E., Moler, K. A., Moler, K. A., & Zuber, D. M. T. (2020). Moving academic research for COVID-19. *Science*, 368(6496), 1190–1192.  
<https://www.science.org/doi/10.1126/science.abc5599>
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 - Declaração de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

### Declaração de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

*Por favor, leia com atenção o guião da entrevista e no caso de ter dúvidas não hesite em solicitar esclarecimentos.*

A sua participação é voluntária, podendo interromper a entrevista se considerar conveniente, sem necessidade de dar qualquer justificação. É garantida confidencialidade e os dados obtidos serão sujeitos a análise categorial, sendo esta realizada com base nos dados agrupados e não individuais, de todos/as os/as participantes. Os dados serão destruídos após a defesa do estudo e os resultados obtidos serão apenas utilizados para propósitos académicos e, eventualmente, para publicação de carácter científico.

.....

Declaro que li e compreendi a informação acima referida. Tive oportunidade de ponderar o âmbito e os objetivos do estudo, bem como de solicitar esclarecimentos.

Declaro que aceito participar neste estudo.

Declaro que recebo uma cópia deste consentimento informado após a sua assinatura.

Nome legível: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

#### Confirmação do Investigador

Confirmo que descrevi ao/à participante o âmbito e objetivos do estudo acima referido, utilizando uma linguagem compreensível e apropriada. Também confirmo a minha disponibilidade para responder a todas as questões colocadas.

Nome legível: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**A continuidade docente e a relação pedagógica**

Assinatura: \_\_\_\_\_

Contacto (email ou tlm): \_\_\_\_\_

*Por favor, assine as duas cópias deste formulário, sendo uma entregue ao/à participante.*

## ANEXO 2- Elo de Mediação

mts/2020 \_ UÉ DECLARAÇÃO



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Identificação e função do Elo de mediação A expressão “Elo de mediação” designa a pessoa que aceita estabelecer o contacto entre a investigadora e o/a participante. Ao “Elo de mediação compete: 1. estabelecer contato prévio com o/a eventual participante; 2. dar a conhecer o interesse da investigadora em contactar o/a eventual participante para lhe propor colaboração voluntária no projeto, concretamente numa entrevista; 3. comunicar ao/à eventual participante quer o âmbito do projeto, a metodologia e o tipo de participação esperada, quer a garantia de anonimização dos dados pessoais; 4. informar o/a eventual participante sobre a autonomia que usufrui para livremente aceitar ou recusar o contato do investigador; A presente declaração é obrigatória para garantir os princípios éticos da investigação.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro aceitar ser o Elo de mediação neste projeto de investigação, nos termos acima referidos.

(Local) \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## ANEXO 3 – Entrevista



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

# Guião da Entrevista

A presente entrevista insere-se no âmbito do Doutoramento no Curso de Ciências da Educação da Universidade de Évora, e destina-se à elaboração de um estudo intitulado “A continuidade docente e a relação pedagógica – estudo numa escola de Évora”. Trata-se de um estudo focado na relação e continuação pedagógica, tendo como objetivo primordial enfatizar e apelar à situação de que, quando ocorre uma boa relação pedagógica entre professor e alunos, dever-se-ão efetuar as diligências necessárias para existir continuidade.

No início de cada ano letivo existe um processo de conhecimento entre professor e aluno que se vai aprofundando permitindo detetar quais os focos que carecem de maior atenção e começando a existir uma maior confiança dos alunos no professor. Quando esta relação e compreensão é finalmente alcançada, termina o ano letivo e os alunos e todo este processo interpessoal recomeça no próximo ano em locais diferentes.

O conhecimento dos constrangimentos e potencialidades dos discentes, tal como a confiança que é estabelecida entre os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, irá prevalecer e ser mais aprofundado, assim como permitirá um maior sucesso se a continuidade existir. Caso contrário, o que é de facto mais usual, todo o processo iniciar-se-á de novo, nunca tendo em consideração os dois agentes mais importantes em todo este processo de ensino e aprendizagem: alunos e professores.

As suas respostas são completamente anónimas e confidenciais, sendo exclusivamente utilizadas para fins de investigação científica e destruídas após conclusão da defesa do estudo. A duração prevista para realização da entrevista é de, aproximadamente, trinta minutos e poderá ser interrompida se expressar tal intenção.

*Grata pela colaboração!*

*Helga Cristina Pepe*

## A. CARACTERIZAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

Sexo: F  M

Idade: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

**Data de preenchimento:** \_\_\_\_\_ de 2020/2021

## B. A CONTINUIDADE DOCENTE E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

- a) Responda, por favor, às questões colocadas da forma mais completa que lhe for possível.
- b) Reflita, por favor, acerca da importância que cada uma das seguintes questões tem para si a respeito da relação que estabelece com o/a professor/a, assim como a importância da continuidade pedagógica. Tenha em consideração que o 1 é o mínimo e o 5 será o máximo.

1- Como descreve a sua relação com os professores/as, enquanto aluno/a?

---

---

---

---

---

---

---

2- Existe algum professor/a que o/a marcou mais? Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

3- O/A professor/a trata-o como um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem, valorizando e incentivando os seus esforços e evoluções?

---

---

---

---

---

---

---

4- O/A professor/a demonstra atenção, cuidado ou preocupação consigo, mesmo fora da sala de aula, estando sempre disponível para o ajudar?

---

---

---

---

---

---

---

5- Considera que a relação pedagógica que tem com o/a professor/a influencia a sua aprendizagem? Consegue explicar o motivo?

---

---

**A continuidade docente e a relação pedagógica**

---

---

---

---

**6-** Se o professor/a ensina bem e tem boa relação com os alunos/as deve manter-se com as turmas que lhe foram atribuídas?

---

---

---

---

---

---

**7-** Considera que deve existir continuidade pedagógica de forma a conferir estabilidade aos/às alunos/as no decorrer do processo de ensino e aprendizagem? Porquê?

---

---

---

---

---

---

**8-** Quais as vantagens que considera que a continuidade pedagógica poderá trazer para os alunos/as?

---

---

---

---

---

---

**9-** Sente que, quando estabelece uma relação pedagógica positiva e de confiança com o/a professor /a, a mesma é interrompida quando o ano letivo chega ao fim? Fica ansioso/a se no próximo ano conseguirá alcançar o mesmo tipo de continuidade e relação pedagógica e considera que será prejudicado?

---

---

---

---

---

---

---

**10-** Considera que se a continuidade pedagógica exista, alunos/as e professores/as poderão realizar uma maior evolução, dado já existir um conhecimento prévio dos constrangimentos e potencialidades de ambas as partes envolvidas?

---

---

---

---

---

---

---

**11-** Como aluno/a sente que a continuidade pedagógica aliada a uma boa relação pedagógica contribui para uma maior taxa de sucesso no processo de ensino aprendizagem?

---

---

---

---

---

---

---

**12-** Aos valores que integram a relação pedagógica e que se apresentam a seguir, reflita, atribuindo um valor numérico, consoante o que considera mais ou menos importante:

## Relação Pedagógica

		1	2	3	4	5
Acolhimento	'Sentido do outro'					
	Inclusão					
	Atenção à diferença de cada aluno/a					
Disponibilidade	Respeito					
	Dedicação responsável					
	Dedicação motivadora					
Confiança	Dar lugar à participação (expressão) do/a aluno/a					
	Abertura às ideias do /a aluno/a					
	Autonomia					

## Continuidade Pedagógica

		1	2	3	4	5
Interligação estabelecida longo do ano	ao	Constrangimentos				
		Potencialidades				
		Valorização				
Conhecimentos prévios alunos/as	dos	Personalidade				
		Angústias				
		Contexto familiar/ social				
Confiança professor/a alunos/as	entre	Compreensão				
	e	Evolução				
		Abertura para expor qualquer dúvida				

**13-** De acordo com a sua perspetiva e experiência pessoal considera que a continuidade pedagógica deve existir quando se encontra na presença de uma relação pedagógica positiva? Pode explicar o motivo?

---



---



---



---



---



---

**Grata pela colaboração!**

Helga Cristina Pepe

## **ANEXO 4 – Correlação de Pearson**

