



**Campus Universitário de Almada**

**Escola Superior de Educação Jean Piaget**

Joana Filipa Vaz Costa

**Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem - Perceções de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, outubro de 2021



**Instituto  
PIAGET**

**Campus Universitário de Almada**

**Escola Superior de Educação Jean Piaget**

Joana Filipa Vaz Costa

**Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem - Perceções de  
Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

Apresentado com vista à obtenção de grau de Mestre em Educação  
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de  
estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da  
República, 2.ª série – n.º 10, 15 de janeiro de 2010)

Orientadora: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, outubro de 2021

“(...) o melhor meio para alcançar a felicidade é contribuir para a felicidade dos outros. Procurai deixar o mundo um pouco melhor de que o encontrastes e quando vos chegar a vez de morrer, podeis morrer felizes sentindo que ao menos não desperdiçastes o tempo e fizestes todo o possível por praticar o bem.” (p.333)

(Citação encontrada entre os papéis de Baden-Powell após a sua morte, 8 de janeiro de 1941, cfr. Escutismo para Rapazes, Edições Flor de Lis, 3ª edição, 1968)

## Agradecimentos

Agradeço... serei eternamente grata pela conclusão deste ciclo!

Tenho tanto e tantos a quem agradecer...

Agradeço principalmente à minha Mãe, por ter sido o “escudo” nas minhas fraquezas, o pilar nas minhas conquistas, sem ti nada disto teria sido possível.

Muito especialmente agradeço aos meus pais e ao meu irmão por serem os meus maiores pilares neste caminho tantas vezes viciante e com prioridades tão definidas...sem vocês nada disto teria sido possível. Obrigada por me darem sempre o melhor alimento que se pode receber na vida: o Amor!

Agradeço aos meus tios (Sérgio, Manuel e Américo), os meus ídolos, o meu exemplo, aqueles que procuro sem dia ou hora marcada, sei que estão e estarão sempre para mim...sei que serei sempre a menina dos vossos olhos.

Agradeço à minha família por compreenderem as horas que passei em frente ao computador e rodeada de livros sem lhes dar a devida atenção.

Agradeço à minha família do coração, à irmã que a vida me deu (Beatriz), à tia Dade por toda a força e apoio, por todas as chamadas confiadas, pelas lágrimas de socorro e os abraços que me deixam sem folego, mas com o coração do tamanho do universo...

Agradeço à Sandra e ao Toni por confiarem em mim, por me abrirem a porta da sua casa e confiarem as suas chaves, por acreditarem num “eu” profissional em constante formação e evolução, por me apoiarem em todos os momentos e dedicarem o carinho e a ternura de uns pais de coração onde os laços que nos une me possibilitaram acrescento numa família que admiro e muito estimo. Obrigada aos meus irmãos do coração, cuidaremos sempre uns dos outros.

Agradeço à minha doce, sempre amiga e mestre Cármen, por ter sido e por ser o colo que nunca me deixa cair, és um exemplo de amiga e profissional! Tenho orgulho em ser tua amiga!

Agradeço à minha Carolina por ser a Melhor Amiga que alguém pode ter, porque é nas nossas diferenças que asseguramos a nossa cumplicidade. Obrigada por nunca me deixares cair. Obrigada por juntas cantarmos a vitória pelas minhas e nossas conquistas!

Agradeço aos meus amigos do coração, por compreenderem as minhas ausências e por acreditarem sempre no meu valor e na minha capacidade de superar desafios! Obrigada pelos vossos abraços, pelas mensagens de incentivo, a vossa força foi muito o “combustível” que me fez continuar.

Agradeço à Equipa do Colégio O Bom João por todas as articulações necessárias para que conseguisse cumprir todas as datas e todas as tarefas no âmbito da minha formação.

Agradeço a todas as crianças com as quais me cruzei, foram vocês que estiveram no centro deste caminho, que me ajudaram a alcançar e a fortalecer-me.

Agradeço à Professora Helena Ribeiro de Castro por ter sido “Luz” no meu caminho enquanto estudante, como pessoa e profissional. É uma professora que cuida de todos os que recebe!

Agradeço aos professores Cristina Gonçalves, Rosa Nogueira, Rita Alves e Fernando Santos, por todo o apoio e incentivo ao longo destes anos de formação.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Marlene pelo caminho que juntas construímos, pelas partilhas sábias que me fez, pelas reflexões que juntas construímos, por acreditar em mim, por acreditar que faríamos mais e melhor, por tudo o que me ensinou e por todo o carinho ao longo dos 5 anos de formação nesta escola.

Agradeço à minha Patrícia por termos feito este caminho juntas, de mão dada, superando cada obstáculo e desafio. Juntas conseguimos!

Agradeço à Carolina, por ser a “Felicidade em pessoa”, à Sara por todas as horas ao telefone, pelas partilhas e pelas aprendizagens que juntas construímos e à Lena por ser o descomplicar nas horas mais complicadas.

Agradeço, também, aos que nesta caminhada se cruzaram na minha vida e que me deram energia positiva e revitalizante para chegar ao fim deste percurso de que tanto me orgulho.

***“Muito obrigada a todos!”***

## Resumo

O presente relatório, realizou-se em contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, destina-se à obtenção do grau de mestre e teve como objetivo estudar as percepções dos docentes acerca da afetividade e do seu contributo para o processo ensino-aprendizagem. Este tema tem sido alvo de crescente reflexão e estudo uma vez que está na base das relações humanas, atualmente tão comprometidas. No campo educacional, a afetividade é um fator determinante na relação educativa/pedagógica, permitindo que esta seja motivadora, desafiadora e baseada na confiança, potencie um clima de aprendizagem benéfico e capaz de promover aprendizagens significativas. O educador/professor e a criança/aluno são parceiros de aprendizagem. O presente Relatório Final é um estudo interpretativo com uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), por isso, de forma a dar resposta ao problema em estudo, foram realizadas entrevistas aos docentes (educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico) e foram realizados questionários aos docentes destas valências. Os resultados do presente estudo evidenciam uma preocupação crescente sobre a afetividade como fator imprescindível na relação educativa/pedagógica e consequentemente como contributo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

*Palavras-chave:* Afetividade, Aprendizagem significativa, Processo Ensino-Aprendizagem, Educador/Professor, Relação Educativa/Pedagógica.

## **Abstract**

The following report, carried out in the context of the Master's degree in Pre-School Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, is aimed at obtaining a master's degree and aimed to study the perceptions of teachers about affectivity and their contribution for the teaching-learning process. This theme has been the subject of increasing reflection and study since it is the basis of human relationships, currently so compromised. In the educational field, affection is a determinant factor in the educational/pedagogical relationship allowing it to be motivating, challenging, and based on trust, potentiating a prosperous learning climate and capable of promoting meaningful development. The educator/teacher and the child/student are learning partners. This final report is an interpretative study with a mixed approach (quantitative and qualitative) and therefore, in order to respond to the problem under study, interviews were conducted with pre-school educators and teachers of the 1<sup>st</sup> cycle of primary education. Questionnaires were conducted with these qualified teachers and the results of the present study show a growing concern regarding affection as an indispensable factor in the relationship between educator and student and consequently as a contribution to the development of meaningful learning.

*Keywords: Affection, Meaningful learning, Learning process, Educator/Teacher, Educational relationship/ Pedagogy.*

## Índice Geral

<i>Agradecimentos</i> .....	I
Resumo .....	III
Abstract .....	IV
Índice Geral .....	V
Índice de Gráficos .....	VII
Índice de Tabelas .....	VIII
Lista de Abreviaturas .....	IX
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>

### Parte I

<b>Prática Profissional em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	<b>3</b>
1.1 Contextualização da Prática Profissional .....	4
1.2 Caracterização do Contexto da Prática Profissional em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico .....	5
1.2.1 As Entidades cooperantes e caracterização geográfica dos contextos .....	5
1.2.2 Em estágio – Educação Pré-Escolar.....	5
1.2.2.1 A Instituição.....	5
1.2.2.2 Sala de Atividades .....	7
1.2.2.3 Tempo .....	8
1.2.2.4 Grupo.....	10
1.2.2.5 Metodologia da Educadora cooperante .....	11
1.2.3 Em estágio – 1º Ciclo do Ensino Básico .....	13
1.2.3.1 A Instituição.....	13
1.2.3.2 Sala de Atividades .....	15
1.2.3.3 Tempo .....	15
1.2.3.4 Grupo.....	16
1.2.3.5 Metodologia da Professora cooperante .....	17
1.3 Desenvolvimento da Prática Profissional e Problematização da questão de partida a partir da prática .....	18

### Parte II

<b>Estudo Empírico</b> .....	<b>21</b>
2.1 Enquadramento Teórico .....	22
2.1.1 Afetividade .....	22
2.1.2 Relação Educativa e Relação Pedagógica .....	27

2.1.3 Da Pedagogia à Aprendizagem Significativa – o papel do educador/professor.....	30
2.2 Métodos e Procedimentos .....	34
2.2.1 Motivação para a escolha do tema .....	34
2.2.2 Objetivos do estudo.....	35
2.2.3 Natureza do estudo .....	36
2.2.4 Participantes no estudo .....	37
2.2.5 Técnicas, Instrumentos e Procedimentos para a recolha de dados .....	41
2.2.6 Técnicas de tratamento de dados .....	43
2.3 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados .....	44
2.3.1 Apresentação e discussão dos resultados dos questionários aplicados aos docentes (educadores e professores) .....	44
2.3.2 Apresentação e discussão dos resultados das entrevistas aplicadas aos docentes (educadores e professores) .....	60
2.3.2.1 Aos Educadores de Infância .....	61
2.3.2.5 Aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	69
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>77</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>82</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>87</b>
Apêndice A – Guião Estruturado do Questionário aos docentes (educadores e professores).....	88
Apêndice B – Guião de Entrevistas Semiestruturadas aos docentes (educadores e professores) .....	90
Apêndice C – Estrutura do Questionário aos docentes (educadores e professores).....	93
Apêndice D – Análise de conteúdo das entrevistas aos Educadores de Infância .....	99
Apêndice E – Análise de conteúdo das entrevistas aos Professores.....	106
<b>Anexos.....</b>	<b>111</b>
Anexo A – Declaração de Autorização de Depósito do Repositório Comum .	112
Anexo B – Licença de Distribuição Não Exclusiva–Repositório Comum .....	113
Anexo C – Declaração de Consentimento do Colégio O Bom João .....	114
Anexo D – Declaração de Consentimento do Agrupamento de Escolas Terras de Larus .....	115

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Organização do grupo de Educação Pré-Escolar por género .....	10
Gráfico 2 - Organização do grupo de 1º CEB por género.....	16
Gráfico 3 - Nível de formação académica dos docentes inquiridos no questionário ....	45
Gráfico 4 - Contexto da prática dos docentes inquiridos no questionário .....	45
Gráfico 5 - Valência onde os docentes inquiridos no questionário desempenham funções.....	46
Gráfico 6 - Importância da dimensão afetiva em contexto educativo pelos inquiridos em questionário .....	48
Gráfico 7 - Preocupação dos docentes com o domínio afetivo pelos inquiridos em questionário .....	48
Gráfico 8 - Lugar do Afeto na prática docente pelos inquiridos em questionário .....	49
Gráfico 9 - A dimensão afetiva e desenvolvimento cognitivo são inseparáveis - inquiridos em questionário .....	49
Gráfico 10 - Tipo de pedagogia pelos inquiridos em questionário .....	52
Gráfico 11 - A criança aos olhos dos docentes inquiridos em questionário .....	53
Gráfico 12 - Características afetivas do docente.....	54
Gráfico 13 - Aspetos que contribuem para o sucesso na aprendizagem .....	56
Gráfico 14 - O educador/professor é um eterno estudante - inquiridos em questionário .....	57

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Organização do grupo de Educação Pré-Escolar por idades .....	10
Tabela 2 - Género dos inquiridos nas entrevistas .....	38
Tabela 3 - Idade dos inquiridos nas entrevistas .....	38
Tabela 4 - Formação académica dos inquiridos das entrevistas .....	38
Tabela 5 - Tempo de serviço dos inquiridos nas entrevistas .....	39
Tabela 6 - Contexto da prática profissional dos inquiridos das entrevistas.....	39
Tabela 7 - Valência onde desenvolve a prática profissional dos inquiridos das entrevistas .....	39
Tabela 8 - Género dos inquiridos em questionários .....	40
Tabela 9 - Idade dos inquiridos em questionários .....	40
Tabela 10 - Nível de formação dos inquiridos em questionários .....	40
Tabela 11 - Contexto da prática profissional dos inquiridos em questionário .....	41
Tabela 12 - Valência onde desenvolve a prática profissional dos inquiridos em questionário .....	41
Tabela 13 - Conceptualização de Afetividade .....	46
Tabela 14 - A dimensão afetiva e desenvolvimento cognitivo são inseparáveis - justificações através de questionário .....	50
Tabela 15 - O educador/professor é um eterno estudante - inquiridos em questionário .....	57
Tabela 16 - Caraterização profissional dos educadores entrevistados.....	61
Tabela 17 - Caraterização profissional dos professores entrevistados.....	69

## **Lista de Abreviaturas**

**AETL-** Agrupamento Terras de Larus

**CEB-** Ciclo do Ensino Básico

**E1-** Educador 1

**E2-** Educador 2

**E3-** Educador 3

**E4-** Educador 4

**E5-** Educador 5

**EREBAS-** Escola de Referência para o Ensino de Alunos Surdos

**MEM-** Movimento da Escola Moderna

**NEE-** Necessidades Educativas Especiais

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

**P1-** Professor 1

**P2-** Professor 2

**P3-** Professor 3

**P4-** Professor 4

**PCG-** Projeto Curricular de Grupo

**PE-** Projeto Educativo

**PEA-** Projeto Educativo de Agrupamento

**PES-** Prática de Ensino Supervisionada

**PT-** Projeto de Turma

**UEEA-** Unidade de Ensino Estruturado para Educação de Aluno com Autismo

## Introdução

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza que vai mais longe”.

(Clarice Lispector)

O presente relatório final é realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionado (PES) e surge como forma de obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.

O percurso académico que agora concluo é um marco muito significativo da minha vivência pessoal, enquanto estudante, como estagiária, como Ser e como futura profissional na e para a Educação. Foram cinco anos de grandiosas aprendizagens, amizades, partilhas, conquistas, superações, esforço e dedicação. Foram inquietudes transformadas em decisões, incertezas em certezas e vice-versa, receios..., lágrimas, sorrisos rasgados e esses também foram muitos, mas nunca deixei de sonhar, porque enquanto sonho há vida e se há vida o sonho acontece.... Tempo de crescimento e fortalecimento pessoal e profissional. Cinco anos em que as minhas prioridades foram reajustadas, um percurso longo, mas nunca solitário. Recordo com carinho todos os professores, companheiros, cúmplices neste processo, também as colegas, os amigos e a família como alicerce de apoio...

Ao longo de todo este percurso, fortaleci a minha identidade e confirmei a educadora e professora que quero ser. O mundo educacional é vasto e complexo, por isso, foi e é essencial conhecer a teoria alicerçando-a à prática, vivenciar e comprovar no terreno o que está escrito nos livros. Entender as diferentes concepções educacionais será sempre fundamental para dar sentido à prática educativa, permitindo a interação entre saberes geradores de práticas pedagógicas ativas, participativas, autónomas e que acompanhem o desenvolvimento integral da criança e consequentemente da sociedade. Como referem Lemos et al. (2011) “relacionar teoria e prática promove o comprometimento do docente na busca pela melhoria constante do ensino” (p.3).

Ao longo do meu percurso formativo e profissional, o afeto foi sempre o “ingrediente” de destaque, sentido e vivido numa reciprocidade entre quem dá e quem recebe, e neste sentido, a investigação desenvolvida, resultou sobretudo do interesse pessoal e no acreditar sincero na temática que foi visível em momentos de

observação, reflexão e muita investigação no campo da literatura científica. O teórico de referência neste domínio é Henri Wallon, mas também Jean Piaget, Lev Vygotsky, deram contribuições significativas para a mesma temática. É de mencionar que as intervenções realizadas no contexto de estágio, auxiliaram a investigação, pois emergiram-nos na problemática em estudo, facilitando e contribuindo na curiosidade em estudar a afetividade.

A investigação desenvolvida assumiu um paradigma interpretativo com uma abordagem mista, uma vez que, este método promove o entendimento sobre o fenómeno de escolha de uma forma que não se obteria com a utilização de somente uma abordagem. A presente investigação pretende estudar as percepções dos docentes acerca da afetividade e do seu contributo para o processo ensino-aprendizagem.

Evidenciamos a estrutura organizacional do presente Relatório Final, o mesmo encontra-se organizado em duas partes principais, articuladas entre si. Assim o presente assenta na seguinte estrutura:

**Parte I – *Prática Profissional em Contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico***: consta a contextualização das práticas profissionais e reflexão sobre os pressupostos que podem sustentar e fundamentar a mesmas; a caracterização das entidades cooperantes das práticas supervisionadas (sala, grupo, organização do tempo, metodologia da educadora/professora cooperante); problematização da questão de partida.

**Parte II – *Estudo Empírico***: pretende evidenciar o referencial teórico e sistematizar a revisão de literatura consultada ao longo desta pesquisa, para melhor compreensão do estudo; traduz as opções metodológicas implícitas ao estudo, bem como as técnicas de recolha e análise dos dados; patenteia a interpretação e discussão dos dados obtidos, nas técnicas de recolha de dados aplicada.

Por fim, serão apresentados os contributos, evidências e conclusões decorrentes do estudo desenvolvido, referências bibliográficas, os anexos e apêndices inerentes a esta investigação.

**Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do  
Ensino Básico**

## 1.1 Contextualização da Prática Profissional

O presente capítulo patenteia a contextualização da prática profissional e a caracterização das entidades cooperantes onde foi realizada a PES, tanto em Educação Pré-Escolar (PES I) como no 1º Ciclo do Ensino Básico (PES II). Os contextos de estágio foram naturalmente o espaço observação, recolha e registo de dados e ainda possibilitaram questionar e conseqüentemente refletir sobre a prática.

A Educação encontra-se em constante evolução, por isso, quando falamos em educação, consideramos que não há apenas um caminho para a aprendizagem, o melhor caminho é aquele que melhor se adapta a cada criança.

As escolas são espaços vivos, cheios de pessoas, valores, e ensinamentos construídos pelas relações e pelos vínculos que estabelecem entre si e com os outros. Neste cenário de abertura para as relações e por consequência para a afetividade, o amor preenche um lugar muito especial, quer no significado que atribui a cada experiência, bem como, na compreensão das diferentes manifestações associadas ao comportamento humano. Portanto, independentemente do que está subjacente à atividade educativa, existe um traço comum em todas as visões, que segundo Salgado (2017), “educar pessoas, pressupõe a sua transformação, acrescentando valor e contribuindo para o seu desenvolvimento” (p.24).

Essencialmente a Educação é um fator inerente à condição humana e que permite o desenvolvimento de cada indivíduo, para que este se adapte ao mundo e que possa desenvolver a sua identidade contribuindo ativamente para formação de uma sociedade global. Segundo Carneiro (2001), “a educação mantém-se como o mais poderoso instrumento para inventar o futuro e renovar a base da esperança coletiva” (p.45).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, (Lei nº46/86, de 14 de outubro, art.º 2 alínea 1), institui que “todos os Portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), estabelece o direito à educação de todas as crianças promovendo o desenvolvimento da personalidade de cada um, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. Deve ainda preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.

Os contextos educativos são vastos e complexos, por isso, conhecer as suas potencialidades e fragilidades é fundamental para construir respostas eficazes e

adequadas. O educador/professor deve privilegiar o contato com as famílias de forma a conhecer o contexto de cada criança, a entender a sua origem e identidade.

Educar com o coração é criar memórias afetivas na vida de todos os que cruzam o caminho.

## **1.2. Caracterização do Contexto da Prática Profissional em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.2.1 As Entidades cooperantes e caracterização geográfica dos contextos**

No âmbito do presente Relatório Final, o estudo realizado teve como campo de observação e desenvolvimento da prática profissional, subjacente à Unidade Curricular de Prática Supervisionada, um grupo de Educação Pré-Escolar do Colégio O Bom João no período de vigência de 15 de março a 13 de junho e um grupo de 4º ano do 1º CEB do Agrupamento Terra de Larus, no período compreendido entre 12 de outubro de 2020 a 21 de janeiro de 2021.

Ambas as entidades cooperantes onde foi desenvolvida a PES, nomeadamente, o Colégio O Bom João e o Agrupamento Terra de Larus, integram o distrito de Setúbal, Concelho do Seixal, Freguesia de Amora. Ambos ficam localizados numa zona privilegiada que se caracteriza pelo acesso aos espaços verdes bem como à zona marítima (praia da Fonte da Telha).

### **1.2.2 Em Estágio – Educação Pré-Escolar**

#### **1.2.2.1 A Instituição**

O Colégio O Bom João, foi a entidade onde foi desenvolvido estágio de Educação Pré-escolar. Esta é uma instituição de caráter particular, foi construída de raiz há 19 anos, iniciando a sua atividade a 2 de setembro de 2002, oferecendo à comunidade a valência de Creche, Jardim de Infância e Educação Pré-Escolar. Atualmente tem a mesma oferta educativa, contudo está previsto o alargamento do espaço para contemplar o Breçário. Este alargamento, prende-se com a procura que tem havido para esta idade, influenciado pelo alargamento habitacional/populacional do concelho, onde o Colégio está inserido.

O colégio é uma vivenda térrea e tem um espaço exterior grande. O espaço exterior é uma mais valia uma vez que é propício às brincadeiras e atividades ao ar livre.

O acesso ao colégio pode ser realizado por dois portões, de localização oposta, mas ambos com parque de estacionamento para funcionários e família.

Ambos os portões possibilitam a entrada e saída de crianças/adultos com deficiências motoras.

A escola mantém as construções de origem e obedece à seguinte organização: quatro salas de atividades (duas de creche e duas de jardim de infância/pré-escolar), duas com acesso direto ao exterior (jardim de infância e pré-escolar), uma cozinha, um espaço de refeições (comum às quatro salas, mas utilizada em horários desfazidos), uma sala polivalente que serve de ginásio e de dormitório, uma sala de cabides, uma sala de reuniões, uma casa de banho para utilizadores com deficiências, duas casas de banho de adulto, duas casas de banho para as crianças (uma com acesso ao exterior), sala de direção e quatro espaços exteriores distintos (parque de relva, parque das pedras, parque dos triciclos e o parque da creche).

A forma como o colégio está organizado permite que haja uma relação entre todos os indivíduos que nele intervém, uma vez que, existem espaços onde as equipas convivem e partilham. É de salientar, o facto de todas as salas terem luz natural, a porta interior da sala tem vidro, possibilitando o contato visual a quem passa.

O colégio dispõe de um corpo docente e não docente estável, experiente e qualificado. Praticamente todo o corpo não docente está no colégio desde a sua abertura, apenas a equipa docente tem sofrido algumas mudanças. Atualmente a equipa é constituída por quatro educadoras, cinco auxiliares, uma cozinheira e uma ajudante de limpeza. A coordenação pedagógica fica a cargo de uma educadora e a diretora do colégio assume toda a gestão financeira.

As Famílias são parte presente no colégio. A comunicação com estes é uma mais-valia para todo o desenvolvimento da criança, mas também é esta relação que caracteriza o colégio, sendo um espaço muito familiar, onde filhos de várias gerações por lá passaram.

De acordo com o Regulamento Interno (2020-2021), o colégio funciona ao longo dos 12 meses do ano, de 2ª a 6ª feira no horário da 7h15 às 19h15, exceto no mês de agosto em que o horário de funcionamento é das 8h às 18h30. Encerra nos feriados locais (29 de junho) e nacionais.

O Projeto Educativo (PE) tende a ser o documento norteadores da vida da escola. Como refere Braz (2012), os “Projeto devem ser vistos como princípios promotores de inovação e de mudança, onde os atores se devem orientar” (p.24). Assim o colégio ao projetar o seu trilha pedagógico procura recorrer a temáticas que permitam um acompanhar e vivenciar questões pertinentes e atuais da nossa sociedade. Além disto, procura causar um impacto e /ou mudança no contexto.

O Projeto Educativo em vigor começou a ser desenvolvido no ano letivo passado (2019-2020), mas em virtude da situação que se viveu de pandemia, não foi

possível concluir. Posto isto, o corpo docente considerou juntamente com a direção dar-lhe continuidade no presente ano letivo (2020-2021). O Projeto “apela à complexidade do mundo em que vivemos as incertezas e inquietudes do momento, leva a questionar que mundo estamos a construir que sociedade estamos a desenvolver” (p.4).

Foi através destas interrogações que surgiu o tema: **Pontas Soltas**. O projeto foi elaborado tendo como apoio o livro de Sofia Castro Fernandes (2018), *Descomplica*, 8ª edição. Com este projeto, o colégio pretende simplificar e descomplicar o caminho para o Conhecimento.

### **1.2.2.2 Sala de atividades**

A caracterização da sala de atividades foi elaborada com base na consulta do Projeto Curricular de Grupo (PCG), da observação direta no contexto e ainda com base na partilha com a educadora do grupo.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) o educador deve escolher os materiais consoante alguns critérios, tais como, a variedade, funcionalidade e durabilidade. Deve conter áreas para atividades de grupo, refeições, higiene e para guardar as coisas das crianças, assim como um espaço que permita a concretização do trabalho conjunto em todas as áreas.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), os educadores organizam os espaços para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação exercendo o máximo controlo sobre o seu ambiente. A disposição da sala regeu-se pelo espaço que se tinha no colégio, de acordo também com as necessidades das crianças e de acordo com a metodologia de trabalho da educadora, uma vez que esta, define a sua prática recorrendo a três modelos curriculares, sendo esses, o Movimento da Escola Moderna (MEM), o Modelo Pedagógico Reggio Emilia e ao Modelo Curricular High-Scope.

A sala de atividades onde foi desenvolvida a PES, está organizada de forma que as crianças todos os dias possam decidir o que querem fazer promovendo assim uma flexibilização. Isto é, elas têm um conhecimento real dos materiais e dos espaços que podem dispor, utilizar e ocupar.

De acordo com o PCG, é privilegiada uma organização flexível que se vai fazendo consoante as necessidades e evolução do grupo, pelo que pode sofrer alterações ao longo do ano letivo. As modificações para estas opções assentam no desenvolvimento e no progresso do grupo, das intencionalidades e nas finalidades

educativas dos materiais. A sala de atividades está dividida em seis áreas e estão devidamente identificadas.

A educadora procura na organização do espaço ter áreas que considera que devem ser permanentes, uma vez que são desafiadoras para as crianças, contudo não existe uma organização fixa, uma vez que jogos sociais potenciam novos jogos e estes requerem a implementação de outras áreas. Como refere Oliveira-Formosinho et al. (2007), “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada” (p.67).

O facto de o espaço estar dividido em áreas é fundamental para o desenvolvimento das crianças, permitindo assim uma maior autonomia no espaço por parte destas, onde a criança (escolhe, usa e manipula) proporcionando a exploração do espaço de diversos ângulos fazendo diversas experiências. De acordo com esta organização de espaço, Oliveira-Formosinho (2007), refere que “a organização do espaço e materiais também facilita a proposta de atividades por parte do educador e, sobretudo promove a escolha do aluno” (p.67).

Em suma, esta sala de atividades é um espaço agradável e favorável à aprendizagem. Esta organização obedece a uma orientação construtivista, uma vez que está organizada por áreas devidamente identificadas possibilitando diferentes aprendizagens curriculares.

### **1.2.2.3 Tempo**

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencional, planeada pelo educador porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”. (OCEPE, 2016, p. 2)

Os diferentes momentos da sequência diária são planeados de acordo com os interesses e ritmos das crianças, alternando as atividades de movimento com as atividades mais calmas, os momentos de trabalho em grande grupo com os momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos.

Zabalza (1992) define rotina como uma “estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente” (p.195). Refere ainda que “a rotina se baseia na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala”, sendo o tempo utilizado de forma a criar um “tempo de experiências educacionais ricas e [de]

interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87), pelo que na perspectiva de Ostetto (2013) poderemos considerar que “a rotina estrutura a vivência do grupo, fazendo-o acontecer” (p.82).

A estrutura de uma rotina diária depende de vários fatores nomeadamente, idade e o modelo curricular/princípios pedagógicos pelo qual o educador orienta a sua prática, das características específicas de cada grupo, da organização da instituição e do trabalho da equipa. De acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2007), baseado no modelo High-Scope “criar uma rotina é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.69).

Na sala Histórias da Nossa Terra a rotina é apoiada pela agenda semanal, contruída pelo grupo. O instrumento tem momentos que se repetem com periodicidade como auxílio à criança, desenvolvendo assim, a necessidade de ser mais autónoma e independente, inculcando regras e hábitos necessários para que se sentam seguras e parte integrante de um grupo.

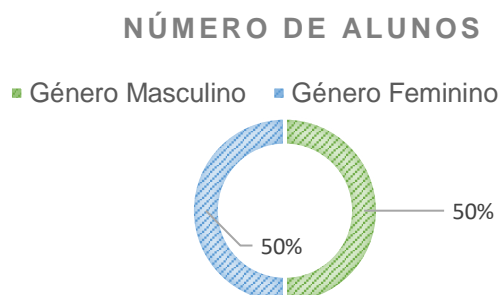
As manhãs são dedicadas às atividades de interesse nas áreas e projetos, neste âmbito Oliveira-Formosinho et al. (2007), caracterizam os projetos como “uma cadeia de actividades que se têm de “desenhar” mentalmente” (p.133). No momento da manhã, decorre à terça-feira a psicomotricidade (realizada pela equipa da sala), à quinta-feira, o espaço para a Culinária e à sexta-feira a aula de música.

As tardes são dedicadas ao tempo de trabalho participado, este é um tempo dedicado a atividades de grande grupo. À segunda-feira, existe a Hora do Conto – dramatização; as terças são dedicadas a canções/músicas e experiências; às quartas-feiras é desenvolvido o trabalho de texto; quintas-feiras, realizam-se Jogos Sociais e tempo dedicado à matemática, às sextas-feiras tempo de arrumação de trabalhos e balanço. O balanço em conselho, é um momento específico e privilegiado de trabalho segundo o MEM. É uma estratégia, que visa a organização da vida do grupo e é também um espaço onde as crianças e equipa se reúnem e debatem as aprendizagens e as relações sociais e comportamentais que se estabelecem enquanto grupo. Segundo Niza (1998), a conselho de turma “é uma instância não somente de partilha de poder, mas de exercício direta da participação democrática na escola e motor do desenvolvimento moral e do desenvolvimento social e cívico” (p.8). Este é um momento de participação ativa, dinâmica e que deve ser curto para sustentar o interesse do grupo.

Uma rotina estável e organizada proporciona a segurança necessária e indispensável para o investimento cognitivo das crianças. O tempo em sala compreende características específicas dos diferentes modelos curriculares utilizados pela educadora cooperante.

#### 1.2.2.4 Grupo

O grupo é constituído por dezasseis crianças, oito do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas dos 4 aos 6 anos (dados referentes a 22 de março de 2021).



*Gráfico 1 - Organização do grupo de Educação Pré-Escolar por género*

São crianças muito alegres e divertidas, mas muito irrequietas. É um grupo unido, havendo algumas crianças um pouco mais reservadas, mas bastante comunicativos e participativos em todas as atividades. O facto de o grupo ser heterogéneo em termos de idades, sendo de maior predomínio crianças dos cinco anos, pressupõe muita atenção por parte do adulto.

	<b>4 anos</b>	<b>5 anos</b>	<b>6 anos</b>
<i>Número de alunos</i>	4	9	3

*Tabela 1 - Organização do grupo de Educação Pré-Escolar por idades*

A equipa é constituída pela educadora e por uma auxiliar de ação educativa que procuraram trabalhar de forma cooperativa na construção de afetos e no desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças, respeitando cada uma na sua essência e singularidade.

Todas as crianças do grupo já frequentavam o colégio no ano letivo 2019/2020.

A nacionalidade das crianças é, maioritariamente, portuguesa, no entanto, fazem parte do grupo três crianças de nacionalidade brasileira e um muçulmano. As famílias das crianças enquadram-se num nível socioeconómico médio/alto, uma vez que a maioria tem formação no ensino superior. Metade das crianças da turma, sete crianças tem um irmão, uma tem três irmãos e sete são filhos únicos.

Das dezasseis crianças do grupo, uma tem condições especiais de aprendizagem, precisando de um apoio mais individualizado, trabalho diferenciado e

técnicos especializados (equipa de intervenção precoce). Porém, o facto de ter estas condições que se consideram tecnicamente como Necessidades Educativas Especiais (NEE), não são fator de impedimento para que a criança participe ativamente na dinâmica de trabalho da sala, muito pelo contrário, a criança está envolvida em todas as dinâmicas e participa da mesma forma que os demais, precisa é de apoio nas suas realizações. Sobre o trabalho diferenciado, Oliveira-Formosinho (2007) refere que,

diferenciar não é individualizar o ensino, ao serviço de uma visão individualista da vida e da sociedade; é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação ativa. (p.33)

É de salientar que esta criança tem acompanhamento técnico por parte da equipa de intervenção precoce do hospital (semanalmente), todavia ainda é acompanhada por uma terapeuta ocupacional (quinzenalmente) e por uma terapeuta da fala (semanalmente). As condições específicas desta criança condicionam o seu desenvolvimento cognitivo, motor e intelectual.

A educadora, procura desenvolver um trabalho pensado na criança, nos seus interesses e motivações, passando pelo movimento, ação, exploração, curiosidade e pelo meio e por tudo o que as rodeia.

É notório que a educadora respeita na íntegra a individualidade de cada criança, tanto na relação como nas atividades. Em todas as dinâmicas, procura estimular curiosidade e o gosto pela descoberta, de forma que a criança seja construtora da sua inteligência e do seu conhecimento, que as aprendizagens sejam significativas e diversificadas.

#### **1.2.2.5 Metodologia da Educadora cooperante**

As opções metodológicas da educadora são muito evidentes, pela forma como desenvolve a sua prática, como organiza o espaço educativo, a designação que atribui a cada um dos espaços, a organização do tempo, a forma como se processa a aprendizagem, permite dizer que o seu trabalho não assenta apenas num modelo, mas sim em três, nomeadamente, MEM, Modelo Pedagógico Reggio Emília e o Modelo Curricular High-Scope.

É de salientar que a educadora está em constante reflexão, como a mesma afirma, “refletindo sobre o que faço e observo, permite-me melhorar e encontrar novas estratégias” (educadora), neste sentido Schön (1987), o ato de refletir sobre e na

prática pedagógica, permite ao professor construir e reconstruir suas concepções; permite ampliar sua capacidade de compreensão.

Contudo tem como base o modelo construtivista e orienta-se pelos quatro pilares fundamentais da Educação:

- Aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão);
- Aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente);
- Aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas);
- Aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores).

O construtivismo segundo Fossile (2010, citado in Barbosa 2015), é o “resultado da construção pessoal do aluno; o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do aluno, mas sim como o próprio desenvolvimento do aluno” (s.p).

Assim, tendo em conta as opções metodológicas da educadora, é apresentada uma breve sistematização das mesmas.

O Movimento da Escola Moderna (MEM), assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço e pretende, através da ação do educador que dele faz parte, proporcionar uma vivência democrática das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola. Esta gestão é apoiada por instrumentos de pilotagem, em que a criança tem um papel ativo e interventivo na organização e na tomada de decisões sobre as suas escolhas e tarefas e responsabilidade social sobre as suas ações; registo e avaliação, tais como: Quadro de Presenças, Mapa de Aniversários, Quadro do Tempo, Quadro de Regras e Diário de Grupo.

O modelo High-Scope é uma abordagem aberta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural das crianças. Podemos dizer ser um enfoque educativo orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando a perspetiva intelectual, social e emocional. Apoiado nas teorias de Jean Piaget e nos seus seguidores acerca do desenvolvimento infantil, o modelo considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete.

Por fim, o modelo Reggio Emília defende que as crianças aprendem através dos cinco sentidos e de todos os instrumentos possíveis (o corpo, a palavra e o pensamento). As crianças são encorajadas a explorar o que está à sua volta e a

expressar-se através de todas as suas cem linguagens naturais ou formas de expressão. O ambiente físico é considerado o terceiro educador. A Pedagogia de Escuta denota a importância de dar voz à criança, de escutá-la para saber o que diz e como pensa.

Explicitados os modelos curriculares pelos quais a educadora desenvolve a prática, é de referir que se encontra numa pedagogia participativa.

Esta pedagogia, assenta em três elementos essenciais nomeadamente, a escuta, o diálogo e a negociação e tem como objetivos: promover o desenvolvimento; estruturar a experiência; envolver-se no processo de aprendizagem; construir as aprendizagens; dar significados às experiências e atuar com confiança. A avaliação é centrada nos processos, interessada nos produtos e nos erros, centrada na criança individual e no grupo e é reflexiva das aquisições e realizações. Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2007), esta pedagogia “centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais” (p.21).

### **1.2.3 Em Estágio – Do Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico**

#### **1.2.3.1 A Instituição**

O Agrupamento de Escolas Terras de Larus (AETL), foi o Agrupamento onde foi desenvolvido estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo esta uma instituição pública. O agrupamento dá resposta educativa a uma área geográfica diversificada, tem três escolas do 1º Ciclo, uma escola (sede) com a valência do 5º ao 8º ano e a escola JI Cruz de Pau, face à sua capacidade apenas tem crianças do Jardim de Infância. O Agrupamento Terra de Larus, é distinguido como Escola de Referência para o Ensino Belingue de Alunos Surdos (EREBAS).

A Escola Básica dos Foros de Amora tem um espaço, sediado no edifício do Jardim de Infância denominado pela Unidade do Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA).

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Terras de Larus (PEA) constitui-se como o principal documento de referência em termos internos e estabelece a dimensão prática do quadro legal e da autonomia concedida e assumida pela comunidade educativa. Trata-se de um projeto próprio, único na sua estrutura e conceção, pela forma participada de elaboração e contextualizada de implementação, no âmbito da responsabilização global dos diferentes atores que serve. Traduz a

identidade do Agrupamento, definindo o modelo geral de organização, os objetivos e as estratégias orientadoras da unidade pedagógica que preconiza.

O Projeto Educativo (2018-2022), “enquanto instrumento organizacional da expressão da vontade coletiva da escola comunidade educativa (...) que dá um sentido útil à participação, sendo a corporização operativa da autonomia da escola” (p.3), procura agregar os diferentes parceiros educativos na resolução dos variados problemas que afetam a Escola, num processo reflexivo e crítico de exploração conjunta de soluções. O PEA define a estrutura organizacional, os seus objetivos e as estratégias orientadoras da intervenção pedagógica que preconiza, numa lógica de mudança para a melhoria. Por isso, a sua elaboração incluiu o envolvimento da comunidade educativa que serve e considerou a auscultação do sentir individual e coletivo dos seus elementos, especialmente em termos de diagnóstico e estratégia.

A escola onde foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada é a EB1 Foros de Amora. Esta escola começou a funcionar em 1981/1982. O Jardim de Infância abriu no ano letivo 2001/2002, sendo planeada a partir do recinto da EB 1.º Ciclo de Foros de Amora, mas independente do edifício da mesma.

A escola funciona durante o horário letivo que decorre entre as 8h e as 19h de 2º a 6ª feira. É um edifício único de dois pisos, no 1º piso decorrem as aulas do 1º e 3º ano e no 2º piso as aulas do 2º e 4ºano.

A escola a EB1/JI Foros de Amora dispõe de um corpo docente e não docente qualificado à prática do ensino do 1º Ciclo. O quadro de pessoal é composto por onze professores e quatro assistentes operacionais. Uma das professoras e uma assistente operacional prestam serviço na UEEA e acompanham alguns dos alunos às salas. Tendo em consideração que cada turma tem um titular responsável e os mesmo também vigiam o espaço de recreio nas horas de intervalo, as auxiliares são em número suficiente para a quantidade de alunos.

Esta escola dispõe de um total de oito turmas, quatro no período da manhã e quatro no período da tarde. No período da manhã decorrem as aulas do 1º e 2º ano e no período da tarde as turmas de 3º e 4º ano. Tendo em conta as necessidade de distanciamento e desfazamento de de crianças e turmas, devido ao Covid-19, houve a necessidade de reajustar horários de forma a permitir a higienização e desinfeção das salas bem como de todas as zonas comuns.

### **1.2.3.2 Sala de atividades**

A caracterização da sala foi realizada com base na consulta do Plano de Turma (PT), observação direta e pela partilha com a professora titular.

A sala do 4.º B está situada no 2.º piso da escola. É um espaço amplo com boa iluminação, uma vez que, toda a sala tem luz natural. A sala é composta treze mesas dispostas a pares, vinte e seis cadeiras de frente para o quadro e uma secretária para a professora colocada no lado esquerdo. Na frente da sala existe um quadro de ardósia e ao fundo quatro armários onde são guardados diversos materiais, bem como os processos individuais dos alunos. Nas paredes encontram-se três placards onde são expostos algumas tabelas e recurso pedagógicos. No entanto, face à importância do espaço pedagógico e ao conforto que este deve ter, considero que a sala é pouco apelativa, uma vez que, apesar de ter placares, estes estão por norma vazios, contendo apenas as regras e a lista de alunos.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2009),

o espaço pedagógico deve ser um território organizado para a aprendizagem, um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procura-se que o espaço seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural. (p.8)

### **1.2.3.3 Tempo**

A organização do tempo educativo em 1º Ciclo nem sempre é fácil de gerir, passa por diversos ritmos e atividades, nomeadamente, atividades individuais e em grupo, atividades direcionadas e atividades livres (recreio) e é uma das maiores “queixas” por parte dos docentes. Como refere Vieira (2012),

horário escolar rígido e cíclico incute no aluno um ritmo de trabalho que, em muitos casos, contraria os seus próprios ritmos circadianos, mas permite desenvolver uma sociedade homogeneizada e regulada pelo sincronismo horário, com as escolas, a indústria, os serviços, o lazer, a passo, tal como se regulam os relógios. (p.243)

O tempo educativo é todo o tempo que o aluno passa na escola. A organização do tempo pode ajudar os alunos no seu desenvolvimento, quando este é pensado de forma adequada às necessidades de cada um. Os horários determinam tempos para o aluno dentro e fora da escola, bem como o tempo destinado às aprendizagens

formais. Ao aluno cabe a tarefa de gerir o tempo destinado aos intervalos, um para cada período de aulas (manhã/tarde).

Uma vez que nesta escola os horários concentram-se só no período da manhã ou no período da tarde, os alunos apenas têm trinta minutos de intervalo.

No Agrupamento todas as escolas de 1º Ciclo estão organizadas por ano, ou seja, todos os alunos do 4º ano tem a mesma carga horária, apenas diverge na articulação do tempo designado ao inglês, que é obrigatório no 3º e 4ºano.

#### 1.2.3.4 Grupo

A caracterização da turma, foi realizada com o apoio da professora titular, com recurso ao PT e com base na minha observação.

A turma do 4ºB é constituída por vinte e um alunos, oito do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e dez anos.

#### ORGANIZAÇÃO POR GÉNERO NA TURMA 4ºB

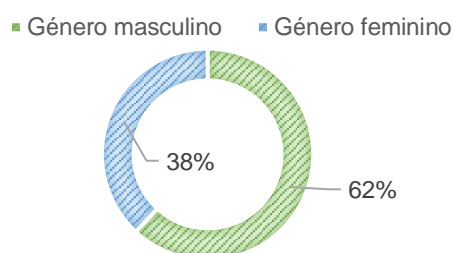


Gráfico 2 - Organização do grupo de 1º CEB por género

Da turma, vinte alunos já frequentavam a escola no ano anterior, apenas uma ingressou este ano letivo. De forma global, a turma ao longo destes quatro anos de ensino básico, teve dois alunos em situação de retenção no segundo ano do ensino básico.

A nacionalidade dos alunos é, maioritariamente, portuguesa, no entanto, fazem parte da turma duas alunas de nacionalidade brasileira. As famílias dos alunos enquadram-se num nível sócio-económico-cultural médio/baixo. A maioria dos alunos da turma (onze) tem um irmão, havendo, no entanto, três alunos com dois irmãos. De acordo com os dados apresentados no PT, existem cinco crianças com acesso ao Apoio Social Económico.

Dos vinte e um alunos da turma, quatro estão identificadas como Necessidades específicas, sendo que todos têm um Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e apenas um também de um Programa Específico de Aprendizagem.

Todos beneficiam de apoio, no entanto, três alunos beneficiam do apoio da Unidade de Ensino Estruturado para alunos Autistas e uma aluna beneficia de apoio, em sala de aula, por parte de uma docente de Educação Especial.

Na turma, existem níveis de aprendizagem muito diferentes. Segundo a professora cooperante, os alunos apresentam necessidades de desenvolver hábitos de estudo e manifestam dificuldades de atenção e concentração, que se refletem nas suas aprendizagens. Alguns alunos apresentam problemas ao nível dos valores, de atitudes e de comportamento, manifestando algumas dificuldades no relacionamento interpessoal e de grupo.

Do mesmo grupo, destacam-se oito alunos que muitas vezes criam momentos de conflito grave em contexto sala e oito alunos com alguma dificuldade na concentração, requerendo apoio mais individualizado por parte da professora. (dados recolhidos a 31 de outubro)

#### **1.2.3.5 Metodologia da Professora cooperante**

Identificar a forma de trabalhar de um docente, enquadrando nas opções metodológicas, requer um conhecimento prévio das mesmas bem como das suas particularidades. Porém, foi feita a questão à docente, pedido para que se define a sua metodologia de trabalho. A professora referiu que se identificava e acreditava numa metodologia ativa, numa pedagogia participativa e que os seus princípios assentavam sobre o construtivismo, mas, que se situava e aplicava o modelo de escola tradicional sendo influenciada em parte pela forma de trabalhar da escola onde leciona.

Através das observações realizadas no contexto e pelas vivências no período de estágio é notório que a professora se encontra no paradigma tradicional. As aulas são quase sempre expositivas, a disposição da sala em filas direcionadas para o quadro, a presenças dos manuais para todas as ações, o trabalho definido para dia muito inflexível e os testes para validar conhecimentos. Porém, também verifiquei esta é a forma de trabalhar não só da professora como de todos os docentes da escola.

A professora mencionou, ainda que desenvolva um trabalho muito tradicional, procura nos últimos tempos desenvolver, cada vez mais, um trabalho articulado com o currículo tentando, tanto quando possível corresponder aos interesses e motivações dos alunos, passando pelo movimento, ação, exploração e curiosidade.

### **1.3 Desenvolvimento da Prática Profissional e Problematização da questão de partida a partir da prática**

Ao longo de um caminho de vida, do trilha formativo e profissional, o Afeto foi sempre o “ingrediente” de destaque, sentido e vivido numa reciprocidade entre quem dá e quem recebe.

A jornada no ensino superior sempre foi muito consistente, trabalhei muito, esforcei-me imenso não para ser a melhor, mas para dar o meu melhor. Foram muitos os docentes que nunca me desampararam, mas aqueles com quem iniciei este percurso foram fonte de segurança e “combustível natural” para não desistir.

A licenciatura foi uma novidade! No início fazia-me alguma confusão a disponibilidade e abertura do corpo docente para com os alunos, a não existência de livros carregados de teoria, a flexibilidade na comunicação e ser o aluno a decidir como íamos fazer, digo “íamos” porque por nesta escola, aprendi que estudantes e professores formam uma grande equipa e juntos caminham. Se a vontade de estar nesta escola era já por si natural, quando conheci a forma como se aprendia, fiquei ainda mais apaixonada. Frequentei a licenciatura de uma forma tão natural e ao mesmo tempo intensa que cheguei ao fim dos três anos, com a certeza que não ia ficar por ali. Outro degrau desejei subir, e assim, inscrevi-me no Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo, com a visibilidade de que realizar as duas valências seria uma janela versátil de futuras oportunidades, hoje educadora amanhã professora.

As possibilidades de intervenção no terreno (Práticas de Ensino Supervisionadas), realizadas nas diferentes idades foram momentos cruciais de todo este percurso, uma vez que estava no terreno com um olhar mais conhecedor e com contextos tão diferentes, que traziam mais responsabilidade e conseqüentemente compromisso. Conheci vários docentes e não docentes que com todos aprendi, tanto pelas suas experiências como pela forma como faziam e desenvolviam a sua profissão. Contudo, saliento o estágio realizado na valência de educação pré-escolar, que foi muito significativo, tanto para o meu crescimento pessoal como profissional. Tive a sorte de cruzar caminho com uma educadora diferente do que estava habituada, diferente no bom sentido da diferença, ela dava sentido a tudo o que fazia, tudo era pensado, estruturado, refletido... esta educadora, desenvolvia a sua atividade por vocação. Como nos presenteou Ruben Alves (1933) nas suas mais belas escrituras sobre ser educador/Professor “Profissões e vocações são como plantas” (p.16), ou seja, era pela simplicidade e olhando a fragilidade de cada um tirando o melhor de todos que me cativou. Foi este exemplo que ainda aguçou mais a minha

vontade, incentivou-me e ajudou-me pelo seu exemplo enquanto pessoa e enquanto profissional.

Foi nos estágios que me deparei com a realidade, as dificuldades e responsabilidades da prática docente. Segundo Oliveira e Cunha (2006, citado in Bernardy e Paz, 2012) “objetivo do Estágio Supervisionado é proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades” (p.2). O planificar com sentido, estruturar de acordo com as condições do grupo e do contexto, aplicar e desenvolver perante um grupo, adequar estratégias, repensar objetivos e refletir sobre o que foi feito, baseia-se no aprender fazendo, como defende Canário (2001, citado in Graciano & Fialho, 2008) “o mais importante na formação inicial consiste em aprender com a experiência” (p.1).

Enquanto estudante e estagiária o meu propósito, sempre foi contribuir da melhor forma para o desenvolvimento de cada criança e do grupo, oferecendo o meu escutar, o olhar e o aconchegar sempre que necessário. Porém, estar sempre com a intenção de participar na construção da aprendizagem. Tinha aquele brilho no olhar, fui resiliente e paciente, ainda que por vezes fosse abaixo. As minhas convicções sempre foram maiores que o meu cansaço, por isso, aprendi muito e consolidei com os exemplos que tinha, com as crianças com quem partilhava e com aquilo em que eu acreditava.

A Problematização da questão de partida não surgiu diretamente da prática, mas as PES foram um suporte enriquecedor na formação e possibilitou a reflexão consciente e a observação sobre a presença da afetividade nos diferentes contextos educativos. As manifestações afetivas foram observadas em ambos os contextos, mas de formas distintas.

Na PES de Pré-Escolar, existia toda uma dimensão e um clima de afetividade por parte da equipa e das crianças, eram evidentes as manifestações espontâneas de carinho tanto da parte das crianças como dos adultos, eram frequentes os abraços naturais, beijinhos calorosos e as ofertas simbólicas, mas muito valiosas (desenhos). A forma como a equipa estava para o grupo era muito ternurenta, logo através das expressões corporais (semblante, tom de voz) que adotavam, possibilitava uma relação muito empática e saudável entre todos os que coabitavam no espaço. A mediação de toda a aprendizagem era sempre na perspectiva de uma escuta ativa, num ambiente de reciprocidade entre quem ensina e quem aprende, era recorrente ver adultos a brincar como crianças, a envolverem-se no imaginário que estas criavam e dali brotava toda uma aprendizagem conjunta. Era notória a preocupação por parte da equipa da sala no que confere ao bem-estar físico e emocional de cada criança.

Destaco que mesmo nos momentos em que era necessário chamar à atenção, a equipa evitava a repreensão/censura, optando por uma atitude dialogante e construtiva, no sentido de favorecer a compreensão da criança e o desenvolvimento das suas competências sociais.

Alusivo ao 1ºCEB, a dimensão afetiva também esteve presente através das relações que estavam estabelecidas entre a professora e cada um dos alunos. Contudo, não era tão evidente como no contexto anterior. Esta turma apresentava alguma resistência em termos comportamentais e dificuldade em gerir conflitos, o que levava a que a professora mantivesse, por vezes, uma postura mais assertiva e até de alguma rispidez não abrindo oportunidade para outro tipo de relação. Por outro lado, existiam momentos em que se observava uma relação de cumplicidade e de troca de afetos muito singular, especialmente junto daqueles que requeriam um maior apoio e estímulo à aprendizagem. A professora titular do grupo já estava em fim de carreira e confessava-me várias vezes “estar cansada”, o que podia ser uma forma de se autojustificar acerca da postura e dos comportamentos anteriormente referidos.

Tendo em consideração todas estas vivências, observações, reflexões, aliado ao meu interesse pessoal em investigar mais sobre a dimensão afetiva no contexto educativo, surgiu a questão de partida para este estudo:

Quais as perceções dos docentes acerca da afetividade e do seu contributo para o processo ensino-aprendizagem.

## **Parte II**

### **Estudo Empírico**

## **2.1- Enquadramento Teórico**

Prosseguindo com o presente Relatório Final, na parte II serão evidenciados os conceitos relevantes ao estudo em curso. A conceptualização assenta na compreensão das teorias à luz dos autores de referência, portanto, será estudado o conceito central (i) Afetividade, (ii) Relação Educativa e Relação Pedagógica e (iii) Da Pedagogia à Aprendizagem significativa – o papel do Educador/Professor.

### **2.1.1- Afetividade**

A afetividade no desenvolvimento humano, envolve acreditar que a criança é capaz de se tornar uma pessoa mais autónoma tanto na resolução de problemas como na atitude ao longo da vida, sendo a criança um Ser socialmente ativo, faz dele um indivíduo participativo e cooperante tanto com os outros como com o meio social onde se insere.

Enfatizando a importância da afetividade, esta tem um papel fundamental desde o nascimento e prolonga-se pela vida fora, contribuindo positivamente para o desenvolvimento humano, sendo indissociável do desenvolvimento cognitivo. Henri Wallon, teórico de referência neste domínio citado in Melo e Lobato (2016) considera que “a dimensão afetiva ocupa um lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (p.246). Para Piaget (1974, citado in Sisto et al., 2000), “os aspetos afetivos e cognitivos da ação são indissociáveis, irreduzíveis e complementares” (p.106), compreende-se que a afetividade é funcional na inteligência, visto que se assume como uma fonte energética utilizada pela cognição para o seu próprio funcionamento.

Definir o conceito de afetividade, revela-se uma tarefa difícil, uma vez que é um conceito polissémico, o que faz com que apresente uma variedade de sentidos, revelando, muitas vezes, distinções pouco claras, em relação à emoção, sentimento e paixão.

Uma das contribuições centrais de Wallon (1968), está na forma como este conceptualiza estas noções, ainda que pela sua diferença as três sejam fundamentais para a compreensão do conceito em estudo. Assim, para o teórico, as emoções são a “exteriorização da afetividade” e a estas “compete o papel de unir os indivíduos entre si” (p.152), Almeida e Mahoney (2005), consideram que são o primeiro meio de ligação entre o orgânico e o social, ou seja, estabelecem-se os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico.

A paixão é vista numa perspectiva intensa e profunda, mas com ela aparece a capacidade de “tornar a emoção silenciosa” (Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 75). Almeida e Mahoney (2005), consideram que paixão “caracteriza-se por ciúmes, exigências, exclusividade” (p.22) e referem que o sentimento corresponde a uma forma de representação da afetividade, porém não “implica reações instantâneas e diretas como na emoção; opõe-se ao arrebatamento, que é uma emoção autêntica: tende a reprimi-la, impor controles e obstáculos que quebrem sua potência” (p.21).

Estes três conceitos possuem uma posição no caminho da afetividade, uma vez que a emoção é exteriorização e a possibilidade de ser dominada, a paixão confere a manifestação silenciosa da emoção e o sentimento é a representatividade do afeto.

Recuperando o significado de afetividade, tendo como radical a palavra afeto que designa a qualidade de ser afetivo, esta teve a sua origem no latim *affectus*, denomina-se como um conjunto de atos ou atitudes daquele que tem afeto por algo ou alguém, como por exemplo: bondade, proteção, gratidão, ternura, entre outras, em que essa pessoa, que foi alvo de preocupação responde aos cuidados, positivamente. Recorrendo ao Dicionário Breve da Pedagogia citado in Marques (2000), a afetividade é designada por,

um conjunto de factos que fazem parte da vida afectiva caracterizados pela sua associação ao prazer, à dor, à alegria ou à perda. A afectividade desempenha um papel crucial na aprendizagem. É ela que desencadeia e orienta a actividade da criança. Pode ser fonte de perturbações, mas também de satisfação. A afectividade fundamenta a confiança, a identificação e a imitação. Benjamin Bloom compreendeu a importância do domínio afectivo na aprendizagem e dedicou-lhe uma taxonomia a que chamou de Taxonomia dos objectivos educacionais - Domínio Afectivo. (p. 4)

À semelhança de Jean Piaget no domínio cognitivo, de Vygotsky no domínio da aprendizagem em contexto social, também Henri Wallon estudou a dimensão e a evolução afetiva por meio da integração de quatro campos funcionais, nomeadamente, afetividade, cognição, ato motor e a pessoa (construção do eu), organizando-os por estágios de desenvolvimento distintos no desenvolvimento humano, uma vez que Wallon segundo Melo e Lobato (2016) vê o desenvolvimento como um “processo que está sempre aberto, inacabado” (p.249).

Henri Wallon (1968) apresenta cinco estágios de desenvolvimento onde ocorre alternância entre aspetos do domínio cognitivo e do domínio afetivo, tendo início logo ao nascimento e que se prolonga até à vida adulta. Como refere Wallon (1968), desde

o berço que as influências afetivas exercem uma ação determinante na evolução mental.

O primeiro estágio de desenvolvimento é designado como **impulsivo emocional** (0 a 1 ano). Neste estágio, a criança inicia a sua vida em total dependência de elementos externos, é incapaz de resolver as suas próprias necessidades de sobrevivência precisando do meio social para atribuir significados e trazer-lhe respostas. As manifestações de bem/mal-estar nesta fase ainda são muito diversas, mas são maioritariamente motoras (por meio dos gestos, expressões faciais e agitação corporal). Nesta fase o bebê tem uma forte relação de vinculação com o adulto de referência (normalmente a mãe), possibilitando assim a interação e a comunicação entre ambos, reconhecido por Wallon como o Tônico-postural (linguagem primitiva) respondendo às carícias e ao tom de voz. Este é um estágio caracterizado pela subjetividade, mas com o predomínio do caráter afetivo.

O segundo estágio é reconhecido por **Sensório-Motor e Projetivo** (1 a 3 anos). Esta etapa é caracterizada pela investigação e exploração da realidade exterior bem como pela aquisição da aptidão simbólica. Nesta etapa a criança aprende a andar e a fazer a exploração espacial, para conhecer a realidade. Os objetos que a rodeiam são uma forte possibilidade de descoberta. As atividades sensório-motoras e projetivas ajudarão a criança a conhecer-se e a descobrir o mundo, atribuindo significados próprios. Esta significação potencia o desenvolvimento na linguagem tornando-a mais clara e progressivamente mais complexa.

No estágio **Personalismo** (3 a 6 anos) está como o próprio nome indica direcionado para o desenvolvimento da personalidade e a construção do eu. Nesta etapa a criança está diante da imitação por observação do meio e do “como fazer”. A definição da personalidade está relacionada com a questão afetiva que se inicia no período sensório-motor para o personalismo. No estágio sensório-motor a criança nomeia, discrimina e representa por intermédio de objetos, mas neste estágio a criança já tem a necessidade de se afirmar e de conquistar a sua autonomia tomando consciência de si como um sujeito social, ou seja, nesta fase a criança já se define como sendo um ser singular “eu”. Esta etapa é marcada por três fases distintas, nomeadamente, a sedução, a oposição e a imitação.

O estágio **categorial** (6 a 11 anos) é caracterizado pela etapa onde a criança consegue denominar corretamente os objetos familiares, fazendo escolhas mais definidas. É também a fase antes da adolescência, por isso, o processo de socialização é mais avançado. Neste período a criança continua a desenvolver tanto o plano motor como o plano afetivo, mas as características comportamentais são determinadas pelo desenvolvimento intelectual.

O último estágio é a **Puberdade e a Adolescência** (11 anos até à vida adulta). É nesta etapa que se rompe a criança, tornando-se um jovem e futuramente adulto, contudo é uma etapa marcada pela crise da adolescência e a puberdade que no entender de Wallon afeta todas as dimensões (afetiva, cognitiva e motora). Para Wallon, esta última etapa separa a criança da vida adulta, porém é a fase de autoafirmação e de integração aos grupos. Nesta etapa ocorrem grandes modificações morfológicas, surgindo assim a necessidade de reorganização do esquema corporal. É nesta etapa o jovem precisa de ser ouvido, respeitado e valorizado para que se possa tornar um adulto seguro das suas ações e autónomo ao longo da vida. A identidade e a consciência de si, ganha novamente destaque à semelhança da autoafirmação presente no personalismo.

Compreendendo afetividade à luz de Wallon (s.d, citado in Melo & Lobato, 2016), “consiste na capacidade de o Ser humano ser afetado positivamente ou negativamente por sensações internas como externas” (p.249). As sensações internas são as emoções e necessitam das relações sociais, sensações externas, para o desenvolvimento integral do Ser. Numa fase inicial as relações sociais são com a família e depois com a escola, sendo este o espaço por excelência onde a criança se insere nos grupos que possibilitam o reconhecimento e a construção do eu. Wallon defende que a criança deve ser compreendida de maneira completa, concreta e contextualizada.

Igualmente significativo e indissociável nesse processo são as funções motoras que, na visão de Wallon (s.d, citado in Gratiot-Alfandéry, 2010, p.38), vão além da tarefa de realizar as ações pensadas pelo sujeito. O ato motor no ser humano garante desde o início a função de expressão da afetividade (por meio dos gestos, expressões faciais e agitação corporal). Essa atividade expressiva, possibilitada pela atividade motora, regula, modula e produz estados emocionais.

Para Piaget (1990), a afetividade é explicada como movimentos mentais conscientes e inconscientes não racionais (razão), sendo este um fator importante para o desenvolvimento cognitivo. Para Piaget (1974), a afetividade é um estado psicológico, que influencia o comportamento e a aprendizagem, juntamente, com o desenvolvimento cognitivo, fazendo notar-se em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os estados da vida. Os aspetos cognitivos e afetivos da ação são “indissociáveis, irredutíveis e complementares” (Piaget, 1974, citado in Sisto et. al ,2000, p.106), uma vez que na perspectiva teórica de Piaget, não existem “estados afetivos puros, sem elementos cognitivos” (Sisto et. al ,2000, p.107), ou seja, todo o comportamento humano envolve inteligência e

afetividade, como refere Sisto et al. (2000) “desenvolvem-se juntas, em estreita relação” (2000, p.112).

Para Vygotsky (1998) só é possível obter uma compreensão plena do pensamento humano quando é entendida a sua base afetiva. Piaget e Wallon (in Melo e Lobato, 2016), partilham dessa mesma ideia de que a emoção e a razão estão intimamente relacionadas. Vygotsky (1998) defende que os fenómenos psicológicos, originados a partir da atuação dos sujeitos no contexto social e cultural são decisivos para que haja desenvolvimento cognitivo.

Segundo Sêco (1997) citado in Santos (2020), a afetividade é vista como um grande “motor da vida”, apesar de muitas vezes não se ter consciência disso, este conceito está implícito a toda a ação e condiciona todo o comportamento, mostrando assim, um papel fundamental quer para o individuo, quer para a sua relação com os outros.

As relações afetivas e a afetividade, contribuem significativamente para uma educação mais humana, por isso, a compreensão destes conceitos e o reconhecimento da sua importância são a “chave d’ouro” para o desenvolvimento humano pela sua integridade.

Reconhecida a indissociabilidade entre a cognição e o desenvolvimento humano é fundamental compreender a importância da relação afetiva entre o educador/professor e a criança, uma vez, que estes são pilares determinantes no contexto educativo.

## 2.1.2 - Relação Educativa e a Relação Pedagógica

Falar de afeto como fator promotor da prática educativa e da prática pedagógica é dar sentido à aprendizagem. Tanto a relação educativa como a relação pedagógica, quando direcionadas pelo Afeto, ambas contribuem para aprendizagens significativas

Durante várias décadas, os educadores/professores desenvolveram as suas práticas sem reconhecerem e atribuírem a real importância aos aspetos afetivos, invisibilidade ainda presente em muitos contextos onde o docente ainda é considerado uma figura autoritária e a criança/aluno uma figura passiva. A relação afetiva entre estes dois intervenientes na educação é de extrema importância, uma vez que para Wallon citado in Melo e Lobato (2016) “são indispensáveis para o desenvolvimento social e intelectual do indivíduo” (p.252).

Tendo em consideração a importância que a opção educativa tem sobre o desenvolvimento da criança e as implicações que tem no futuro, educar não deve ser um ato sem sentido ou menosprezado, Postic (1990), transmite que este deve ser “acto de fé em valores e, por isso, suscita o desejo de transformar outrem” (p.11).

A afetividade na relação educativa é uma construção entre os que do contexto fazem parte e vai sendo fortalecida por partilhas, momentos e condições que vão sendo promovidas tanto pelo educador/professor como pela criança/aluno. Nesta reciprocidade, as relações vão sendo transformadoras, construtivas e constituem-se como fator motivador para um bom clima de convivência e aprendizagem. Spodek (2002) considera que,

as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. Entre elas destacamos a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da autoestima. Poucos serão os que discordam de que toda a aprendizagem requer o desenvolvimento destas capacidades, o que significa que pais, educadores e outros agentes educativos desempenham um papel de grande relevo num desenvolvimento emocional saudável da criança e, portanto, na sua capacidade para aprender. (p. 168)

Postic (1990), definiu a relação educativa como “um conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos, numa dada estrutura educacional, relações essas que possuem

características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (p.12). Segundo o mesmo autor, no ensino, a relação pedagógica “estabelece-se por intermédio do trabalho escolar definido por programas que contêm objetivos explícitos, efetuado no respeito pelas modalidades fixadas pelas instruções ou circulares oficiais...” (p.12).

Estas relações desempenham um papel fundamental tanto para o educador/professor como para a criança/aluno. Os agentes educativos sentem-se motivados e a criança/aluno sente-se acompanhado e orientado no desenvolvimento e na aprendizagem. É através desta relação que se abrem novas perspectivas que podem de forma positiva comprometer o futuro. Como afirma Postic (2008), “(...) é nas relações sociais, introduzidas pelo acto educativo, que o indivíduo-criança/adolescente ou adulto se descobre, evolui e se estrutura” (p.27).

O compromisso educador/professor-criança/aluno orientado por práticas afetivas leva a um desenvolvimento cognitivo mais efetivo, ou seja, a criança/aluno compreende que as relações afetivas influenciam o processo ensino-aprendizagem e por consequente o desenvolvimento cognitivo de forma positiva.

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorre num contexto de interação social quando esta é reconhecida como sujeito e agente do processo educativo, para tal, é importante reconhecê-la como autora e construtora da sua ação. Segundo as OCEPE (2016),

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (p.10)

Desta forma, quando se encara a criança como um elemento ativo e no centro da aprendizagem, o docente como o mediador do processo educativo, construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem será, certamente, um meio para assegurar o sucesso de toda a aprendizagem.

Considerar o docente como mediador no processo ensino-aprendizagem, contribui para a construção de um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar os resultados. O ato de facilitar é entendido por Lopes e Silva (2010) como a compreensão do desenvolvimento do aluno. Assim, os mesmos autores patenteiam 8 características afetivas dos docentes que contribuem para uma boa relação entre ambos os intervenientes no processo. As características são:

1. Empatia;

2. Entusiasmo;
3. Não diretividade;
4. Encorajamento do pensamento de ordem superior;
5. Encorajamento à aprendizagem;
6. Adaptação às diferenças;
7. Autenticidade;
8. Crenças centradas no/a aluno/a.

Estas características permitem orientar as aprendizagens e facilitar as relações interpessoais, promovendo um clima de confiança, lealdade e de encorajamento. Assim, as crianças/alunos podem avaliar as suas próprias necessidades, emoções e valores e tomar as suas próprias decisões.

Uma vez que o domínio afetivo está estreitamente relacionado com a dimensão cognitiva, linguística e social, conjugadas com uma relação educativa afetiva, potenciam aprendizagens com sucesso e significado. Segundo Cornelius-White, (2007) citado por Lopes e Silva (2010),

relações positivas, estimuladas por características do professor- como a não diretividade, a empatia, o entusiasmo, o encorajamento ao pensamento crítico e à aprendizagem, para além da atenção e respeito pelas diferenças- estão relacionadas com maior motivação académica e menos retenções, maior gosto pela escola e maior cooperação nas atividades de aprendizagem. (p.66)

Como referido, a afetividade é um fator importantíssimo para o desenvolvimento da aprendizagem nos vários domínios, por isso, quando contemplada na prática educativa é facilitadora e promotora de aprendizagem e desenvolvimento. Balancho e Coelho (1996), referem que “é na relação pedagógica que reside, essencialmente, a resolução de uma grande parte do problema. Uma boa relação pedagógica professor/a/aluno/a é facilitadora da aprendizagem” (p.43).

O contexto escolar é vasto. É um local repleto de sentimentos, emoções, conflitos e problemas, anseios e incertezas..., mas, é de relações que se fazem os contextos, sobretudo de relações humanas e sociais, de pessoas singulares com histórias e percursos únicos, por isso, a uma relação educativa/pedagógica direcionada pelo afeto é um fator determinante.

### **2.1.3 - Da Pedagogia à Aprendizagem Significativa – o papel do educador/professor**

Com a evolução da sociedade também as metodologias educativas se foram modificando e aprimorando, contudo para que as práticas pedagógicas possam evoluir na formação do Ser é necessário que se mude a forma de construção do conhecimento, e esta mudança muitas vezes é vagarosa face ao medo que existe do que é novo.

Durante muitos anos a aprendizagem foi encarada como um processo de memorização e reprodução de conhecimentos, num ambiente conservador e com disciplina rígida. Neste contexto a função passa por formar moralmente e intelectualmente a criança/aluno. Neste paradigma tradicional a metodologia foca-se no ensinar e não no aprender, a atividade é centrada no educador/professor, predominante e expositiva sem o auxílio de recursos, sendo fundamentada em quatro pilares: escutar, ler, decorar e repetir.

A mudança paradigmática aconteceu com a evolução da sociedade e consequentemente pela evolução tecnológica, porém em muitos contextos ainda é notória a presença do tradicionalismo. Associada a esta mudança no tempo e à herança pedagógica dos últimos séculos, existem dois modos de fazer pedagogia, sendo a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007).

Pedagogia segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “é um espaço “ambíguo” não de um-entre-dois - a teoria e prática – como alguns disseram, mas de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constante renovada (p.7)”, ou seja, foram feitas alterações ao longo dos tempos. Todavia, para Oliveira-Formosinho (2007), foram os vários pedagogos que contribuíram para desconstruir o modelo tradicional criando assim modos alternativos de fazer pedagogia, entre eles, Dewey, Malaguzzi, Paulo Freire, Sérgio Niza, entre outros. A Pedagogia transmissiva para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013)

é um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura, e de cada indivíduo nessa cultura. A essência do modo de transmissão é a passagem deste património cultural a cada geração e cada indivíduo. (p.8)

Ou seja, no foco desta pedagogia estão os “saberes considerados indispensáveis e imutáveis, logo indispensáveis para alguém educado e culto”

(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.8). Os objetivos para esta pedagogia passam por adquirir capacidades pré-acadêmicas, acelerar as aprendizagens e compensar os défices; os métodos são centrados no professor, realizados através da transmissão e centrados nos produtos (crianças/alunos), não existe estruturação de materiais e os documentos de apoio são rigorosos e inflexíveis; a aprendizagem baseia-se na mudança comportamental e na observação através do ensino; avaliação é centrada nos produtos havendo comparação das realizações com o que é norma; a motivação surge de reforços vindos do exterior pela mão do docente.

A pedagogia participativa coloca uma barreira na corrente tradicional potenciando uma outra visão do processo ensino-aprendizagem. Para Oliveira-Formosinho et al. (2007) esta pedagogia “cumprir a essência na sua expressão”, uma vez que promove “a integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores” (p.21). Esta forma de fazer educação assenta em três elementos essenciais nomeadamente, a escuta, o diálogo e a negociação e tem como objetivos: promover o desenvolvimento; estruturar a experiência; envolver-se no processo de aprendizagem; construir as aprendizagens; dar significados às experiências e atuar com confiança. A avaliação é centrada nos processos, interessada nos produtos e nos erros, centrada na criança individual e no grupo e é reflexiva das aquisições e realizações. Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2007), esta pedagogia

centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação. (p.21)

Colocando a criança/aluno no centro da aprendizagem, dando-lhe uma voz ativa em todo o seu processo, potenciando uma interação entre criança-criança/professor-criança/criança-material esta vai ter a oportunidade de experienciar, descobrir e reconstruir. Neste âmbito, uma sala de atividades que esteja organizada promovendo e desenvolvendo uma pedagogia participativa, irá gerar “oportunidades ricas em possibilidades experimentais para o desenvolvimento das identidades pessoais; identidades relacionais e sociais; pertenças plurais; participação comunicativa no aprender, narração da aprendizagem significativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, p.19).

A aprendizagem significativa é o conceito central da teoria de David Ausubel (1982) é, definida pelo autor como “o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspetos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva, os quais, por sua vez, são também modificados durante esse processo” (p.38) Assim, esta aprendizagem defende a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos possibilitando a construção de estruturas mentais por meio da utilização de mapas conceituais (diagramas que indicam relações entre conceitos), que abrem um leque de possibilidades para a descoberta e redescoberta de outros conhecimentos, resultando em processos dinâmicos, sendo que “a aprendizagem significativa recetiva não é um processo cognitivo passivo” (p.38). Esta aprendizagem dá prazer a quem ensina e a quem aprende, potenciando o ensinar e aprender em conjunto.

Moreira (2006) considera que ocorre aprendizagem significativa quando “uma nova informação “ancora-se” em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitivas” (p.15), ou seja, sujeito interliga uma nova informação a um conceito já existente na sua estrutura cognitiva, permitindo que esta última constitua, para si, significado.

O papel dos educadores/professores não passa por proporcionar conhecimento, mas garantir que as crianças/alunos relacione, significativamente, o conhecimento prévio com o novo, criando cada um o seu próprio sentido.

Na aprendizagem significativa, existe uma base sustentada, nomeadamente, o diálogo entre criança-adulto. Neste contexto, estamos perante o conceito de aprendizagem dialógica que é um termo comunicativo da aprendizagem que surgiu na atual sociedade da informação e que veio acentuar a inversão dos poderes no contexto educativo, e, segundo Aubert et al. (2008),

A aprendizagem dialógica ocorre em diálogos igualitários, nas interações em que a inteligência cultural é reconhecida em todas as pessoas e orientada para a transformação dos níveis anteriores de conhecimento e do contexto sociocultural, visando o sucesso de todos. A aprendizagem dialógica ocorre em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social, são guiadas por princípios de solidariedade e em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores. (p.167)

Nesta perspetiva de educar e aprender não é apenas o ato de passar e receber informação, mas sim, existir uma interação entre estes, é nesta interação que se decorre o processo de ensino-aprendizagem. O educador/professor não é apenas

transmissor de conhecimentos, mas um mediador e facilitador no processo de aprendizagem. Este tem a função de ajudar a criança/aluno a tomar consciência de si, dos outros, da sociedade em que se insere, saber aceitar-se como pessoa e aceitar o outro, independentemente, dos seus defeitos e qualidades.

Nesta interação entre a criança/aluno- educador/professor, a afetividade assume-se como um elemento fundamental, necessário e intrínseco ao desenvolvimento humano e claramente responsável pelos benefícios na e pela aprendizagem. É no domínio afetivo que se constroem as relações duradoras e transformadoras capazes de mudar olhares, derrubar barreiras e construir pontes. Neste sentido, quando existe uma relação sustentada pela afetividade, onde a harmonia, sinceridade, o respeito, a cumplicidade os intervenientes no processo educativo geram um clima propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências. Neste registo de interação, ao qual designamos como processo ensino-aprendizagem, o educador/professor deve ser um agente mediador, facilitador e motivador das relações, uma vez que o tipo de relação pode comprometer a forma de aprendizagem. Como refere Leite e Tassoni (s.d),

as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões. (p.20)

Nesta perspetiva, as relações educativas/pedagógicas impulsionadas pelo domínio afetivo são geradoras de relações mais significativas e conseqüentemente mais saudáveis, numa reciprocidade que todos aprendem e todos ensinam.

## **2.2- Métodos e Procedimentos**

### **2.2.1- Motivação para a escolha do tema**

A identificação da problemática/tema que se pretende explorar e investigar, é fundamental, pois é o ponto de partida de qualquer projeto de investigação. No decorrer do percurso de formação, das práticas de Ensino Supervisionadas e da prática profissional, enquanto auxiliar da ação educativa, sempre existiu um olhar atento e cuidado sobre a dimensão afetiva e sobre os contributos da mesma no desenvolvimento humano. Neste sentido, quando uma escolha é associada a uma motivação, promovem-se descobertas e impulsiona-se a investigação pela vontade de querer saber mais. Nesta perspetiva, a motivação para a escolha do tema em estudo partiu, sobretudo, de um interesse pessoal alicerçado à curiosidade de compreender como é que o afeto pode ser elemento facilitador nas relações e como contribui para a aprendizagem. Assim, sentimos a necessidade de investigar as diferentes perceções dos educadores/professores acerca do tema em estudo.

O conceito de afetividade tem sido muito abordado nos últimos tempos, nomeadamente em contexto educativo. A pandemia (Covid-19) alterou os hábitos do Ser Humano, nomeadamente a dinâmica escola-família, tendo sido necessário recorrer aos recursos tecnológicos para manter as relações, ainda que à distância. Neste contexto, as relações humanas também foram colocadas à prova, ou seja, facilmente se substituíram os contatos informais por meios digitais e distantes. Masseto (1996, citado in Siqueira, 2001) “o sucesso (ou não) da aprendizagem está fundamentado essencialmente na forte relação afetiva existente entre alunos e professores, alunos e alunos e professores e professores” (p.99).

É a partir das necessidades/curiosidades que surgem os objetivos de investigação que funcionam como alicerces ao estudo.

### 2.2.2- Objetivos do estudo

Tendo como intenção estudar *as percepções dos docentes acerca da afetividade e do seu contributo para o processo ensino-aprendizagem*, surgiram as seguintes questões:

#### **Docentes (educadores de infância e professores de 1º ciclo do ensino básico):**

- Qual o papel da afetividade no contexto educativo?
- Que relação existe entre a dimensão afetiva e a cognição?
- Como pode o afeto ser potencializador de uma relação significativa?
- Quais os fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem que reforçam o desenvolvimento de aprendizagens significativas?

A investigação em educação pode surgir da necessidade de dar respostas às questões levantadas, tendo estas sido vivenciadas ou observadas. Assim, para o presente estudo foram definidos os seguintes objetivos:

- Compreender de que forma os docentes definem afetividade e que importância lhe atribuem na sua prática;
- Estudar a auto-percepção da relação educativa/pedagógica por parte dos docentes;
- Identificar os fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem para reforçar o desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- Compreender as diferenças e semelhanças entre os educadores e os professores no que concerne à afetividade.

### 2.2.3 - Natureza do estudo

As metodologias de investigação definidas para a realização de qualquer estudo assentam em diferentes paradigmas, designados por paradigmas de investigação. Kuhn (1977 citado in Sarmiento, 2011) definiu paradigma como um conjunto de “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade” (p.4). No que se refere a este conceito, Bogdan e Biklen (1994) referem que “... um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52).

Na investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas, dado que a escolha da metodologia deve ser feita em função da natureza do problema em estudo.

Assim, tendo em conta a natureza do estudo, o mesmo insere-se num paradigma interpretativo com uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), uma vez que, este método promove o entendimento sobre o fenómeno de escolha de uma forma que não se obteria com a utilização de somente uma abordagem.

Compreendendo o paradigma em estudo, o interpretativismo teve a sua origem na Hermenêutica e na Fenomenologia. A fenomenologia segundo Caldeira e Romão (2002), teve origem no trabalho de Husserl (1931) e vê os fenómenos sociais como perceções e não como factos que existem independentemente do observador. A fenomenologia foca-se na compreensão de um conceito ou da essência de uma experiência/fenómeno.

Guba (1990 citado in Aires, 2015) considera o paradigma interpretativo como “um conjunto de crenças que orientam a acção” (p.18). Ainda segundo o mesmo autor, este paradigma exige ao investigador criar um conjunto de questões que o auxiliem na interpretação dos problemas que surgem no contexto em investigação. Para Sarmiento (2011), no paradigma interpretativo, a investigação e as estratégias desta deverão reger-se, preferencialmente, por metodologias qualitativas e participativas.

Segundo Burrell e Morgan (1979 citado in Afonso, 2005), a preocupação central neste paradigma é compreender a criação do “mundo social a partir da experiência subjetiva” (p.34). Segundo os mesmos autores, o paradigma interpretativo é,

um produto direto do pensamento social da tradição alemã. Os seus fundamentos devem-se a Kant e refletem uma filosofia social que sublinha a natureza essencialmente espiritual do mundo social. A tradição idealista foi

dominante na Alemanha, ao longo do século XIX, em ligação estreita com o movimento romântico na literatura e nas artes. (p.34)

Para Erickson (1989), a investigação interpretativa dispõe do “interesse central no significado humano, na vida social e na sua explicação e exposição por parte do investigador” (p.119) e refere que o estudo interpretativo “é uma questão de foco substantivo e intenção, e não uma questão de procedimentos para a recolha de dados” (p.120).

A utilização de métodos mistos em pesquisa tem sido crescente em inúmeros campos do conhecimento. O conjugar de dados de tipo quantitativo com qualitativos possibilita amplificar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes. Como defende Lopes (2000),

usufruímos da combinação de abordagens qualitativas e quantitativas, intensivas e extensivas, “duras” e “moles”, única forma, afinal, de respeitar a especificidade de cada dimensão do objeto de estudo. Umas requerem aproximações interpretativas, minuciosas, “internas”; outras exigem enquadramentos estruturais e institucionais. Umas e outras não são independentes, tão-pouco se bastam a si mesmas. Possuem um carácter relacional, característica fundadora da complexidade do objeto de estudo. (p. 16)

#### **2.2.4 - Participantes no estudo**

Os participantes envolvidos no estudo estão definidos em dois grupos, nomeadamente, os participantes do questionário (direcionado a educadores de infância e professores do 1º CEB) e os participantes da entrevista.

Assim, para o presente estudo foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas (cinco educadoras e quatro professores do 1º CEB) e obtidas 117 respostas aos questionários lançados na plataforma online da Google. Na análise e discussão dos resultados são considerados tanto os dados obtidos nas entrevistas bem como os questionários.

De forma a contextualizar os participantes envolvidos nas entrevistas, é de referir que 100% dos entrevistados consentiu a utilização dos dados fornecidos para o estudo em curso. Dos 9 entrevistados, 89% são do género feminino e 11% do género masculino, sendo que 11% tem idade compreendida entre os 25 e os 34 anos, 56% entre os 35 anos e os 44 anos, 11% entre os 45 e os 54 anos e 22% com idade

superior a 55 anos. A classificação etária dos indivíduos obedeceu a uma escala que permite perceber em que etapa profissional se encontram tanto os inquiridos nas entrevistas como nos questionários. Admitimos os inquiridos entre os (18-24 anos), como os recém-formados; (25-34 anos) primeiras experiências como docentes/<sup>1º</sup> trabalho; (35-44) estabilidade emocional e profissional; (45-54) envolvidos na prática e que possam desempenhar outras funções na escola (cargos de gestão escolar); (55 ou mais) cansaço profissional, estagnação, fim de carreira. É de referir que estes critérios foram estabelecidos tendo por base o nosso olhar/percepção sobre o atual estado dos docentes e baseados no que os contextos institucionais nos transmitem.

<b>Género</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Feminino</i>	8	89%
<i>Masculino</i>	1	11%
<i>Total</i>	9	100%

*Tabela 2 - Género dos inquiridos nas entrevistas*

<b>Idade</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Entre os 18 anos-24 anos</i>	0	0%
<i>Entre os 25 anos-34 anos</i>	1	11%
<i>Entre os 35 anos-44 anos</i>	5	56%
<i>Entre os 45 anos-54 anos</i>	1	11%
<i>Igual ou superior a 55 anos</i>	2	22%
<i>Total</i>	9	100%

*Tabela 3 - Idade dos inquiridos nas entrevistas*

Relativamente à formação académica dos inquiridos nas entrevistas, 78% tem a licenciatura na valência em que desenvolvem a prática, 11% é mestre e 11% é licenciado e tem pós-graduação.

<b>Tipo de Formação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Bacharelato</i>	0	0%
<i>Licenciatura</i>	7	78%
<i>Formação especializada/Pós-graduação</i>	1	11%
<i>Mestrado</i>	1	11%
<i>Doutoramento</i>	0	0%
<i>Outra</i>	0	0%
<i>Total</i>	9	100%

*Tabela 4 - Formação académica dos inquiridos das entrevistas*

<b>Tempo de serviço (anos)</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
0-10 anos	1	11%
11-20 anos	6	67%
21-30 anos	1	11%
31-40 anos	0	0%
41-50 anos	1	11%
<i>Total</i>	9	100%

*Tabela 5 - Tempo de serviço dos inquiridos nas entrevistas*

Os entrevistados, desenvolvem a sua prática profissional em quatro contextos diferentes, nomeadamente, 33% em instituição privada, 44% instituição pública, 11% Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e 11% numa instituição público-privada. Ainda referente ao desenvolvimento da prática profissional, 33% estão na valência da creche, 22% em educação pré-escolar e 44% em ensino do 1º ciclo do ensino básico. O tempo de serviço dos docentes entrevistados, varia entre os 9 anos e 42 anos, contudo a maior percentagem está entre os 11 e 20 anos de serviço (67%). Todos os inquiridos estão atualmente empregados.

<b>Contexto</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Público</i>	3	33%
<i>Privado</i>	4	44%
<i>Público e Privado</i>	1	11%
<i>IPSS</i>	1	11%
<i>Total</i>	9	100%

*Tabela 6 - Contexto da prática profissional dos inquiridos das entrevistas*

<b>Valência</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Creche</i>	3	33%
<i>Educação Pré-Escolar</i>	2	22%
<i>1º ciclo do Ensino Básico</i>	4	44%
<i>Total</i>	9	100%

*Tabela 7 - Valência onde desenvolve a prática profissional dos inquiridos das entrevistas*

No que concerne aos dados dos participantes no estudo através dos questionários, 97% são do género feminino e 3% do género masculino, sendo que 2% tem idade compreendida entre os 18 e os 24 anos, 15% tem idade compreendida entre os 25 e os 34 anos, 33% entre os 35 anos e os 44 anos, 29% entre os 45 e os 54 anos e 26% com idade igual ou superior a 55 anos.

<b>Género</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Feminino</i>	114	97%
<i>Masculino</i>	3	3%
<i>Total</i>	117	100%

*Tabela 8 - Género dos inquiridos em questionários*

<b>Idade</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Entre os 18 anos-24 anos</i>	2	2%
<i>Entre os 25 anos-34 anos</i>	18	15%
<i>Entre os 35 anos-44 anos</i>	39	33%
<i>Entre os 45 anos-54 anos</i>	34	29%
<i>Igual ou superior a 55 anos</i>	24	21%
<i>Total</i>	117	100%

*Tabela 9 - Idade dos inquiridos em questionários*

O nível de formação dos inquiridos é diversificado, 4% tem bacharelato, 50% licenciatura, 12% tem formação especializada, 27% são mestres, 1% tem doutoramento e 5% apresentam que tem outro tipo de formação. Os inquiridos com esta última opção, poderão ser profissionais que tenham sido formados pelas escolas do Magistério Primário, ou seja, formados antes de existirem as Escolas Superiores de Educação.

<b>Tipo de Formação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Bacharelato</i>	5	4%
<i>Licenciatura</i>	59	50%
<i>Formação especializada/Pós-graduação</i>	14	12%
<i>Mestrado</i>	32	27%
<i>Doutoramento</i>	1	1%
<i>Outra</i>	6	5%
<i>Total</i>	117	100%

*Tabela 10 - Nível de formação dos inquiridos em questionários*

Dos 117 inquiridos em questionário, 46% desenvolve a sua prática em contexto público, 29% em contexto privado, 4% em instituições público-privadas e 26% em IPSS e em diferentes níveis, nomeadamente, 21% em creche, 48% em educação pré-escolar e 31% em ensino do 1º ciclo do ensino básico.

<b>Contexto</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Público</i>	54	46%
<i>Privado</i>	34	29%
<i>Público e Privado</i>	5	4%
<i>IPSS</i>	24	21%
<i>Total</i>	117	100%

Tabela 11 - Contexto da prática profissional dos inquiridos em questionário

<b>Valência</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Creche</i>	25	21%
<i>Educação Pré-Escolar</i>	56	48%
<i>1º ciclo do Ensino Básico</i>	36	31%
<i>Total</i>	117	100%

Tabela 12 - Valência onde desenvolve a prática profissional dos inquiridos em questionário

### 2.2.5 - Técnicas, Instrumentos e Procedimentos para recolha de dados

Tendo em conta a natureza do estudo, as opções metodológicas e o tipo de abordagem ser mista, recorreremos a uma técnica de abordagem quantitativa (questionários com respostas abertas e fechadas) e uma técnica de abordagem qualitativa (entrevistas semiestruturadas).

Tanto os questionários como as entrevistas, foram previamente estruturadas em guiões que estabelecem objetivos para com as questões colocadas e estão organizados em quatro dimensões diferentes. Ambas as técnicas de recolha (entrevistas e questionários) ostentam uma parte introdutória que visa apresentar os dados sociodemográficos dos docentes, evidenciando aspetos da sua situação profissional. Os instrumentos de recolha de dados contemplam diferentes dimensões que compreendem objetivos descritos nas mesmas, nomeadamente a:

**Dimensão I. Dados sociodemográficos** – em que se procura caracterizar o docente, através da sua identidade (género; idade; nível de formação), a sua situação profissional (tipo de contexto; valência que desenvolve a prática).

**Dimensão II. Dimensão Afetiva aos olhos do(a) educador(a)/professor(a)** - Compreender de que forma os docentes definem afetividade e que importância lhe atribuem na sua prática.

**Dimensão III.** *Percepção da relação educativa/relação pedagógica do docente* -

Estudar a auto-precepção da relação educativa/pedagógica, por parte dos docentes.

**Dimensão IV.** *Fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem que reforçam o desenvolvimento de aprendizagens significativas* - Identificar os fatores que os docentes consideram fundamentais no processo ensino-aprendizagem para reforçar o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

O questionário é uma técnica de recolha de dados em investigação que contempla questões por escrito e tem como objetivo o conhecimento de opiniões, temáticas, interesses, expectativas...

Esta técnica assume algumas vantagens, tais como: atingir um grande número de pessoas; o inquirido responde de forma autónoma, não existindo intervenção do investigador; garante o anonimato; as respostas podem ser dadas em qualquer momento. Contudo, também existem algumas limitações, sobretudo, exclui analfabetos; impede auxílios e esclarecimentos; pode ser interpretado de diferentes formas pelo indivíduo que responde. (Buy, 2012).

Como anteriormente referido, o questionário foi elaborado na plataforma *Google Forms* (online) e disponibilizado nas redes sociais, especificamente em grupos direcionados à educação. O questionário antes de ser lançado online, foi por nós explorado bem como por duas colegas que ajudaram a verificar eventuais lacunas, gralhas ortográficas, incompreensão de conceitos ou de questões. Os mesmos garantem aos inquiridos o total anonimato, respeitando todas as normas do regulamento geral de proteção de dados. O questionário contempla três questões abertas e nove questões fechadas.

O guião do questionário pode ser consultado no apêndice A.

Seguidamente, apresentamos a outra técnica de recolha de dados presente no estudo, a entrevista. Optámos por elaborar entrevistas semiestruturadas, de forma a “conduzir” o entrevistado, orientando-o quando se estava a afastar da temática que se pretendia, contudo, nunca desvalorizando nem anulando a linha de pensamento do entrevistado. Ao analisar as entrevistas semiestruturadas, tivemos como intenção registar as respostas integralmente (envolvendo hesitações, risos, silêncios, bem como os estímulos do entrevistador). O sucesso desta técnica de recolha está diretamente relacionado com a relação entre o entrevistado e o entrevistador (Buy, 2012). Rosa e Arnoldi (2006) apresentam um conjunto de vantagens, ao utilizar as entrevistas, nomeadamente:

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. Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos (...). Cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e económica (...) (Rosa & Arnoldi, 2006, p.87).

O guião da entrevista pode ser consultado no apêndice B.

As entrevistas foram realizadas a três educadoras do contexto onde foi desenvolvida a PES I em Educação Pré-escolar, porém a opção de realizar a outras duas educadoras, de dois contextos diferentes, prendeu-se com o facto de no contexto da PES, uma das entrevistadas ter ostentado falta de clareza e de conhecimento sobre as questões colocadas, podendo assim comprometer a análise de conteúdo.

No contexto onde foi desenvolvida a PES II, as entrevistas foram realizadas a 4 professores.

É de salientar que inicialmente foram lançados os questionários e seguidamente realizadas as entrevistas aos sujeitos já referidos. Os questionários estiveram disponíveis entre o dia 24 de junho de 2021 a dia 9 de agosto de 2021.

### **2.2.6. Técnicas de tratamentos de dados**

Os dados recolhidos através dos questionários foram trabalhados com recurso ao software Microsoft Office Excel 2017. Foram elaboradas as tabelas de registo, gráficos circulares e gráficos de barras que permitiram fazer uma leitura mais apelativa dos mesmos. Relativamente aos dados das entrevistas, tanto as tabelas como os gráficos foram elaborados no mesmo software dos questionários, contudo, para as respostas abertas foram categorizadas e numeradas (em percentagem), tentando agrupar as respostas semelhantes, realizando assim a análise de conteúdo através das unidades de registo.

A análise de conteúdo segundo Moraes (1999) “constitui-se de uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação de documentos e textos das mais diversas classes. Através de descrições sistemáticas, ela ajuda o pesquisador a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão mais profunda destas” (p.9), é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

Nesta técnica o investigador tem de se valer da sua intuição, imaginação e criatividade principalmente no que respeita à definição de categorias e subcategorias de análise, Creswell (2007) “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem (Creswell, 2007, p. 194).” É de referir que face ao caráter reflexivo das questões abertas foi necessário analisar detalhadamente e criteriosamente de forma a assegurar as categorias definidas.

Todas as percentagens apresentadas em tabela e gráfico foram arredondas à unidade.

Evidenciadas as técnicas de tratamento de dados, o próximo capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados.

## **2.3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

Neste capítulo pretendemos ostentar e discutir, de forma estruturada e organizada, os resultados obtidos pelos instrumentos de recolha de dados – os questionários e as entrevistas semiestruturadas. À medida que apresentamos e analisamos os dados, procuramos mostrar alguma discussão que nos permite uma compreensão científica dos resultados, através de literatura apresentada no enquadramento teórico.

### **2.3.1. Apresentação e Discussão dos resultados dos questionários aplicados aos docentes (educadores e professores)**

O questionário teve como objetivo fundamental, recolher dados que visassem compreender de que forma os docentes veem a afetividade, se a têm presente na prática que desenvolvem e de que forma contribuem para o processo ensino-aprendizagem.

#### **Dimensão I: Dados Sociodemográficos**

A primeira dimensão do questionário tem como objetivo caracterizar os participantes no estudo, relativamente aos dados sociodemográficos. É de mencionar que os docentes já foram caracterizados no capítulo *Participantes no estudo*, porém para contextualizar os dados do estudo dando seguimento à discussão dos mesmos, consideramos importante apresentar os gráficos que espelham algumas informações alusivas ao nível de formação, contexto e valência onde desenvolve a prática.

Respeitante aos docentes envolvidos no estudo através dos questionários, podemos afirmar que a maioria (51%) tem nível académico de licenciatura. Aferimos

que apenas 4% tem um nível de bacharelato, o que nos permite concluir que maioritariamente os docentes inquiridos fizeram formação na área antes do acordo de Bolonha, é possível mencionar que 40% dos inquiridos tem um nível de formação superior à licenciatura.

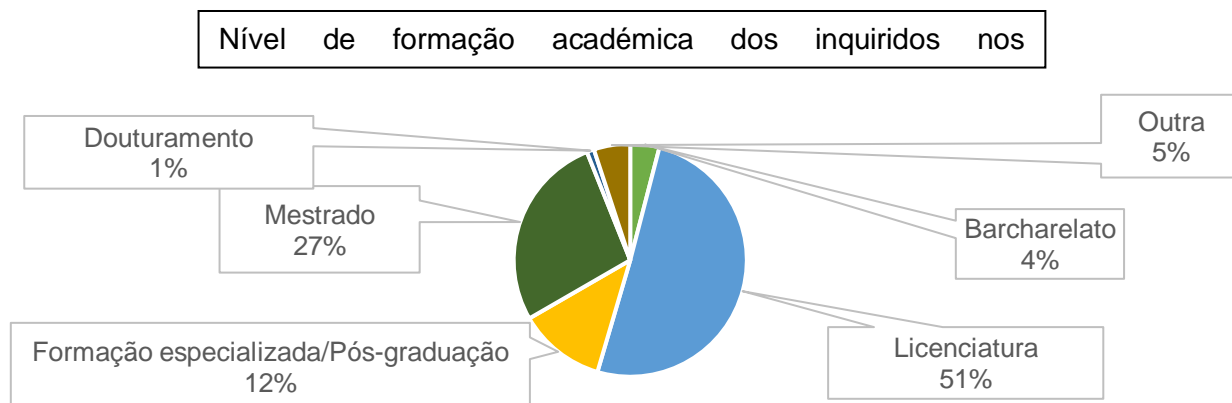


Gráfico 3 - Nível de formação académica dos docentes inquiridos no questionário

Compreendendo os diferentes contextos apresentados, nos quais pode ser desenvolvida a prática docente, verifica-se que 46% dos inquiridos desempenha funções numa instituição pública, os restantes estão alocados a contextos privados, público-privados e IPSS. Considerando o tipo de docentes em estudo (educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico), 69% desenvolve a prática educativa com crianças entre 1- 6 anos (creche e pré-escolar), os restantes 31% correspondem aos docentes 1º ciclo do ensino básico (professores).

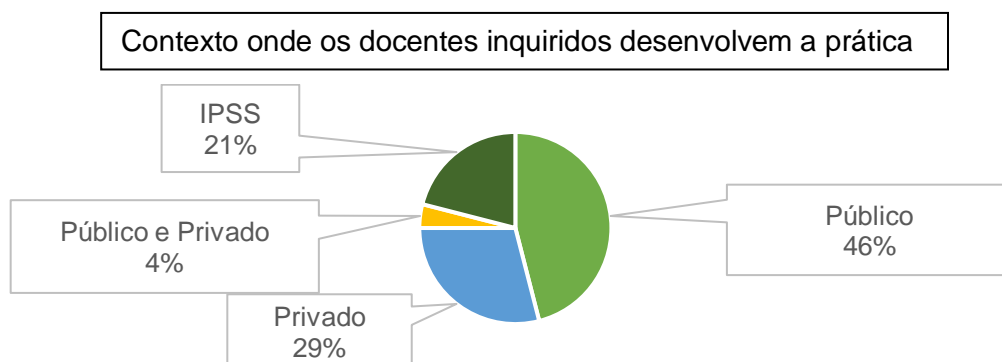


Gráfico 4 - Contexto da prática dos docentes inquiridos no questionário

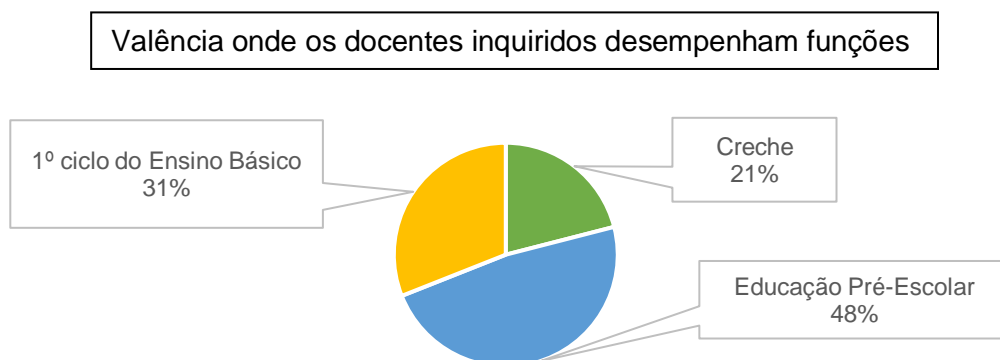


Gráfico 5 - Valência onde os docentes inquiridos no questionário desempenham funções

## Dimensão II: Dimensão Afetiva aos olhos do educador/professor

A dimensão II do questionário tem como objetivo compreender e refletir sobre a forma como os docentes definem a *Afetividade* e que importância lhe atribuem para a sua prática.

A primeira questão desta dimensão é uma questão aberta, e tem como objetivo compreender e analisar a forma como os docentes conceptualizam a palavra-chave de todo o estudo, *Afetividade*.

Categoria	Subcategoria	n	% de respostas	% Total	
O inquirido conceptualiza "Afetividade"	Define com clareza	Utilizando conceitos patentes na revisão literária	12	10%	62%
		Utilizado expressões e demonstrações afetivas	56	48%	
	Define baseando-se na sua prática	3	3%		
	Utiliza citações para definir	1	1%		
O inquirido não conceptualiza "Afetividade"	Não apresenta clareza na definição.	15	13%	38%	
	Refere o grau de importância não definindo.	22	19%		
	Não responde ao solicitado	8	7%		
Total de inquiridos		117	100%	100%	

Tabela 13 - Conceptualização de Afetividade

Após a análise cuidada das respostas dadas, foi necessário definir subcategorias que possibilitassem agrupar dados semelhantes. Assim, baseadas na tabela 13, verificámos que mais de metade dos inquiridos conseguiram definir o conceito, porém apenas 10% na definição dada apresentaram vocábulos que estão em conformidade com a revisão de literatura Wallon (1968). Podemos observar esta diversidade nas seguintes respostas:

*“(...) é o despertar de sentimentos e emoções (...)”*

*“Emoções.”*

*“(...) parcerias de sentimentos entre o EU, o TU e o NOS (...)”*

*“Demonstração/ experimentação de emoções, sentimentos (...)”*

*“(...) traduz em muitos sentimentos, emoções e sobretudo no sentido de preocupação com o outro.”*

*“Demonstração de sentimentos e emoções a outro ser.”*

*“Vinculação, relação, ligação, sentimento positivo.”*

A maioria dos inquiridos definiu o conceito recorrendo a expressões e demonstrações afetivas. Consideramos que esta subcategoria alcançou maior percentagem, uma vez que cada inquirido tenta definir à sua imagem, ou seja, aquilo que faz e que espera que os outros façam no domínio afetivo. Verificamos essas observações nas seguintes respostas:

*“Dando colo, falando ao mesmo "nível"...”*

*“(...) gestos, toque, palavras demonstrações de carinho em todos os planos.”*

*“(...) abraços e beijinhos e colo.”*

*“(...) voz, no toque e no olhar.”*

*“(...) relaciono com os outros, através de gestos, olhares, é a construção de uma relação efetiva (...) oiço e sou ouvida, em que me importo com o outro, em que escolhi as palavras de forma a ajudar a construir, em que dou um Abraço, um sorriso, em que rimos.”*

*“(...) através do olhar, gestos/ corpo e palavras / discurso.”*

No que se refere à categoria *O inquirido não conceptualiza Afetividade*, apurámos que a maioria dos inquiridos que não conceptualizaram afetividade, apresentaram o grau de importância (19%). Podemos considerar que o facto de não definirem se prende com a dificuldade em encontrar uma definição que seja exclusiva para o conceito em estudo. Assim, as afirmações seguintes justificam a subcategoria abordada anteriormente:

“(...) extrema importância.”

“Imprescindível para o desenvolvimento infantil”

“Importante”

“(...) bastante importante.”

“Essencial.”

“(...) muito importante (...)”

“Muito importante, fulcral.”

Sustentadas no conteúdo registrado na tabela, confirmamos que definir Afetividade se torna um desafio, uma vez que se trata de um conceito que pode admitir vários significados, como refere Wallon (1968) ao tentar defini-lo criando uma relação entre emoção, sentimento e paixão.

Ainda na mesma dimensão, serão evidenciados alguns dados que visam discutir a importância da afetividade no contexto escolar e na prática dos docentes. É possível interpretar que, de um modo geral, os inquiridos consideram que é importante a dimensão afetiva no contexto escolar (gráfico 6), no entanto, ainda consideram que nem todos se preocupam com este domínio (gráfico 7).

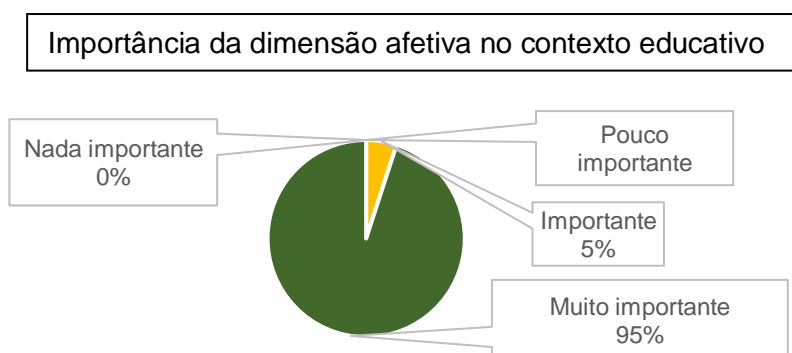


Gráfico 6 - Importância da dimensão afetiva em contexto educativo pelos inquiridos em questionário

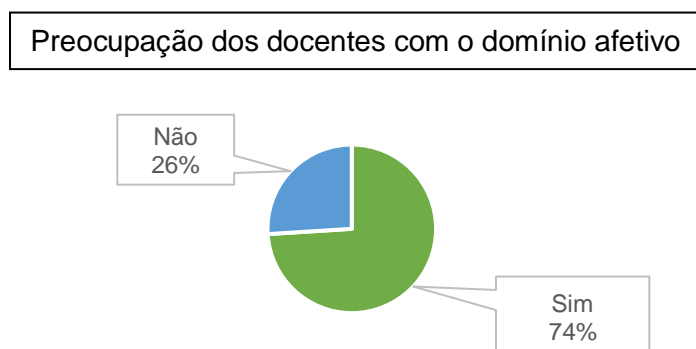


Gráfico 7 - Preocupação dos docentes com o domínio afetivo pelos inquiridos em questionário

Seguindo o objetivo da dimensão em estudo, praticamente todos os inquiridos (96%) consideram que na prática que desenvolvem existe lugar para o afeto, contudo ainda existem alguns que referem que *por vezes* (4%). Acreditamos que esta pequena percentagem pode estar associada aos docentes que ainda se enquadram numa pedagogia transmissiva, onde o paradigma da transmissão está presente, levando-os a assumir uma postura de transmissores e os alunos recetores, criando conseqüentemente, um distanciamento entre ambos.

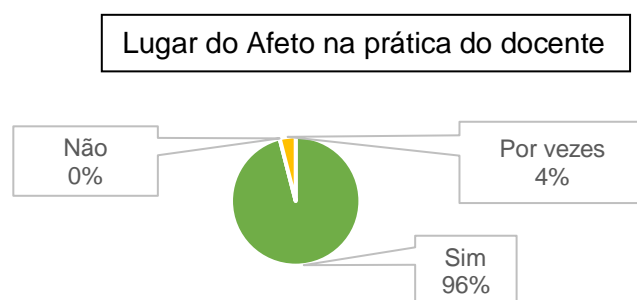


Gráfico 8 - -Lugar do Afeto na prática docente pelos inquiridos em questionário

Um dos aspetos fundamentais na teoria de Wallon sobre a Afetividade está na forma como o desenvolvimento cognitivo e o domínio afetivo se relacionam. Neste sentido, como refere Wallon citado in Melo e Lobato (2016) “a dimensão afetiva ocupa um lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (p.246). Para Piaget (1974, citado in Sisto et al., 2000), “os aspetos afetivos e cognitivos da ação são indissociáveis, irredutíveis e complementares” (p.106), compreende-se que a afetividade é funcional na inteligência, visto que se assume como uma fonte energética utilizada pela cognição para o seu próprio funcionamento. Neste sentido, e apoiados pela revisão de literatura, procurámos compreender junto dos docentes como veem a *Dimensão Afetiva* e a *Cognição*. A questão em estudo está organizada em duas partes: a primeira através de uma chave dicotómica (sim/não); a segunda foi apresenta de forma aberta, levando à reflexão por parte do inquirido.

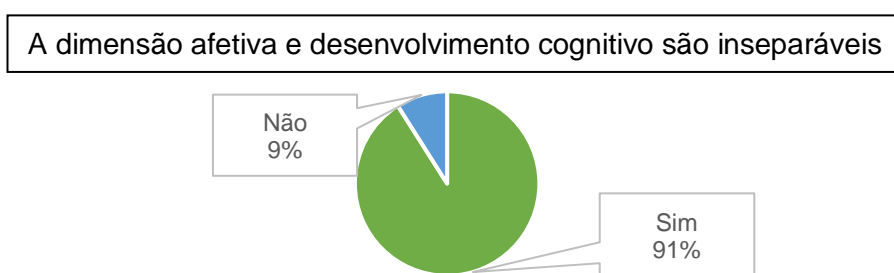


Gráfico 9 - A dimensão afetiva e desenvolvimento cognitivo são inseparáveis -inquiridos em questionário

Dos 117 inquiridos, a maioria (91%) consideram que a dimensão afetiva e o desenvolvimento cognitivo são inseparáveis, existindo ainda 9% que atentam que se podem separar, não concordando com a afirmação apresentada.

### Porquê?

Categoria	Subcategorias	n	% de respostas	% total
O inquirido afirma que a dimensão afetiva e o desenvolvimento cognitivo são inseparáveis.	Complementam-se	17	15%	91%
	Considera que o afeto é facilitador da aprendizagem	29	25%	
	Considera porque está provado cientificamente	2	2%	
	Considera que a experiência profissional comprova	1	1%	
	A relação afetiva potencia o desenvolvimento cognitivo	38	32%	
	Não apresenta clareza	20	17%	
O inquirido afirma que a dimensão afetiva e o desenvolvimento cognitivo são separáveis	Considera que sem afeto não há desenvolvimento cognitivo	6	5%	9%
	Não justifica	4	3%	
Total de inquiridos		117	100%	100%

Tabela 14 - A dimensão afetiva e desenvolvimento cognitivo são inseparáveis - justificações através de questionário

Através da análise de conteúdo, confirmamos que os dados obtidos no gráfico 9 vão ao encontro dos dados registados em tabela 14. Dentro das categorias apresentadas, foram definidas subcategorias que conjugam respostas semelhantes.

Apurámos que 15% dos inquiridos apenas responderam que se complementam, não justificando, 2% consideram que estava provado cientificamente, 17% concordaram, mas não apresentaram clareza na reflexão, 32% dos inquiridos, consideram que a afetividade e a cognição são inseparáveis, mas, que o afeto estimula/favorece o desenvolvimento cognitivo. Podemos verificar esta subcategoria através das seguintes observações:

*“(...) havendo ligação afetiva (...) está mais à vontade para aprender.”*

*“(...) uma criança aprende melhor se estiver rodeada de afetos.”*

*“(...) ficam mais predispostas para a aprendizagem quando sentem empatia, afeto.”*

*“(...) estimula o desenvolvimento cognitivo.”*

*“(...) criam-se laços afetivos (...) e é através das relações que a criança aprende a interagir e a desenvolver-se.”*

Ainda na mesma categoria, existem 25% dos inquiridos que consideram que a dimensão afetiva e o domínio cognitivo são inseparáveis, mas, que o afeto é facilitador da aprendizagem, como verificamos nas seguintes observações:

*“(...) são inseparáveis porque o afeto potencia sentimentos que revelam a capacidade cognitiva de uma pessoa.”*

*“As aprendizagens são facilitadas pelo sentimento de pertença e bem-estar.”*

*“Afetividade ajuda ao desenvolvimento cognitivo.”*

*“(...) são inseparáveis porque o afeto consegue derrubar algumas barreiras.”*

*“(...) uma coisa afeta a outra (...) damos afeto estamos a criar aprendizagens (...)”*

*“Aprendizagem e desenvolvimento é mais significativo (...) afetos estão presentes.”*

Alusivo à categoria *O inquirido afirma que a dimensão afetiva e o desenvolvimento cognitivo são separáveis*, consideramos que ainda que a percentagem tenha sido baixa (9%), a mesma explica-se pelo facto de vários inquiridos definirem de imediato que sem afeto não existe desenvolvimento cognitivo e existiu ainda uma taxa de resposta de 3% em que os inquiridos não responderam ao solicitado, evidenciando sinais de pontuação ou emojis.

Em suma, esta dimensão permitiu-nos confirmar que a Afetividade tem vindo a ser reconhecida pelos docentes como fator imperativo na sua prática e presente em muitos contextos educativos. Contudo, este é um tema sensível e que reporta à identidade de cada indivíduo, por isso, definir tornou-se num dicionário sem fim.

### **Dimensão III: Perceção da relação educativa/pedagógica do docente**

A dimensão III do questionário, visou aferir a identidade profissional dos docentes inquiridos bem como compreender com veem a criança.

A primeira questão desta dimensão, centra-se na compreensão do tipo de pedagogia que é desenvolvida pelos docentes, na perspetiva que a pedagogia é o

ponto de partida não só para a prática que desenvolve, mas sobretudo sob a forma como a desenvolve. Considerando os dois tipos de pedagogia apresentados (transmissiva e a participativa), verificamos que 48% dos inquiridos se enquadram numa pedagogia participativa, que segundo Formosinho et al. (2007) esta pedagogia “cumpre a essência na sua expressão”, uma vez que promove “a integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores” (p.21), contudo a mesma percentagem de inquiridos refere que se enquadra tanto na participativa como na transmissiva.

Consideramos que a opção dos inquiridos pelas duas pedagogias (48%), se justifica pelas mudanças paradigmáticas que tem vindo a ser feitas nos contextos educativos, particularmente, o reconhecimento dado pelos adultos numa perspetiva da criança/aluno como agentes ativos e construtores do processo ensino-aprendizagem.

Estas mudanças transportam desafios para os docentes, não só impostos pela sociedade, mas também pelas mutações que a sociedade tem sofrido ao longo do tempo no que concerne ao papel da criança. A maioria das crianças não tinham tanto acesso aos recursos tecnológicos, brincavam na rua desenvolvendo outras competências, tais como motoras e sociais que são tão importantes nos dias de hoje. Nesta perspetiva a criança dos tempos de hoje tem ao seu alcance mais recursos tecnológicos que também obrigam a que o adulto esteja mais desperto e preparado para dar respostas às necessidades que tecnologia obriga. Perante estas mudanças, tão necessárias, os docentes têm vindo a mudar a sua forma de estar e de fazer, adequando estratégias, a repensando programas, construindo um olhar singular sobre a criança.

Observamos como aspeto bastante positivo, existirem metade dos docentes inquiridos a definirem-se numa pedagogia participativa, colocando uma barreira na corrente tradicional fomentando uma outra visão do processo ensino-aprendizagem, onde todos aprendem e todos ensinam.

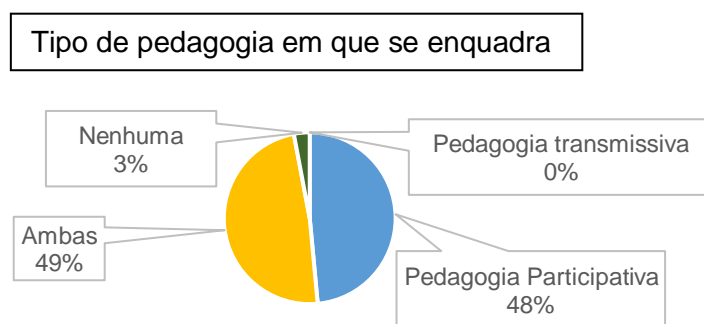


Gráfico 10 - Tipo de pedagogia pelos inquiridos em questionário

Toda e qualquer criança é sempre criança em qualquer lugar do mundo ou em qualquer período histórico. O que varia são as atitudes dos adultos em relação a ela e variam entre os docentes, assim como se constata que variam ao longo do tempo. Nesta perspectiva, procurámos averiguar aos olhos dos docentes e perante a forma que desenvolvem a sua prática como veem a criança. Verificámos com agrado que a amostra de participantes se divide entre um *Ser único e em construção* (48%) bem como um *Ser socialmente ativo e em desenvolvimento* (48%), constando ainda ausência de respostas nas opções que atribuem à criança uma posição de passividade e de incapacidade.

Na teoria de Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo da criança dá-se por meio da interação social, ou seja, da interação que estabelece com os outros indivíduos e com o meio envolvente. Jean Piaget, teorizou que o conhecimento é construído através do contato com o objeto, onde a criança se vai apropriando das características e da funcionalidade dos mesmos, dando-lhes significado.

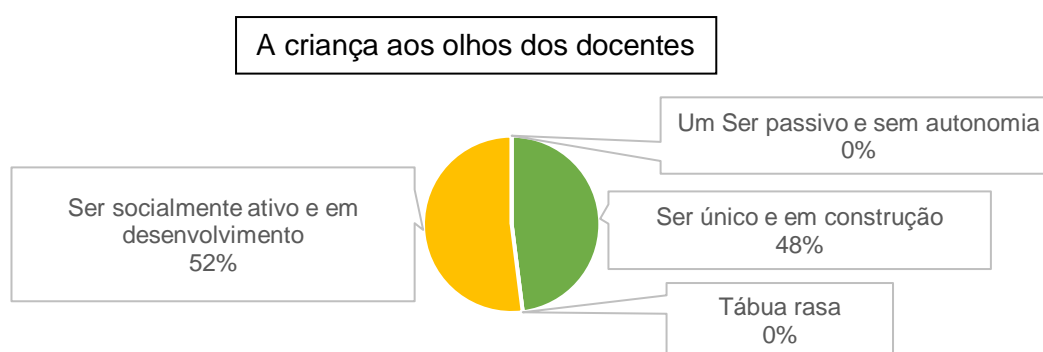


Gráfico 11 - A criança aos olhos dos docentes inquiridos em questionário

Ainda dentro da mesma dimensão em estudo, e após compreendermos a forma como os docentes se definem naquilo que fazem e na forma como veem a criança, perceber que características afetivas dos docentes influenciam a relação com os alunos. Assim, foram ostentadas oito características em que os docentes numeravam de 1 a 8, tendo como critério o grau de importância (1 - pouco importante/8 – muito importante).

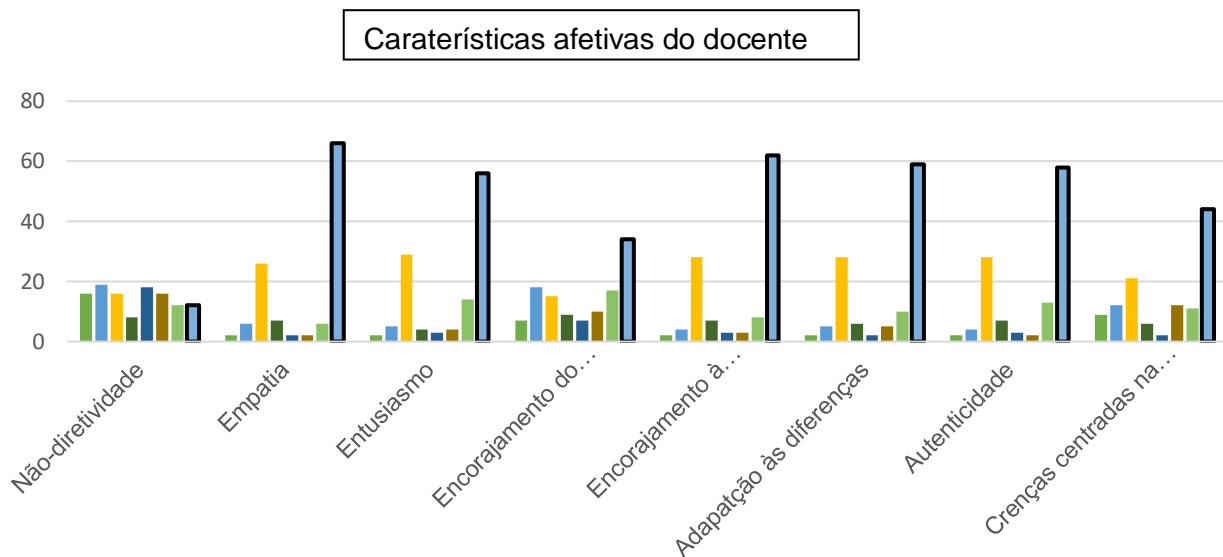


Gráfico 12 - Caraterísticas afetivas do docente

Interpretando o gráfico, verificamos que numa escala decrescente (mais importante para menos importante), surge a *Empatia*, *Encorajamento à aprendizagem*, *Adaptação às diferenças*, *Autenticidade*, *Entusiasmo*, *Crenças centradas na criança/aluno*, *Encorajamento do pensamento de ordem superior* e por fim a *Não diretividade*. Os resultados obtidos nos questionários comparando com os dados estabelecidos na revisão de literatura, verificamos que sendo a *Não diretividade* a característica que mais contribuí para o rendimento porque “permite que o processo educativo se centre no desenvolvimento (...) possibilita que as actividades sejam iniciadas e reguladas por estes. (Lopes & Silva, 2010, p.65)” foi para os docentes inquiridos a última na escala de importância. A não concordância deste dado pode estar associada às exigências e à pressão burocrática que o atual sistema educativo coloca nos docentes. No caso do 1º ciclo do ensino básico, deparamos-nos com currículos extensivos e pouco flexíveis, enquanto na educação pré-escolar deparamos-nos com uma escolarização muito precoce exigida pela sociedade, mas essencialmente pelas famílias. Neste sentido, os docentes vêem-se obrigados a ser diretivos para conseguirem cumprir com os objetivos previamente estabelecidos pelas entidades superiores. Porém, cabe também ao educador/professor contrariar e investir em metodologias de trabalho mais participativas, possibilitando a articulação entre as diferentes áreas do saber, recorrendo ao lúdico como uma estratégia para uma aprendizagem, e que se criem espaços que deem voz aos interesses das crianças, ou seja, que todas as atividades sejam realizadas pelas crianças/alunos e orientadas e mediadas pelos docentes.

Ainda no decorrer da análise do gráfico 12, salientamos o destaque dado à *Empatia*, sendo a característica mais importante aos olhos dos inquiridos, e que está

em concordância com a revisão de literatura (Lopes & Silva, 2010). A palavra *Empatia* surge do grego *empátheia*, -as, paixão e é entendida como a forma a forma de identificação intelectual ou afetiva de um sujeito para com uma pessoa. Esta tem sido uma palavra marcante na nossa sociedade e utilizada como um fator de ausência nas relações entre sujeitos, daí considerarmos que face à ausência e à importância que a mesma tem, os docentes considerarem que é o fator mais importante nesta relação.

As restantes características encontram-se em concordância com a revisão de literatura (Lopes & Silva, 2010), porém pode existir alternância entre estas, mas nada que comprometa as restantes características, pois o percentil não varia muito. As características apresentadas possibilitam que o docente assuma um papel de mediador e de facilitador no processo ensino-aprendizagem.

Concluída a apresentação dos dados da presente dimensão, apurámos que os docentes apresentam um olhar holístico, possibilitando uma visão integral e um entendimento geral sobre a sua prática, levando a cabo formas e estratégias que colocam as crianças/alunos como autores e construtores do seu processo de ensino-aprendizagem. É através destas práticas participativas, da interação e da troca de saberes entre aprendizes e adultos que se cultivam relações afetivas promovendo a escola como um palco de encontros e especialmente de relações, um espaço onde muitas coisas acontecem, onde todos os que nela se envolvem aprendem, crescem e, durante esse processo, manifestam, claramente, as suas emoções. O compromisso educador/professor-criança/aluno norteado por práticas afetivas leva a um desenvolvimento cognitivo mais efetivo.

#### **Dimensão IV: Fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem que reforçam o desenvolvimento de aprendizagens significativas**

A dimensão IV do questionário visa aferir quais os fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem que potenciam o desenvolvimento de aprendizagens significativas e por fim uma questão aberta que surge como um desafio para os docentes.

No que diz respeito à primeira questão, tivemos como intenção compreender que aspetos podem ser contributos significativos para o sucesso na aprendizagem, uma vez que a aprendizagem significativa pode beneficiar desses contributos, seja pelas relações interpessoais, pela cooperação entre quem ensina e que aprende e a relação que é estabelecida no contexto.

### Aspectos que contribuem para o sucesso na aprendizagem

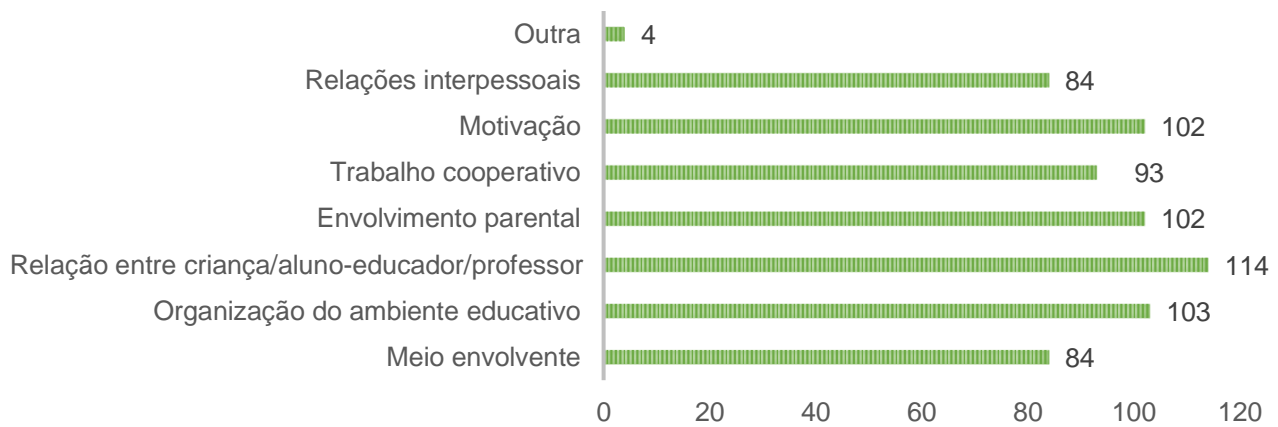


Gráfico 13 - Aspectos que contribuem para o sucesso na aprendizagem

Dos aspectos apresentados, todos obtiveram respostas acima dos 72% (percentagem que corresponde a 84 respostas), no entanto, a *relação entre criança/aluno-educador/professor* foi o aspecto que teve maior escolha. Como temos vindo a referir ao longo do estudo, a relação entre criança/aluno-educador/professor é fundamental para o desenvolvimento da criança e conseqüentemente a construção do conhecimento, nesta perspetiva, Postic (2008), refere que "(...) é nas relações sociais, introduzidas pelo acto educativo, que o indivíduo-criança/adolescente ou adulto se descobre, evolui e se estrutura" (Postic, 2008, p.27).

A *organização do ambiente educativo* pressupõe a forma como o espaço está organizado e como se promove a aprendizagem, neste sentido, um ambiente que seja rico em estímulos, seja acolhedor e em que as crianças sintam bem torna-se facilitador da aprendizagem.

A última questão foi elaborada em duas partes, a primeira aplicada através de uma questão fechada e seguidamente uma de resposta aberta.

Neste contexto procurámos através da afirmação *O educador/professor é um eterno estudante* levar os docentes a uma reflexão sobre a importância da formação ao longo da vida. Assim, apurámos com agrado que numa população de 117 inquiridos, 116 (99%) afirmam que o educador/professor é um eterno estudante, porém de forma a possibilitar a compreensão do porquê surge a questão aberta. É de referir que apenas 1% dos inquiridos respondeu *Discordo Totalmente*, acreditamos que face à disparidade de percentagem, este valor possa estar atribuído a uma fragilidade no ato do preenchimento do questionário.

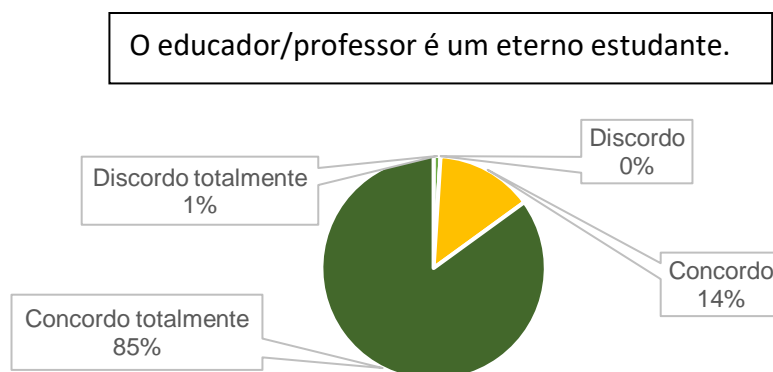


Gráfico 14 - O educador/professor é um eterno estudante - inquiridos em questionário

Considerando o educador/professor um eterno estudante porque considera necessário estar sempre atualizado, reuniu uma taxa de resposta de 33%.

Contudo é importante perceber em que aspetos os docentes precisam de estar atualizados. Esta análise criteriosa foi possível, face à reflexão cuidada de cada um dos inquiridos.

Categorias	Subcategoria		N	%	% total	
O educador/professor é um eterno estudante.	Considera a necessidade de estar sempre atualizados	Não define	14	12%	33%	
		Desafios da profissão	9	8%		
		Nos conteúdos e nas estratégias	7	6%		
		Sobre o desenvolvimento da criança e novas gerações	9	8%		
	Considera importante a formação continua	Não define	47	40%	49%	
		Aprender com as novas gerações	3	3%		
		Formações, leituras, pesquisas	7	6%		
	Considera importante acompanhar a evolução da sociedade		14	12%		
	Não responde ao solicitado		3	3%		
	Não justifica		3	3%		
	Considera que deve estar sempre em reflexão sobre aquilo que desempenha		1	1%		
	Total de inquiridos			117	100%	

Tabela 15 - O educador/professor é um eterno estudante - inquiridos em questionário

Recorrendo à tabela, verificamos que 12% *não define*, 8% considera que deve estar *atualizado face aos desafios da profissão*, 6% nos *conteúdos e estratégias* e 8% respeitante ao *desenvolvimento da criança e novas gerações*. Seguidamente expomos algumas das observações que permitem validar os critérios estabelecidos.

- *não define:*

*“(...) estar sempre actualizados.”*

*“Temos de nos atualizar.”*

*“(...) O professor/educador tem que atualizar.”*

*“(...) obrigatoriamente temos que nos atualizar.”*

*“(...) tem de existir uma atualização constante.”*

*“(...) estar em constante atualização.”*

*“(...) nos manter atualizados (...).”*

- *atualizado face aos desafios da profissão:*

*“(...) estão sempre a surgir novos métodos, novas pedagógicas (...).”*

*“(...) deverá acompanhar as atualizações na sua área profissional por forma a poder proporcionar (...) melhor prática educativa. (...) novas ideias, práticas e questões é uma condição essencial para um crescimento profissional válido (...).”*

*“(...) nível de conhecimento curricular, bem como de práticas pedagógicas mais recentes.”*

*“(...) atualizado para corresponder em pleno aos desafios constantes da sua profissão.”*

*“(...) em constante aprendizagem para desenvolver boas práticas pedagógicas.”*

- *nos conteúdos e estratégias:*

*“(...) procurar novas estratégias (...).”*

*“(...) busca de conteúdos.”*

*“(...) existem sempre novas técnicas a utilizar, novas ferramentas (...) estratégias a ter com determinadas necessidades.”*

- *desenvolvimento da criança:*

*“(...) gerações em evolução.”*

*“(...) permanente atualização, para acompanhar e conhecer (...) desenvolvimento da criança.”*

*“(...) as crianças são diferentes no (desenvolvimento) (...).”*

Os inquiridos que concordaram com a afirmação, justificando a necessidade de formação continua (49%) apresentaram também opções de que forma a mesma podia ser realizada. Assim, apurámos que 40% *não definem* a forma como a mesma acontece, 3% refere com as *novas gerações* e 6% com *formações, leituras e*

pesquisas. Na possibilidade de verificar algumas das observações que foram agrupadas, evidenciamos as seguintes:

- *não define:*
  - “(...) constante aprendizagem.”
  - “(...) Formação contínua.”
  - “(...)aprendizagem constante.”
  - “(...) permanente aprendizagem.”
- *novas gerações:*
  - “(...) aprender com as novas gerações.”
  - “(...) novas tendências (...)”
  - “(...) gerações mais novas.”
- *Formações, leituras e pesquisas:*
  - “(...) estudar, a ler, em formação.”
  - “Sempre formação (...)”
  - “(...) constante formação.”
  - “(...) investir na formação (...)”
  - “(...) nível das formações (...)”

Refletindo ainda sobre os dados analisados, 12% *considera importante acompanhar a evolução da sociedade*, 1% *considera que deve estar sempre em reflexão sobre aquilo que desempenha*, existem ainda duas amostras de 3% que foram categorizadas como *não responde ao solicitado* e outra *não justifica*.

Ainda neste domínio, gostaríamos de evidenciar a subcategoria designada por *considera que deve estar sempre em reflexão sobre aquilo que desempenha*, ainda que tenha obtido uma percentagem mínima, consideramos muito significativa, na medida que o educador/professor deve efetivamente ser um eterno estudante reflexivo da prática que desenvolve. Expomos a observação do inquirido, que mereceu toda a nossa atenção e reflexão.

“(...) porque o educador é um investigador reflexivo da sua própria aprendizagem.”

Motivados por esta observação, consideramos que a reflexão pode e deve ser um caminho para ajudar os docentes a questionarem-se sobre a sua prática, desafiando-os para a formação e evolução, possibilitando a adequação de estratégias e práticas inovadoras que levam à transformação da escola e do ensino. Em concordância com Alarcão (2001),

a reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos. (p.10)

Como tal, devemos ser agentes de mudança e transformação, não construindo muros entre muros entre o conhecimento, devemos sim construir pontes que possibilitam a troca de saberes geradores de novas aprendizagens. Perrenoud, (2002), considera que um profissional reflexivo “não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente os seus objetivos, os seus procedimentos, as suas evidências e os seus saberes (Perrenoud, 2002, p.44).”

Procuremos diariamente ser eternos estudantes!

### **2.3.2. Apresentação e Discussão dos resultados das entrevistas aplicadas aos docentes (educadores e professores)**

No próximo capítulo será apresentada a análise e discussão dos dados referentes às entrevistas realizadas aos docentes que participaram neste estudo. A apresentação dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas, será organizada em duas partes, nomeadamente, análise de conteúdo das entrevistas dos educadores de infância e em seguida a análise de conteúdo das entrevistas aos professores do 1º ciclo do ensino básico. Referimos que a apresentação dos resultados será feita tendo por base o sistema de categorização de Bardin (2004), sendo, deste modo os conteúdos analisados, divididos em categorias, subcategorias, e respetivos exemplos nas unidades de registo. Os resultados a analisar tem com intenção responder aos objetivos do estudo.

De forma a caracterizar os participantes nas entrevistas, serão evidenciados o nível de académico, o tempo de serviço e a atual situação profissional dos entrevistados. Salvaguardado e respeitando a identidade dos mesmos foram atribuídos códigos, utilizando a letra *E* para Educadores e a letra *P* para professores.

### 2.3.2.1 Aos Educadores de Infância

A tabela seguinte apresenta de forma sistematizada a caracterização dos educadores entrevistados.

	Nível de formação	Valência em que desenvolve funções	Contexto em que desenvolve funções	Tempo de serviço (anos)
<b>E1</b>	Licenciatura de educadores de infância	Educação Pré-escolar	Privado	13 anos
<b>E2</b>	Licenciatura de educadores de infância	Creche	Público-Privado	11 anos
<b>E3</b>	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	Educação Pré-escolar	Privado	9 anos
<b>E4</b>	Licenciatura de educadores de infância	Creche	IPSS	16 anos
<b>E5</b>	Licenciatura de educadores de infância	Creche	Privado	12 anos

Tabela 16 - Caracterização profissional dos educadores entrevistados

De forma a corresponder ao primeiro objetivo em estudo, *compreender de que forma os docentes definem afetividade e que importância lhe atribuem na sua prática*, referimos que de uma forma geral todos os entrevistados conseguiram definir o conceito Afetividade, existindo uma concordância com palavras existindo uma concordância com palavras-chave propostas por Wallon (1968), mas como refere a E2 “(...) não tem um termo específico, porque cada pessoa vê a afetividade de forma diferente (...)” confirmando assim ser uma palavra polissémica. Os restantes definiram o conceito recorrendo a expressões e demonstrações afetivas, como verificámos nas seguintes unidades de registo.

“ (...) *miminhos, abraços, emoções, relações, são sentimentos.*” (E1)

“ (...) *não tem um termo específico, porque cada pessoa vê a afetividade de forma diferente (...) é um abraço, um beijinho, um carinho, é emoção.... para outras é tudo isto englobado todos os gestos de carinho que nós demonstramos para uma pessoa (...) confiança com outro e criamos um elo de ligação (...).*” (E2)

“ (...) *relação com o outro mostrar este este sentimento, no momento em que há afetos na relação (...) é relação, contacto (...).*” (E3)

“ (...) *sentimento entre pessoas, entre seres (...) é relação... é sentimento.*” (E4)

“ (...) *envolve a relação entre pessoas, sentimentos e emoções (...).*” (E5)

Quanto à preocupação dada pelos docentes à dimensão afetiva, é de referir que existiu alguma hesitação inicial por parte dos entrevistados, uma vez que a

maioria considera estar apenas informada da sua realidade, apresentando alguma dificuldade em dar um parecer geral sobre os contextos educativos. Evidenciamos as unidades de registo que patenteiam a reflexão em estudo.

*“Às vezes..., (...) cada vez mais existe essa preocupação pelo afeto.” (E1)*

*“Na minha realidade sim, no contexto onde eu estou, em que eu trabalho, sim existe. (...) O domínio afetivo ainda não está presente em muitos contextos, pelo que eu vejo e leio.” (E2)*

*“Eu não te consigo dizer porque não sei de outras realidades (...) devia ser uma preocupação dos colegas, a afetividade devia ser uma preocupação das colegas para um bem comum.” (E3)*

*“(...) sim, (...) o lugar do afeto na educação tem vindo a ganhar cada vez mais importância. (...).” (E4)*

*“Às vezes... às vezes, (...) Há profissionais que acabam por ter mais consideração a esse nível e outros profissionais que não.” (E5)*

Compreendendo a importância atribuída pelos educadores numa perspetiva geral, procurámos compreender a importância atribuída, bem como o lugar que ocupa na sua prática profissional. Confirmámos que tanto o E2, E3, E4, E5, referiram que a afetividade é *“muito importante”* sendo a *“base”* do trabalho que desenvolve.

*“Tem o valor máximo. (...).” (E2)*

*“O domínio afetivo é a base do meu trabalho enquanto profissional e enquanto pessoa.” (E3)*

*“Todo, a afetividade é a base.” (E4)*

*““É muito importante (...).” (E5)*

Ainda numa compreensão do valor atribuído ao Afeto, salientamos a unidade de registo do E1 que refere, *“(...) procuro atribuir o máximo de valor que consigo.” (E1)* que nos transporta para a reflexão que outros aspetos se poderão sobrepor para que o E1 ainda que considere a sua importância não o aplique inteiramente.

Reconhecido o lugar do afeto na prática dos entrevistados, é unânime que de forma direta ou indireta (vivida no diálogo da entrevista), todos atribuem importância, porém também existe a referência aos valores, respeito, como forma e expressão de afeto.

*“Tem, eu não vejo prática de educação de infância sem ter lugar o afeto. O Afeto é ou deveria ser para todos os educadores, professores, pessoas que estão a construir Seres Humanos e que estão a moldar um bocadinho que eu acredito que podemos fazer a diferença, não se constrói isso sem haver afeto, ligação e todas a gente sabe que uma criança respeita muito mais um adulto que dê o melhor de dois mundos (...).” (E2)*

*“(...) a minha prática é feita de acima de tudo respeito pela criança e ao ser uma prática de respeito é uma prática afetiva, porque eu acima de tudo tenho que respeitar a criança enquanto Ser (...).” (E3)*

*“O afeto é a base na minha prática.” (E4)*

*“Sim, sempre primeiro que tudo o afeto porque se nós tivermos crianças que tem afeto, isto acaba por também ser um bocadinho, um espelho não só da nossa vida familiar, da nossa postura, da nossa do nosso Ser.” (E5)*

O E1, refere que o tempo e a rotina diária são fatores que condicionam de forma direta e significativa a sua prática, sendo que estes comprometem o lugar do afeto na mesma.

*“Sim, sempre que consigo (...) por vezes a rotina que temos e a falta de tempo leva a que não seja como gostava.” (E1)*

Entrando na última questão desta dimensão, que surge através da afirmação *A Dimensão afetiva e o desenvolvimento cognitivo são inseparáveis*, todos os entrevistados concordaram com a mesma justificando de uma forma geral que são “indissociáveis”; “caminham lado a lado”; “complementando-se”. Os dados refletidos e registados estão em concordância com o que está presente na revisão de literatura (Piaget, 1974; Wallon, 1968; Vygostky, 1998) nesta perspetiva, cognição e afetividade são inseparáveis. Apresentamos as observações registadas na unidade de registo:

*“Eu acho que sim, (...) se a criança estiver e se sentir bem consigo e com os outros, (...) vai estar mais recetiva (...) para a aprendizagem, logo a afetividade e a aprendizagem (...) são inseparáveis.” (E1)*

*“Sim! (...) Se eu não tiver com essas crianças o domínio da afetividade, eles nem sequer vão olhar para mim como uma pessoa de referência ou como alguém com que tenham de aprender alguma coisa (...) O domínio afetivo e o cognitivo são inseparáveis(...).” (E2)*

*“Concordo, elas são indissociáveis uma da outra. (...) para a criança estar disponível para aprendizagem, ela tem que estar bem (...) isso só acontece quando há esta relação de afeto (...).” (E3)*

*“(...) Eles caminham lado a lado, são indissociáveis.” (E4)*

*“Sim, (...) Se as crianças tiverem (...) bastante afeto, o seu nível cognitivo vai acabar sempre por prevalecer(...).” (E5)*

O segundo objetivo desta investigação é *estudar a auto-precepção da relação educativa/pedagógica por parte dos docentes*. Consideramos essencial pensar no educador como um ser único, com uma identidade profissional associada à sua identidade pessoal, concepções, crenças, valores e projeto de vida, como ele chegou a ser educador, como é ser educador e de que forma esse percurso influencia suas

ações. Este conjunto de pensamentos e sentimentos reflete-se na atuação desse profissional, influenciando diretamente os laços afetivos que desenvolve no decorrer da práxis. Para corresponder a este objetivo, foi necessário e curioso, ouvir os silêncios e os “hum...” como demonstrações silenciosas, mas muito expressivas. Consideramos que esta dimensão possibilita uma compreensão da prática dos docentes (educadores) envolvidos no estudo.

Em conformidade com o objetivo em estudo, questionámos os docentes a respeito da sua identidade e matriz profissional. As repostas a esta questão permitem dizer que os docentes não estão habituados a refletir sobre si mesmos e sobre a sua identidade profissional. Pelas palavras de Freire (1991),

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (p.32)

Apresentamos a auto-precepção da identidade profissional dos entrevistados nas seguintes unidades de registo.

*“Nunca pensei nisso... nem sei como te dizer...isto faz-me pensar...” (E1)*

*“É difícil essa pergunta... eu defino-me como uma pessoa sensível, humana, que gosta do afeto e que acho que consigo transmitir isso, (...) sentido de grupo, de preocupação pelo outro, (...) tenho um sentido de equipa (...).” (E2)*

*“É difícil falar de nós enquanto profissional educação. (...) tudo aquilo que faço, faço de coração, (...) faço de consciência respeitando sempre a criança, (...) estou na minha prática de coração e sempre em busca de saber mais para também poder promover aprendizagens que vão ao encontro sempre das necessidades e dos interesses do grupo (...) fui-me sempre construindo e tento saber mais, identifico-me e a aprendizagem é infinita e como dizia Comenius “Nós aprendemos desde que nascemos até à tumba”, (...) tento sempre saber mais, porque também gosto de crescer enquanto profissional para estar cada vez mais apta para acolher e abraçar o que os grupos todos os anos letivos.” (E3)*

*“É muito mais fácil os outros nos definirem a nós, mas também é bom fazermos estas reflexões assim de repente. (...) valorizo a relação, a afetividade (...) muito prática, gosto de planejar, (...) estou alerta, que valoriza a relação com os pais, (...) boa relação com a minha equipa de trabalho, (...) muito preocupada com o outro... gosto de ouvir as crianças... de as questionar!” (E4)*

*“(...) educadora galinha (...).” (E5)*

Tendo como objetivo a compreensão da relação educativa, tivemos como intenção saber como é que veem a *criança*. E1, E2, E3 e E4 apresentara definições

muito semelhantes, referindo, de forma geral, a criança ser um Ser único, em crescimento e que precisa do adulto como mediador. Podemos observar seguidamente o contributo dos docentes:

*“(...) é um ser único e em construção que precisa do apoio do adulto para se desenvolver e crescer. (...) relação com os adultos que vai ganhando confiança e os valores para a vida.” (E1)*

*“(...) é um Ser Humano em construção e precisa dele próprio e do outro para se construir. (...) Deverá ser independente, q.b., independência de pensamento (...) um ser com individualidade própria, com características próprias e singulares que tem as suas necessidades, é um ser único e especial.” (E2)*

*“(...) é o universo, a criança é o mundo e sendo universo está por cima, está no centro (...) crianças são inaptamente curiosas (...) a criança para mim é e será sempre o meu o centro, um Ser indefeso e que merece sempre Respeito, Dignidade e Afetividade por eles.” (E3)*

*“(...) um Ser que está sempre em aprendizagem (...) nas mais simples atitudes estão sempre a dar sinais daquilo que são.” (E4)*

O E5 definiu a *criança*, na perspetiva das crianças que abraça no contexto da sua profissão, recorrendo a um nível de familiaridade muito evidente. Podemos observar essa descrição na seguinte unidade de registo.

*“(...) olhar para eles de uma forma se fossem os meus filhos vê-los e cuidar e perceber as suas necessidades, os seus os seus medos, acalmá-los quando as coisas não correm (...).” (E5)*

Refletida pela voz dos docentes a identidade enquanto profissionais e depois compreender como definem *criança*, consideramos que o tipo de prática que desenvolvem e a relação educativa que estabelecem assenta no conjugar destas duas definições. Em conformidade com (Postic, 1990), E1, E2 e E5 apresentam perceções da sua prática baseadas na descrição, na relação e o papel atribuído à criança e também nas estratégias que utilizam para a realização, contudo não fazem referência a opções metodológicas nem a tipos de pedagogia, tal como se verifica nas unidades de registo:

*“(...) procuro ouvi-los e a partir daquilo que eles dizem para desenvolver e explorar os conteúdos, mas nem sempre é assim (...) as atividades saiam a partir daquilo que eles me trazem tentando quando possível conjugar com o que estabeleço e com o que pretendo.” (E1)*

*“(...) a participação da criança e a voz ativa da mesma. (...) a minha prática educativa também se vai moldando consoante as características do grupo que tenho nas minhas mãos, os meus princípios e os meus valores estão lá, a maneira como eu me relaciono, a afetividade tem de estar sempre no caminho,*

*mas a forma como eu chego lá vai ser dependente das crianças que tenho à minha frente. Eu não chego da mesma forma a todas as crianças, se alguém pensa isso está completamente errado.” (E2)*

*“(…) através do carinho (…) procuro sempre fazer de uma forma lúdica para que eles gostem, para que se sintam bem, que gostem de vir para a escola, de estar na sala com os amigos e conosco. Se Tudo isto resultar, tudo isto vai fazer sentido.” (E5)*

O E3 apresentou referência face à opção metodológica, definindo com clareza que se enquadra no Movimento da Escola Moderna (MEM), explicitando os benefícios em aplicar, *“Eu sigo muito o Movimento da Escola Moderna (…) o modelo é muito democrático e é um Mundo que nos ajuda tanto a eles como a nós educadores, porque nos provoca no sentido de procurar e saber mais, mas que também sendo um modelo democrático e realizado com projetos em que nem todas as temáticas agradam a todos, mas, que nós acabamos por passar pelas áreas todas das OCEPE (…).” (E3)* O E4 não apresentou opção metodológica, contudo afirma que recorre a alguns elementos de pilotagem utilizados no MEM, mas que se enquadra numa pedagogia participativa.

*“Não tenho nenhum modelo específico pela qual defina a minha prática (…) temos alguns elementos do MEM tipo os quadros, instrumentos, o mapa do tempo, da presenças e tarefas..., mas coisas muito simples. (...) Centro-me numa pedagogia mais participativa (...)” (E4)*

Salientamos que o E1, apresenta algumas expressões que levam à compreensão da sua prática, considerando que estará numa fase de mudança paradigmática, uma vez, pelo discurso utilizado dá a entender que atualmente já dá voz à criança, mas que *“nem sempre foi assim”*, utilizando ainda expressões de decisão e poder, tais como, *“estabeleço”*, *“pretendo”*. (E1)

A relação afetiva entre a criança-educador tem sido referência ao logo do estudo, uma vez que, é considerado como elemento facilitador e significativo no desenvolvimento e na aprendizagem, havendo assim uma conformidade com Postic (1990). Na procura de saber como é que esta relação pode ser significativa, os entrevistados, de uma forma geral, referem que só pode ser significativa, na medida em que existe uma relação de confiança e de respeito. Estes fatores, concedem à criança um sentimento de segurança. Além dos fatores anteriormente mencionados, surgem também como elementos importantes o amor, a empatia, a partilha, o respeito pela diferença, o contexto familiar, a gestão emocional, a valorização, a entreajuda e o afeto. Apresentam-se as unidades de registo que mostram a identificação dos fatores acima descritos:

*“Confiança, partilha, respeito, o saber ouvir e ouvi-los, valorizar as suas atitudes e conquistas, aceitar a diferença porque cada criança é única.” (E1)*

*“(...) o educador tem de ser a “balança” que vai equilibrar esta criança, além da emoção ele tem de ser ele a gerir os medos, as inseguranças das crianças que acolhe. (...) é importante o educador não fazer esta distinção. (...) coesão e coerência (...) gerir as suas emoções, frustrações e conflitos.” (E2)*

*“(...) respeito (...) afeto (...) amor (...) contexto familiar (...) aprendizagem/interesses.” (E3)*

*“(...) a empatia, o respeito, a opinião, a confiança e a individualidade são os fatores de uma forma geral contribuem para esta relação.” (E4)*

*“(...) partilhas, entreaajuda, confiança, valorização, afeto.” (E5)*

Analisando os fatores ostentados pelos entrevistados, verificamos conformidade com alguns dos que são propostos por Lopes e Silva (2010), mas são também enumerados outros que se revelam significativos e que facilitam a aprendizagem. Quando questionados sobre a implementação destes fatores na relação, todos consideraram que estavam presentes, como demonstramos nas unidades de registo abaixo referidas:

*“Eu acho que sim, pelo menos procuro que estejam.” (E1)*

*“Sim, com toda a certeza (...).” (E2)*

*“Estão certamente.” (E3)*

*“Tento sempre, sempre contemplá-los na minha relação educativa.” (E4)*

*“Sim considero!” (E5)*

Consideramos que o ato de refletir, possibilita o entendimento de atitudes, comportamentos e práticas que visam a compreensão do presente e a preparação do futuro.

*Identificar os fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem para reforçar o desenvolvimento de aprendizagens significativas, corresponde ao terceiro objetivo deste estudo.*

O processo de ensino-aprendizagem é o conjunto de interações que ocorre entre quem ensina e quem aprende, por isso, nesta reciprocidade entre ensinar e aprender, existem fatores que podem beneficiar a interação. O resultado destas interações, transformam-se em aprendizagens. Porém, para falarmos de aprendizagem significativa, é necessário que novos conhecimentos de ancorem a conhecimentos já existentes e nesta interação vão adquirindo novos significados (Ausubel, 1982).

Confirmamos que E1, E2 e o E3 referem a relação como fator que contribui para a aprendizagem, mas também foram mencionados outros fatores importantes que apresentamos através das unidades de registo.

*“(...) contexto, a variedade na forma como desenvolvemos atividades, uma boa relação entre todos, o reforço e incentivo, os materiais, (...) ir ao encontro daquilo que para eles é interessante.” (E1)*

*“A ligação entre adulto-criança/criança-adulto, (...) o ambiente em que decorre a aprendizagem (...).” (E2)*

*“Essencialmente o respeito pelos interesses das crianças, o ambiente em que decorre a aprendizagem, a relação afetiva entre os envolvidos no processo educativo, oferta de atividade apelativas e diversificadas e reforço positivo, trabalho cooperativo.” (E3)*

*“(...) infraestruturas, (...) materiais, (...) espaço exterior.” (E4)*

*“Ambiente envolvente, a forma lúdica, a brincadeira (...).” (E5)*

Em concordância com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2007), os educadores quando mediadores, participativos e facilitadores do processo ensino-aprendizagem são contributo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Este contributo assenta na escuta ativa sob os interesses e necessidades da criança, no diálogo constante e na negociação para a construção de aprendizagem. Verificamos esta assertividade dos docentes quando referem:

*“Considero que devemos contribuir sempre para que as crianças compreendam o significado das coisas e que aprofundem os seus conhecimentos ao longo da vida.” (E1)*

*«“Pode e deve. É uma das funções do educador de infância. Contribuir para as aprendizagens significativas é estar desperto e conseguir captar as atenções, as necessidades e as características de cada criança (...).” (E2)*

*“Ele pode, deve e tem essa função!” (E3)*

*“Pode contribuir de imensas formas... criando estratégias diversificadas... não sendo um educador egocêntrico, deve partilhar... porque a partilhar aprendemos! Oferecer novas experiências, fazer uma aprendizagem interligada, fazer atividades apelativas e que vão ao encontro dos interesses deles... utilizo muito a música.” (E4)*

*“Pode, claro que pode (...) a forma como o educador vai fazer e como vai organizar (...) todas as aprendizagens são significativas desde que o grupo, as crianças também estejam dispostas aquilo que está preparado.” (E5)*

Por fim, sentimos a necessidade de perceber juntos dos educadores a importância da formação continua na profissão docente. Ostentando a afirmação, *O educador/professor é um eterno estudante*, levou os docentes, uma vez mais, a refletir

sobre a importância de ser um eterno aprendiz. Nesta provocação todos os entrevistados concordaram com a afirmação, contudo destacamos a unidade de registo do E1, que nos leva a concluir que quando existe acomodação e a mesma prática ao longo de muito tempo, tudo o que é diferente é estranho.

*“Concordo, mas por vezes é difícil deixar de fazer aquilo que sempre fizemos. (...) é difícil sair da zona de conforto (...).” (E1)*

### 2.3.2.2 Aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

A segunda parte da análise e discussão dos dados das entrevistas, pretende evidenciar os dados alusivos às entrevistas realizadas aos professores do 1º ciclo do ensino básico. À semelhança da contextualização realizada na primeira parte aos educadores, será igualmente realizada aos professores entrevistados, seguindo os objetivos do estudo.

	Nível de formação	Valência em que desenvolve funções	Contexto em que desenvolve funções	Tempo de serviço (anos)
<b>P1</b>	Licenciatura em 1º ciclo	1º ciclo do ensino básico	Público	42 anos
<b>P2</b>	Licenciatura em 1º ciclo e pós-graduação	1º ciclo do ensino básico	Público	24 anos
<b>P3</b>	Licenciatura em 1º ciclo	1º ciclo do ensino básico	Público	12 anos
<b>P4</b>	Licenciatura em 1º ciclo	1º ciclo do ensino básico	Público	20 anos

*Tabela 17 - Caracterização profissional dos professores entrevistados*

De forma a corresponder ao objetivo, *compreender de que forma os docentes definem afetividade e que importância lhe atribuem na sua prática*, existiu conformidade com a análise dos (E), de uma forma geral todos os (P) apresentaram uma definição de *Afetividade* semelhante entre si e que pode ser entendida à luz da literatura científica (Walon, 1968). Foi através da articulação entre a relação com o outro, emoção e sentimento que os docentes definiram o conceito, em concordância com Wallon (1968) afirma que a afetividade permite unir os indivíduos, estabelecendo uma relação com o outro. Assim como Sousa (2013) refere que esta dimensão envolve afeto, carinho, confiança e atenção, Portugal (2012) afirma que o docente deve garantir proximidade com a criança na relação desenvolvida. A afetividade é um conceito amplo que integra um conjunto de relações afetivas. Seguem as unidades de registo referentes a este assunto:

*“ (...) parte da relação, da empatia, sentimentos, emoções (...).” (P1)*

*“ (...) tem haver com sentimentos. Só há afetividade quando há sentimentos, (...) é também algo que transmitimos a outra pessoa, (...).” (P2)*

*“ (...) são as relações que estabelecemos uns com os outros (...) criamos empatia e emoções (...) sentimentos (...).” (P3)*

*“ (...) é saber ouvir, dar carinho, ouvir o outro são demonstrações nas relações. (...) sentimentos que passamos ao outro, que recebemos dos outros...” (P4)*

Através da conceptualização de *Afetividade*, reconhecemos que P1, P3 e P4 consideram, de forma assertiva, existir uma preocupação com este domínio, por outro lado, P2 expõe uma expressão inicial de incerteza porque recorre ao passado como forma de comparação, porém refere que existe preocupação porque os docentes estão constantemente a ser questionados, levando-os à reflexão da importância deste conceito. Apresentamos as unidades de registo que demonstram a análise realizada.

*“Eu acho que sim.” (P1)*

*“ (...) não tenho a certeza, (...) acho que cada vez mais estão a preocupar-se. (...) há uns anos eu diria te que não, mas penso que hoje em dia sim. Porque também estamos todos os dias a ser questionados sobre as necessidades das crianças então todos nós temos de começar a ter uma visão mais no capto afetivo, saber se a criança antes de aprender a ler, a escrever, aprender se realmente em termos afetivos revela alguma necessidade ou carência.” (P2)*

*“Eu acho que sim.” (P3)*

*“Eu acho que sim.” (P4)*

Referente ao valor atribuído ao domínio afetivo e o lugar que este ocupa na sua prática, referimos que todos os docentes em estudo, confere tratar-se de um domínio muito importante ocupando um lugar de destaque na prática que desenvolvem, como ostentamos em seguida:

*“ (...) muito importante. (...) importante em todos os níveis de ensino, (...) mais ainda a nível do 1º ciclo, (...) são crianças, são muito pequeninos e a parte afetiva é extremamente importante para eles estarem à vontade e irem de forma positiva adquirindo os conceitos.” / “ (...) a par da importância que atribuo à correção científica dos conteúdos (...) afetividade que é parte da relação entre o professor aluno e entre os alunos.” (P1)*

*“ (...) o domínio afetivo é base. (...) agarro os meus alunos, sempre pela afetividade.” / “ (...) Todo, é o máximo! (...) estou constantemente a utilizar a afetividade (...) no relacionamento que tenho com os alunos, (...) como falo com eles, como encaro os alunos, (...).” (P2)*

*“ (...) muito importante, nós somos seres de afetos. (...)” / “Ocupa e muito! É o elemento fundamental.” (P3)*

*“(...) muito importante. (...) é a base de tudo.” / “ (...) muito importante e está presente em toda a minha prática.” (P4)*

A relação entre criança e docente, influencia fortemente a aquisição das aprendizagens, Martinelli (2001, citado por Faria, 2010) afirma que as condições afetivas são favoráveis na sala de aula e que facilitam as aprendizagens. Reconhecendo os participantes no estudo como docentes afetivos e estando a afetividade presente na sua prática, procurámos analisar como veem os docentes a dimensão afetiva com o desenvolvimento cognitivo. Nesta perspetiva, e uma vez que estamos perante um contexto de 1º ciclo, onde já está patente toda uma necessidade de escolarização, os docentes afirmam, de forma geral, que além da afetividade ser um fator facilitador na aprendizagem, elas são inseparáveis. Existindo assim uma concordância com a revisão de literatura (Piaget, 1974; Wallon, 1968; Vygotsky, 1998). Vejamos as observações referentes a este ponto nas seguintes unidades de registo:

*“Considero, (...) se a parte afetiva estiver bem e for trabalhada o Ser Humano está mais disponível e preparado para aprender. (...) funcionam em paralelo.” (P1)*

*“ (...) considero afirmativo. Por eu saber que ao utilizar o afeto e eu estou a ganhar ponto na parte cognitiva (...) uma criança que tenha afetividade e tem o carinho e a preocupação da professora preocupa-se também em dar o máximo (...).” (P2)*

*“Concordo. A afetividade leva a que os alunos estejam mais abertos para o saber, se eles tiverem em ambientes positivos, onde haja aceitação, aceitação da diferença em que cada um tem o seu ritmo e se nós conseguirmos implementar estes valores em sala de aula, os que até sabem mais acabam por ajudar aqueles que “sabem menos”. Por isso, estas duas dimensões são inseparáveis, não posso trabalhar uma vertente descorando a outra.” (P3)*

*“Sim, (...) uma boa afetividade aluno-professor, (...) é meio caminho andado para o desenvolvimento do aluno. (...) Eles são inseparáveis.” (P4)*

Estudar a auto-precepção da relação pedagógica dos docentes, é um dos objetivos do estudo, assim, a próxima dimensão possibilita a compreensão e reflexão dos docentes sobre a identidade profissional e sobre a relação pedagógica que desenvolvem. Neste sentido, ostentamos em seguida a auto-precepção dos docentes nesta categoria:

*“ (...) tento dar o meu melhor, (...) eles merecem ter melhor. (...) procuro ver o que é melhor para cada um, individualizar um pouco e estabelecer as relações de acordo com a forma deles estarem e até a falta que eles têm (...).” (P1)*

*“ (...) preocupada, muito observadora (...) atenta (...).” (P2)*

*“ (...) sou um amigo, sou um veículo de aprendizagem (...).” (P3)*

*“(...) boa profissional. (...) preocupada com os meus alunos, preocupada em aprender mais também para lhes transmitir.” (P4)*

Na prática docente, além do contato e das interações com os outros docentes, os alunos não deixam de ser crianças, por isso, nesta perspectiva foi importante explorar de que forma veem os professores a criança. De uma forma geral, os sujeitos definiram como um ser único, como verificamos nas unidades de registo:

*“ (...) um Ser único, diferente uns dos outros (...).” (P1)*

*“ (...) Ser individual, único e que cada um é cada um, (...) sua evolução de uma forma única e sem comparação (...).” (P2)*

*“ (...) é um Ser de alegria, um Ser de luz. Eles são esponjas e absorvem o bom e o mau. (...).” (P3)*

*“(...) é a coisa mais importante (...) alegria da escola, (...) sala de aula, (...) recreio. (...) minha base.” (P4)*

A construção de laços afetivos com os alunos é essencial no processo de ensino-aprendizagem, visto que, a confiança estabelecida entre professor e aluno é fator determinante para o sucesso na aprendizagem. Esta construção parte da relação pedagógica e do ambiente de aprendizagem vivido, uma vez que o professor não é somente um mediador do conhecimento, ele deve ser visto também, como modelo, por isso é imprescindível que transmita segurança. Nesta perspectiva, todos os docentes consideraram ser a relação entre aluno/professor-professor/aluno é muito significativa, sendo que P1 e P3 referem a empatia como forma de significação, o que está em conformidade com Balancho e Coelho (1996). Apresentamos as seguintes unidades de registo que mostram esta relação:

*“ (...) muito significativa, acho que é fundamental. (...) relação de empatia entre o professor-aluno e o aluno-professor para a aprendizagem (...).” (P1)*

*“(...) muito significativa, (...) Se o aluno perceber que aquilo que o professor está a dizer está correto, se o professor prova que é verdade ele ganha uma confiança “cega” e ele segue sem qualquer problema e sem qualquer dúvida e sacrifício (...).” (P2)*

*“A empatia é muito importante e as aprendizagens também, se tivermos uma a relação empática é muito mais fácil de convencê-los através da relação de proximidade, (...).” (P3)*

*“ (...) havendo uma boa relação parte a parte (...).” (P4)*

Reconhecemos que a *Empatia* tem vindo a ser referida por várias vezes como fator fundamental no processo ensino-aprendizagem e nas relações estabelecidas

entre os sujeitos envolvidos no processo, desta forma os docentes em estudo foram questionados sobre que fatores consideram importantes nesta relação. Os mesmos foram enumerados e evidenciados nas unidades de registo, como apresentamos em seguida:

*“(...) empatia, a disciplina, a componente didática, a responsabilização do aluno nas tarefas, a distribuição de tarefas, a participação ativa do aluno na vida da escola e do grupo, as partilhas (...)” (P1)*

*“O respeito e a honestidade (...)” (P2)*

*“Empatia, afetividade, segurança, troca de saberes (...)” (P3)*

*“(...) carinho, (...) amizade, (...) desabafo, (...) saber ouvir, (...) dar conselhos, (...) confiança (...)” (P4)*

Confirmámos concordância entre algumas características referidas pelos entrevistados com as que foram propostas por Lopes e Silva (2010), nomeadamente, a Empatia, a Participação ativa do aluno e as Partilhas associada ao Encorajamento à Aprendizagem, e ainda testemunhámos que todos os docentes afirmam contemplá-las na sua relação.

Recuperando a importância da relação no processo ensino-aprendizagem, o próximo tópico em análise visa responder ao objetivo, *identificar os fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem para reforçar o desenvolvimento de aprendizagens significativas.*

Nesta abordagem um dos sujeitos (P1) refere como fator importante o *ambiente vivido em sala de aula*, que segundo Sarmiento (2010, p.14) precisa de ser um “espaço de formação, de harmonização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade, o desenvolvimento do ser humano. Assinalamos também a referência à diferenciação pedagógica (P3) que para Formosinho (2007), não passa por “individualizar o ensino, ao serviço de uma comunidade individualista e da sociedade; é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a interação da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional. (p.33)” foi também referido (P1 e P4) o meio envolvente como fator importante, em que Ferreira et. al, (2011) consideram que, “saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem.”(p.501). São exemplificativos mais fatores nas seguintes unidades de registo:

*“(...) meio envolvente, o espaço mais agradável, (...) o ambiente/clima vivido na sala, (...) valorização e o trabalho direcionado pelo reforço positivo.” (P1)*

*“Principalmente as crianças tem de gostar da escola, (...) agarrar naquilo que eles gostam de fazer e não naquilo que eles não gostam de fazer, (...) evidenciar aquilo que cada um melhor sabe fazer. (...) É a partir daquilo que eles gostam e se sentem mais à vontade a fazer que eu vou encontrar forma de chegar à fragilidade ajudando-o, mas sem que ele dê conta. (...) caminho mais fácil, mais apelativo (...).” (P2)*

*“(...) motivação (...) diferenciação pedagógica (...) espaços para a palavra (...) dinâmica, adaptar, fazer diferente do que se faz.” (P3)*

*“(...) contexto envolvente, (...) contexto social, (...) equipa de trabalho, (...) trabalho em parceria, (...) materiais, materiais de uso tecnológico.” (P4)*

Todas as contribuições dadas pelos sujeitos foram significativas e diversificadas, contudo houve a necessidade de questionar: *Se pode o professor contribuir significativamente para a aprendizagem?* nesta abordagem verificámos uma unanimidade na sua contribuição, mas, há uma resposta que pretendemos salientar:

*“Claro que pode! Deve ser o “veículo” das próprias aprendizagens, envolvendo-se no processo, criando várias formas de eles atingirem as aprendizagens, utilizando diferentes materiais, diferentes técnicas, ouvir os seus interesses e escutar as curiosidades. (...) ajudar a criança a aprender a pensar, (...).” (P3)*

Considerando o professor um “veículo das próprias aprendizagem” e sendo a aprendizagem um processo de construção do sujeito com o outro, com o meio e também do objeto, passa a existir um lugar ativo na construção e desenvolvimento da criança e simultaneamente no conhecimento. É nesta construção que o Professor como mediador no processo ensino-aprendizagem, contribui para a edificação de um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar os resultados. Mencionamos que todos os docentes além de considerarem esta contribuição significativa, evidenciaram estratégias/fatores para esta relação, como observamos nas seguintes unidades de registo:

*“Sim. Eu acho que também tem de se fazer a ponte com a vida lá fora, o envolvimento da família e os conhecimentos que eles já têm, porque eles quando nos chegam já são uma fonte de conhecimentos (...) trazem imensos conhecimentos reservados e que nos vão contando no dia a dia, aproveitá-los e irmos acrescentado, torná-los significativos. (...).” (P1)*

*“Com certeza que sim. (...) Procuro nunca ir pela “pedra”, mas sim por um caminho mais lúdico, mais fácil, o que os ilumina mais.” (P2)*

*“Sim, através da adequação de estratégias, promover o lúdico, e a utilização da tecnologia fazendo com que sejam eles a procurar a informação.” (P4)*

Por fim, e como já referido, acreditamos na importância da formação ao longo da vida como um fator implícito à condição humana e fundamental ao desenvolvimento e identidade profissional, por isso, à semelhança da afirmação deixada aos (E) questionámos também esta classe de docentes, onde observámos concordância nas suas palavras e que evidenciamos nas seguintes unidades de registo:

*“Concordo, concordo. Estamos sempre a aprender, porque nada é dado como adquirido e as coisas estão sempre em mudança, as experiências com programas, com novas metodologias que vão surgindo, com materiais e os estudos que vão surgindo inclusive com o desenvolvimento da criança e nós, estamos sempre a aprender (...).” (P1)*

*“Não tenho dúvidas nenhuma sobre isso! Claro que é! Estamos sempre a aprender, aliás eu aprendo todos os dias com os meus alunos.” (P2)*

*“Sem dúvida, concordo porque nós temos de nos adaptar aos novos tempos e às novas realidades. (...) A educação é uma constante!” (P3)*

*“Sim, o professor está sempre a estudar. O professor tem de estar sempre a aprender novas estratégias para motivar e transmitir aos alunos.” (P4)*

Antes de finalizar a análise de conteúdos das entrevistas aos educadores e professores, patenteamos o último objetivo do estudo que pretende *compreender as diferenças entre os educadores e os professores no que concerne à afetividade*.

Ao longo da análise fomos mostrando algumas disparidades como eventuais semelhanças entre o conteúdo encontrado nos dois grupos de docência (educadores e professores). Nesta categoria é interessante destacar que os sujeitos (E), direcionam o afeto como pilar do desenvolvimento, enquanto os (P) a destacam como pilar de aprendizagem. Salientamos que os sujeitos (E), apresentaram mais dificuldade em se definir, sendo recorrente a ausência de voz ou mesmo formas de expressão, definiram-se numa perspetiva mais relacional e humana, enquanto os sujeitos (P) apresentaram maior facilidade em se definir, mas, muito associada ao desempenho enquanto docente não descorando a componente da relação.

Ao observar a análise e discussão dos dados foi possível verificar que ambos os grupos consideram que a afetividade tem vindo a ser valorizada no contexto educativo, ganhando lugar de destaque, influenciando tanto o desenvolvimento, como a aprendizagem das crianças.

No entanto, confirmámos que os educadores referiram que a afetividade é uma dimensão fundamental, apresentando-a como a base do desenvolvimento emocional, social e intelectual. Já os professores enfatizam a afetividade como elemento presente na relação, mas facilitadora da aprendizagem, ou seja, quando o aluno sente que o professor está satisfeito com o seu trabalho irá trabalhar mais e melhor, pois

aprende-se muito melhor quando há afeto, sendo este importante para a aprendizagem. Todos os sujeitos entrevistados referem que a afetividade influencia a aprendizagem da criança/aluno, pois asseguram que esta passa pelo afeto.

Salientamos que uma das maiores diferenças entre estes dois grupos assenta na preocupação com o currículo e com a aquisição do conhecimento, ainda que a afetividade seja presente. Esta preocupação é evidente através da seguinte unidade de registo:

*“(...) a par da importância que atribuo à correção científica dos conteúdos que temos de abordar e que eles têm de aprender, acho se em encontra também a afetividade que é parte da relação entre o professor aluno e entre os alunos.” (P2).*

Por outro lado, os educadores revelam um olhar mais direcionado ao desenvolvimento da criança pelas suas competências e necessidades como evidenciamos nas seguintes unidades de registo:

*“(...) nós queremos crianças que se saibam desenvolver, que tenha autoestima, autoconfiança (...)” (E2); “(...) o educador tem de ser a “balança” que vai equilibrar esta criança, além da emoção ele tem de ser ele a gerir os medos, as inseguranças das crianças que acolhe.” (E2).*

Estes resultados permitem-nos refletir sobre a necessidade de criar pontes entre as diferentes valências da educação, haver a partilha entre educadores-professores e professores-educadores, numa perspetiva de construção e reflexão das necessidades das crianças que nunca deixam de ser crianças. Ainda que existam diferenças, que o caminho seja sempre por educação com o coração.

## Considerações Finais

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”  
(Antoine Saint-Exupéry)

O presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e surge como um marco significativo de um longo e gratificante percurso académico. Ao chegar ao fim, revisitamos todos os trilhos por onde passámos, as paragens que fizemos e tudo o que aprendemos. Este relatório, patenteia todo um processo de formação repleto de experiências, vivências, desafios, lágrimas, gargalhadas, receios, conquistas, mas acima de tudo, de muitas aprendizagens que fomos adquirindo e aprimorado ao longo desta caminhada. Encaramos a escola como um palco de encontros e especialmente de relações, um espaço vasto onde muitas coisas acontecem, onde todos os que nele vivem e se envolvem, aprendem, crescem e, durante esse processo manifestam as suas emoções e sentimentos.

As PES e o apoio que foi dado pelos docentes à sua realização foram fundamentais, uma vez que possibilitaram uma compreensão e compilação de conhecimentos essenciais que contribuiram para aprofundar o que é ser educador e professor, pois para além da compreensão da teoria, permitiram a articulação à prática. À medida que os estágios foram decorrendo foram surgindo dúvidas e inquietudes que foram transformadas em reflexões promovendo uma prática mais consciente e reflexiva. Em ambos os contextos onde foram desenvolvidas as PES, sempre foi estabelecida uma saudável e cordial relação com as equipas educativas, pois fui muito bem recebida e aprendi imenso com todas as profissionais com quem me cruzei. A cooperação entre estudante e as educadoras, professoras e auxiliares foi uma prática constante durante as intervenções, pois acreditamos que a “reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem” (Lino, 2013, p. 135) é facilitador da aprendizagem e contribui para um ambiente educativo saudável, harmonioso e equilibrado.

Importa mencionar que o tema em estudo foi elemento vivido e sentido em todos os momentos da prática, o Afeto e a Relação Afetiva, esse foi o nosso propósito. Todos os momentos vividos nos estágios foram uma “janela aberta” e um “combustível

natural” para uma melhor compreensão da prática docente e da relação que deve ser estabelecida com aqueles que no contexto educativo coabitam.

O estudo desenvolvido no presente relatório, patenteia as percepções dos docentes acerca da afetividade e do seu contributo para o processo ensino-aprendizagem

Com este trabalho investigativo do tipo interpretativo com uma abordagem mista, conseguimos uma maior e mais diversificada amostra, uma vez, que para nós foi importante compreender o tema na sua total dimensão. A análise de conteúdo permitiu obter e aprofundar conhecimento com maior detalhe, articulando com a revisão de literatura que permitiu sustentar as conclusões obtidas.

Os dados recolhidos e analisados permitiram-nos responder aos objetivos em estudo. O presente relatório final, obedeceu a um fio condutor que orientou todo o estudo, numa fase inicial, foram estabelecidas questões que nortearam a pesquisa, seguidamente, foi realizada a revisão de literatura tendo por base os autores de referência na temática, fiéis ao estudo foram definidos objetivos que procurámos corresponder através da realização de recolha de dados, através de questionários e entrevistas, e da sua análise. As respostas aos objetivos servem de contributos científicos e significativos.

Nesta perspetiva, recuperando os objetivos definidos para o estudo, apresentamos cada um deles de forma organizada e baseada na análise de conteúdo apresentada e sustentada pelo quadro teórico.

- **Compreender de que forma os docentes definem Afetividade e que importância lhe atribuem na sua prática**

*Baseados numa análise cuidada e realizada através dos dados obtidos na análise de conteúdo, confirmamos que definir Afetividade torna-se uma tarefa difícil, uma vez que o que está na base desta definição é a identidade de cada um. Porém, existiu conformidade entre os dados recolhidos. Podemos assim dizer que Afetividade é, de uma forma geral, entendida por emoções, sentimentos, manifestações que transportam para conforto, segurança e fortalecem a autoestima despontando para um bem-estar entre que dá e quem recebe, afetividade vive de uma reciprocidade.*

*Apurámos que a afetividade tem vindo a ganhar importância aos olhos dos docentes e que a sua presença nos contextos educativos assume uma posição crescente, uma vez que tem vindo a ser valorizada e que através dela que se constroem laços e se facilita tanto o desenvolvimento humano como o desenvolvimento cognitivo.*

- **Estudar a auto-precepção da relação educativa/pedagógica por parte dos docentes**

*A relação educativa/pedagógica é de extrema importância na identidade do profissional e deve ser entendida pelos educadores/professores como o “ponto chave para o pleno e natural desenvolvimento da criança.” (Silva & Navarro, 2012, p.96). Este estudo permitiu-nos constatar que os docentes apresentam alguma dificuldade em falar de si e da relação que estabelecem com a prática que desenvolvem, ou seja, não tem como hábito refletir sobre a sua identidade e matriz profissional e sobre o que fazem. Confirmámos também que a criança tem um papel fundamental na relação educativa/pedagógica do docente e que a afetividade é um aspeto fundamental na criação de relações educativas/ pedagógicas positivas.*

*O Afeto tem por si só um potencial revigorante na sua essência, e pode ser significativo pelas relações que se estabelecem e se desenvolvem entre os intervenientes. O educador/professor, deve assumir uma posição de facilitador e de mediador da aprendizagem, porém a relação que estabelece com as crianças/alunos é determinante e essencial para que o clima que se vive no ambiente educativo seja um contributo para o campo afetivo. O afeto é elemento facilitador e ter consciência do mesmo nas relações educativas é contribuir para uma educação mais humana, pois o clima e o comportamento/atitude do educador/professor influenciam tanto o desenvolvimento global da criança/aluno como o sucesso na aprendizagem.*

- **Identificar os fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem para reforçar o desenvolvimento de aprendizagens significativas**

*Numa intenção de enumerar fatores que reforcem o desenvolvimento de aprendizagens significativas no processo ensino-aprendizagem, aferimos que é essencial um olhar atento na dimensão afetiva, compreendendo que cada criança é diferente cognitivamente e afetivamente. Apurámos que o fator essencial é identificado como a relação que é estabelecida entre os que partilham o espaço educativo, mas a empatia, a motivação, o lúdico, o respeito pelos interesses das crianças/alunos, a não-diretividade são também alguns dos vários que foram descritos no estudo. Consideramos que todos os fatores que possam ser enumerados, se contribuirão para que a aprendizagem seja um ato voluntário, apelativo e vivido por todos, ajuda implicitamente no desenvolvimento de aprendizagens significativas. O ato de ensinar e aprender podem e deve ser um ciclo de reciprocidade.*

- **Compreender as diferenças e semelhanças entre os educadores e os professores no que concerne à afetividade**

*Salientamos que tanto educadores como professores tem um olhar atento e valorizam a afetividade no contexto educativo. Fomos mostrando que os docentes educadores referiram a afetividade numa perspectiva mais do desenvolvimento emocional, social e intelectual, enquanto os professores enfocam a afetividade como elemento essencial na relação para estabilização emocional, mas facilitadora da aprendizagem, ou seja, numa perspectiva de construção de conhecimento. Contudo, ambos os grupos referem que a afetividade influencia tanto o desenvolvimento com aprendizagem da criança/aluno. Consideramos que é importante existir uma forte relação entre educadores-professores e vice-versa, uma vez que na pirâmide do crescimento os dois constituem-se como intervenientes de destaque na vida das crianças e referências na aprendizagem.*

Relativamente à temática abordada, podemos referir que já vem sendo estudada ao longo dos anos, mas a sua relevância tem vindo de forma gradual a ganhar destaque não só pela necessidade, mas também pelos tempos que vivemos.

A afetividade é uma temática sem “prazo de validade”, quando presente nas relações e na vida tem imensos benefícios e proporciona um bem-estar capaz de mudar o *im-* para o possível, por isso, deve ser presente na vida pessoal e na prática profissional de todos os que cruzam a vida daqueles que serão o futuro do amanhã, as crianças.

Fiéis à premissa “educador/professor é um eterno estudante”, que orienta o nosso olhar e intenção sobre a formação enquanto docentes, concerne dizer que a formação ao longo da vida é uma forma de alimento privilegiado na procura de dar e receber o melhor de cada um, construindo e fortificando uma troca de saberes geradores de aprendizagens significativas. Vejamos o mundo como os olhos de uma águia, ou seja, vejamos a educação pelos seus diferentes ângulos. Como refere Cury (2004) “somos criadores e vítimas do sistema social que valoriza o ter e não o ser, a estética e não o conteúdo, o consumo e não as ideias” (p.67), por isso, temos o mundo nas mãos e temos como missão, se assim o podemos chamar, contribuir para uma mudança significativa no olhar sobre a educação.

No que diz respeito aos contributos da investigação para a prática profissional, esta investigação foi muito significativa, justificando que uma prática embebida em afeto facilita todo o processo educativo, tanto da criança como do educador/professor. Este estudo veio mostrar que ainda existem realidades que precisam de mudanças significativas, tanto numa dimensão pedagógica como relacional, uma perceção de

mudança e consciencialização do ato de educar e ensinar, valorizando a criança/aluno e colocando o educador/professor como mediador do processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, mais importante que a meta é o caminho até à meta, como refere Cury (2004) “A paciência é o seu segredo, a educação do afeto é a sua meta” (p.97).

Temos a esperança de que daqui brotem outras investigações, que valorizem e deem voz à dimensão afetiva na formação de educadores/professores e que os docentes e não docentes tomem consciência deste contributo para o desenvolvimento humano e que surja como promotor de aprendizagem.

Que sejamos pegadas de luz na vida daqueles que se cruzarem o nosso caminho, sejamos abrigo e colo de ternura, que apenas sejamos ... a luz do nosso próprio caminho e nunca deixemos de sonhar, porque como “o sonho comanda a vida”. (António Gedeão)

Finalizamos desta forma, um caminho de descobertas, angústias, convicções, limitações, dúvidas, partilhas, experiências, riscos e rabiscos, receios, sorrisos, lágrimas e certezas... um caminho nunca solitário, um caminho exaustivo, mas muito gratificante.



- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Artmed.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Pergaminho.
- flafErickson, F. (1989). *Métodos Qualitativos de Investigación sobre la Ensenanza*. Ediciones Padiós Ibérica.
- Faria, G. (2010). *Afetividade na sala de aula: o olhar Walloniano sobre a relação professor-aluno na educação infantil*. Dissertação do Curso de Pedagogia. Faculdade Alfredo Nasser.
- Ferreira, A. & Acioly-Régner, N. (2010). *Contribuição de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na cognição*. Editora UEPB.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Graciano, A. & Fialho, I. (2008). *Perspectivas e expectativas em relação à formação inicial e à profissão de educadora de infância* -1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança. "Infâncias possíveis, mundos reais". Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. <https://core.ac.uk/download/pdf/62449286.pdf>
- Gratiot-Alfandéry, H. (2010). *Henri Wallon*. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, S. & Tassoni, E.. (s.d). A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor. Unicamp. <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>
- Lemos, C., Assis, C., Braga, E. & Almeida, G. (2011). *A teoria e a prática na formação de professores: desafios e dilemas, IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*. [http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20458-1148-1-SM\[1\].pdf](http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20458-1148-1-SM[1].pdf)
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J.O., Formosinho (org.), Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação (4.ªed.). Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lidel.
- Lopes, J. T. (2000). *A cidade e a cultura: um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Edições Afrontamento.
- Mahoney, A. & Almeida, L. (2005) *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. 27º reunião anual Anped. Psicologia da Educação.
- Marques, R. (2000). *Breve Dicionário da Pedagogia*. Presença
- Melo, E.S. & Lobato, V.S. (2016). *A representação da Afetividade em uma turma de 2º ano do município de Abaetetuba-PA*. Margens–Revista Interdisciplinar. Vol 10. (pp. 245-261). <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KjigsD4xH8sJ:https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/4261/4132+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. *Revista Educação*. Porto Alegre. V.22. Nº 37.

- Moreira, M. A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala*.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1ºCEB* [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_0\\_1\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_0_1_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da ação criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. Em J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação (pp. 61-108). Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. Artmed Editora
- Oliveira-Formosinho. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação.
- Ostetto, L. (2013). *Educação Infantil Saberes e Fazeres da Formação de Professores*. Papirus.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Editora.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1974). *A Psicologia da Criança*. Difusão Européia.
- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (3ªed.). Editora Afiliada
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. (2ªed.). Coimbra Editora.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Padrões Culturais Editora.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Atlas.
- Rosa, M. & Arnoldi, M. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Autêntica.
- Salgado, C. (2017). *Ensaio sobre o Amor na Educação: Formar pessoas, ensinando*. (1ºed). Príncipia Editora.
- Santos, A. L. S. (2020). *A afetividade na relação pedagógica: um contributo para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final de Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Coimbra. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32311/1/ANA\\_LUISA\\_SANTOS.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32311/1/ANA_LUISA_SANTOS.pdf)
- Sarmiento, M. (2011). *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf>
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. CA.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

- Siqueira, T. (2001). *Relação Professor-aluno: uma revisão crítica*. Docplayer.
- Sisto, F., Oliveira, G. & Fin, L. (2000). *Leituras de Psicologia para a Formação de Professores*. (2ª ed). Editora vozes.
- Sousa, S. (2013). *A Afetividade do Educador na Promoção de Atitudes de Inclusão no Contexto da Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Intervenção Precoce na Infância. Universidade Fernando Pessoa. <https://core.ac.uk/download/pdf/61016121.pdf>
- Spodek, B. (2002) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Unicef. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité português para a UNICEF Edição revista 2019. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf)
- Vieira, N. (2012). *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas*. Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em Ciências Sociais.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Edições 70.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica na Educação Infantil*. Edições Asa.

## **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

[https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p\\_p\\_auth=D688OvBC](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC)

## **Documentos institucionais**

- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Terra de Larus;
- Projeto Individual de Turma 4ºB;
- Projeto Curricular de Grupo;
- Projeto Educativo.

## Apêndices

## Apêndice A – Guião Estruturado do Questionário aos docentes (educadores e professores)

### Questionário com respostas abertas e fechadas

O presente questionário enquadra-se num estudo desenvolvido no âmbito do Relatório Final de Curso realizado na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, e visa aferir como concebem os docentes a Afetividade e de que forma esta contribui para o processo ensino-aprendizagem promovendo aprendizagens significativas.

A informação recolhida terá por base a perspetiva de educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A sua participação é voluntária e contribuirá na investigação. O preenchimento do questionário dura menos de 10 minutos e as informações fornecidas serão mantidas no anonimato, respeitando todas as normas do regulamento geral de proteção de dados.

Agradeço desde já o seu contributo.

#### Estrutura do Questionário

Tema/Dimensão	Questão	Chave
1. Caracterização do docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Idade;</b></li> <li>• <b>Género;</b></li> <li>• <b>Nível de Formação</b> (Bacharelato; Licenciatura; formação especializada/Pós-Graduação; Mestrado; Doutoramento; Outra);</li> <li>• <b>Valência</b> (Creche; Educação Pré-escolar; 1º CEB);</li> <li>• <b>Tipo de contexto;</b></li> </ul>	Fechada – intervalo Escala dicotómica: f / m Escala dicotómica Fechada: opcional (6) Fechada: opcional (4) Escala dicotómica: Público/Privado/Público e Privado
2. Dimensão Afetiva aos olhos do educador/professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De que forma conceptualiza afetividade?</li> <li>• Considera importante a dimensão afetiva no contexto escolar?</li> <li>• Considera que, de uma forma geral, os docentes se preocupam com o domínio afetivo?</li> <li>• Considera que na sua prática há lugar para o Afeto?</li> </ul>	Aberta Escala dicotómica: NI/PI/I/MI Escala dicotómica: S/N Escala dicotómica: S/N/PV Escala dicotómica: S/N/PV

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dimensão afetiva e o desenvolvimento cognitivo são inseparáveis. Concorda com esta afirmação?</li> <li>• Porquê?</li> </ul>	<p>Escala dicotómica: S/N</p> <p>Aberta</p>
<p><b>3.</b> Perceção da relação educativa/pedagógica do docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que pedagogia se enquadra? (Pedagogia Transmissiva; Pedagogia Participativa; Ambas; Nenhuma);</li> <li>• De que forma vê a criança? (Ser único e em construção; Tábua rasa; Ser socialmente ativo e em desenvolvimento; Um ser passivo e sem autonomia).</li> <li>• Das várias características ostentadas, classifica de acordo com a escala de importância as que contribui para uma boa relação entre educador-criança/professor-aluno (empatia; entusiasmo; não-diretividade; encorajamento do pensamento de ordem superior; encorajamento à aprendizagem; adaptação às diferenças; autenticidade e crenças centradas no/a aluno/a);</li> </ul>	<p>Fechada: opcional (4)</p> <p>Fechada: opcional (4)</p> <p>Escala:</p>
<p><b>4.</b> Fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem que reforçam o desenvolvimento de aprendizagens significativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos aspetos apresentados, selecione os que podem contribuir para o sucesso na aprendizagem. (Meio envolvente; organização do ambiente educativo; Relação entre criança/aluno-educador/professor; Envolvimento parental; trabalho cooperativo; Motivação; Relações interpessoais; Outro(s));</li> <li>• O educador/professor é um eterno estudante. Concorda com esta afirmação?</li> <li>• Porquê?</li> </ul>	<p>Fechada: opcional (8)</p> <p>Escala dicotómica: DT/D/C/CT</p> <p>Aberta</p>

**Código:** NI – Nada Importante; PI – Pouco Importante; I - Importante; MI – Muito Importante; PV- Por vezes; S – Sim; N – Não; DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C – Concordo; CT- Concordo Totalmente.

## Apêndice B - Guião de Entrevista Semiestruturada aos docentes (educadores e professores)

### Entrevista

A presente entrevista enquadra-se num estudo desenvolvido no âmbito do Relatório Final de Curso realizado na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, e visa aferir como concebem os docentes a Afetividade e de que forma esta contribui para o processo ensino-aprendizagem promovendo aprendizagens significativas.

A informação recolhida terá por base a perspectiva de educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em consideração a prática de ensino supervisionada ter sido realizada em dois contextos, serão entrevistadas as docentes que dele fazem parte.

A sua participação é voluntária e contribuirá na investigação. Reforço que as informações fornecidas serão mantidas no anonimato, respeitando todas as normas do regulamento geral de proteção de dados.

### Guião de Entrevista semiestruturada

Tema/Dimensões	Objetivos	Questões orientadoras
1. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivar o entrevistado;</li> <li>Apresentar as linhas gerais do estudo;</li> </ul>	<p>Informar sobre os objetivos desta entrevista no âmbito da investigação;</p> <p>Motivar para a não existência de respostas certas ou erradas;</p> <p>Solicitar autorização para gravar a entrevista;</p> <p>Garantir o anonimato e confidencialidade;</p>
2. Identidade do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer o entrevistado;</li> <li>Caracterizar o percurso profissional do(a) educador(a) e professor(a);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Idade</b></li> <li><b>Género</b></li> <li><b>Nível de Formação</b> (Bacharelato; Licenciatura; formação especializada/Pós-Graduação; Mestrado; Doutoramento; Outra)</li> <li><b>Valência</b> (Creche; Educação Pré-escolar; 1º CEB)</li> <li><b>Tempo de serviço</b></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Em contexto desenvolvendo a sua prática?</b></li> </ul>
<p><b>3. Dimensão Afetiva aos olhos do educador/professor</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir o conceito de Afeto;</li> <li>• Compreender qual a opinião dos docentes sobre a valorização dada, a Afetividade;</li> <li>• Reconhecer a importância do domínio afetivo no desenvolvimento da criança/aluno;</li> <li>• Saber se o docente considera que os domínios afetivos e cognitivos são indissociáveis;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De que forma conceptualiza Afetividade?</li> <li>• Considera que os docentes, de uma forma geral, se preocupam com o domínio afetivo?</li> <li>• Que valor atribui ao domínio afetivo?</li> <li>• Que lugar ocupa o Afeto na sua prática?</li> <li>• A dimensão afetiva e o desenvolvimento cognitivo são inseparáveis. Concorda com esta afirmação? Porquê?</li> </ul>
<p><b>4. Perceção da relação educativa/pedagógica do docente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar em que pedagogia se encontra o docente;</li> <li>• Saber como o docente vê a criança;</li> <li>• Identificar que tipo de prática desenvolve;</li> <li>• Conhecer o tipo de relação existente entre os principais elementos do processo;</li> <li>• Reconhecer os fatores que o docente contempla na prática que desenvolve.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se define enquanto profissional de educação?</li> <li>• De que forma vê a criança/aluno?</li> <li>• Como define a sua prática educativa/pedagógica?</li> <li>• De que forma a relação entre criança-educador/educador-criança / aluno-professor/professor-aluno por ser significativa?</li> <li>• Quais os fatores que considera serem importantes nesta relação?</li> <li>• Considera que os fatores enumerados estão contemplados na sua relação educativa?</li> </ul>
<p><b>5. Fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem que reforçam o desenvolvimento de aprendizagens</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar fatores que contribuam para o sucesso na aprendizagem;</li> <li>• Saber se o docente se identifica como um contributo ativo para o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que fatores/aspectos considera que contribuem para as aprendizagens?</li> <li>• Pode o educador(a)/professor(a) contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas? De que forma?</li> </ul>

significativas	desenvolvimento de aprendizagem; <ul style="list-style-type: none"><li>• Levar o educador(a)/professor(a) a refletir sobre a importância da formação ao longo da vida e dos benefícios que essa formação traz para as crianças/alunos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O educador/professor é um eterno estudante. Concorda com esta afirmação? Porquê?</li></ul>
----------------	---	--

## **Apêndice C – Estrutura dos Questionários aos docentes (educadores e professores)**

### **Estrutura do questionário**

*Afetividade no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de aprendizagens significativas*

O presente questionário enquadra-se num estudo desenvolvido no âmbito do Relatório Final de Curso realizado na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, e visa aferir como concebem os docentes a Afetividade e de que forma esta contribui para o processo ensino-aprendizagem promovendo aprendizagens significativas.

A informação recolhida terá por base a perspetiva de educadores(as) e professores(as) do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A sua participação é voluntária e contribuirá na investigação. O preenchimento do questionário dura menos de 10 minutos e as informações fornecidas serão mantidas no anonimato, respeitando todas as normas do regulamento geral de proteção de dados.

Agradeço desde já o seu contributo.

#### **1. Caraterização do Docente:**

##### **a. Idade**

- Entre os 18-24 anos
- Entre os 25-34 anos
- Entre os 35-44 anos
- Entre os 45-54 anos
- Igual ou superior aos 55 anos

b. Género

- Feminino
- Masculino

c. Nível de Formação

- Bacharelato
- Licenciatura
- Formação especializada/ Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra

d. Valência onde desenvolve funções

- Creche
- Educação Pré-escolar
- 1º Ciclo do Ensino Básico

e. Contexto onde desenvolve a prática

- Público
- Privado
- Público e Privado
- IPSS

## 2. Dimensão afetiva aos olhos do Educador/Professor

a. De que forma conceptualiza afetividade?

b. Considera importante a dimensão afetiva no contexto escolar?

- Nada importante
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante

c. Considera que, de uma forma geral, os docentes se preocupam com o domínio afetivo?

- Sim
- Não

d. Considera que na sua prática há lugar para o Afeto?

- Sim
- Não
- Por vezes

e. A dimensão afetiva e o desenvolvimento cognitivo são inseparáveis. Concorda com esta afirmação?

- Sim

Não

1. Porquê?

### 3. Perceção da Relação Educativa/Pedagógica do docente

a. Em que pedagogia se enquadra?

- Pedagogia Transmissiva
- Pedagogia Participativa
- Ambas
- Nenhuma

b. De que forma vê a criança?

- Ser único e em construção
- Tábua rasa
- Ser socialmente ativo e em desenvolvimento
- Um Ser passivo e sem autonomia

c. Das várias características ostentadas, classifica de acordo com a escala de importância as que contribui para uma boa relação entre educador-criança/professor-aluno. (1- pouco importante/8- muito importante)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Adaptação às diferenças								
Autenticidade								
Crenças centradas na criança/aluno								
Empatia								
Encorajamento à aprendizagem								
Encorajamento do pensamento de ordem superior								
Entusiamos								
Não-diretividade								

#### 4. Fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem que reforçam o desenvolvimento de aprendizagens significativas

a. Dos aspetos apresentados, selecione os que podem contribuir para o sucesso na aprendizagem.

- Meio envolvente
- Organização do ambiente educativo
- Relação entre criança/aluno-educador/professor
- Envolvimento parental
- Trabalho cooperativo
- Motivação
- Relações interpessoais
- Outra

b. O educador/professor é um eterno estudante. Concorda com esta afirmação?

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1. Porquê?

Obrigada pela sua participação!

## Apêndice D - Análise de conteúdo das entrevistas aos Educadores de Infância

Categorias	Subcategorias (objetivo)	Unidades de registo				
		E1	E2	E3	E4	E5
Características dos entrevistados	Identidade (idade/género)	"40 anos (...) feminino."	"32 anos (...) feminino."	"42 anos (...) feminino."	"41 anos (...) feminino."	"35 anos (...) feminino."
	Habilitações académicas (nível de formação/valência/tipo de contexto/Tempo de serviço)	"Licenciatura de educadores de infância (...) Educação Pré-escolar (...) privado (...) 13 anos."	"Licenciatura em educadores de infância (...) creche (...) público-privado (...) 11 anos."	"Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico (...) Educação Pré-escolar (...) privado (...) 9 anos."	"Licenciatura em educadores de infância (...) creche (...) IPSS."	"Licenciatura em educadores de infância (...) creche (...) privado (...) 12 anos."
Dimensão afetiva aos olhos de um(a) educador(a) de infância	Definição do conceito afetividade	" (...) miminhos, abraços, emoções, relações, são sentimentos."	"(...) não tem um termo específico, porque cada pessoa vê a afetividade de forma diferente (...) é um abraço, um beijinho, um carinho, é emoção.... para outras é tudo isto englobado todos os gestos de carinho que nós demonstramos para uma pessoa (...) confiança com outro e criamos um elo de ligação (...)."	" (...) relação com o outro mostrar este sentimento, no momento em que há afetos na relação (...) é relação, contacto (...)."	"(...) sentimento entre pessoas, entre seres (...) é relação... é sentimento."	"(...) envolve a relação entre pessoas, sentimentos e emoções (...)."

	Percepção sobre a preocupação sobre o afeto dada pelos docentes	“Às vezes..., (...) cada vez mais existe essa preocupação pelo afeto.”	“Na minha realidade sim, no contexto onde eu estou, em que eu trabalho, sim existe. (...) O domínio afetivo ainda não está presente em muitos contextos, pelo que eu vejo e leio.”	“Eu não te consigo dizer porque não sei de outras realidades (...) devia ser uma preocupação dos colegas, a afetividade devia ser uma preocupação das colegas para um bem comum.”	“(…) sim, (...) o lugar do afeto na educação tem vindo a ganhar cada vez mais importância. (...)”	“Às vezes... às vezes, (...) Há profissionais que acabam por ter mais consideração a esse nível e outros profissionais que não.”
	Valor atribuído ao domínio afetivo do entrevistado	“(…) procuro atribuir o máximo de valor que consigo.”	“Tem o valor máximo. (...) nós não conseguimos chegar a nenhuma criança sem afetividade, sem amor, já dizia Paulo Freire “Não se pode falar educação sem Amor” (...)”	“O domínio afetivo é a base do meu trabalho enquanto profissional e enquanto pessoa.”	“Todo, a afetividade é a base.”	“É muito importante (...) são Seres, e que a afetividade para eles é algo muito importante, é a base de tudo (...)”
	Lugar do valor afetivo na prática do docente entrevistado	“Sim, sempre que consigo (...) a rotina (...) a falta de tempo leva a que não seja como gostava.”	“Tem, eu não vejo prática de educação de infância sem ter lugar o afeto. O Afeto é ou deveria ser para todos os educadores, professores, pessoas que estão a construir Seres Humanos e que estão a moldar um bocadinho que eu acredito que podemos fazer a diferença, não se constrói isso sem haver afeto, ligação e todas a gente sabe que uma criança respeita muito mais um adulto que dê o melhor de dois mundos (...)”	“(…) a minha prática é feita de acima de tudo respeito pela criança e ao ser uma prática de respeito é uma prática afetiva, porque eu acima de tudo tenho que respeitar a criança enquanto Ser (...)”	“O afeto é a base na minha prática.”	“Sim, sempre primeiro que tudo o afeto porque se nós tivermos crianças que tem afeto, isto acaba por também ser um bocadinho, um espelho não só da nossa vida familiar, da nossa postura, da nossa do nosso Ser.”

	Paralelismo entre a cognição e o afeto	“Eu acho que sim,(...) se a criança estiver e se sentir bem consigo e com os outros, (...) vai estar mais recetiva (...) para a aprendizagem, logo a afetividade e a aprendizagem (...) são inseparáveis.”	“Sim! (...) Se eu não tiver com essas crianças o domínio da afetividade, eles nem sequer vão olhar para mim como uma pessoa de referência ou como alguém com que tenham de aprender alguma coisa (...) O domínio afetivo e o cognitivo são inseparáveis(...).”	“Concordo, elas são indissociáveis uma da outra. (...) para a criança estar disponível para aprendizagem, ela tem que estar bem (...) isso só acontece quando há esta relação de afeto (...).”	“Sem dúvida! (...) são indissociáveis.”	“Sim, (...) Se as crianças tiverem (...) bastante afeto, o seu nível cognitivo vai acabar sempre por prevalecer(...).”
Perceção da relação educativa dos entrevistados	Definição enquanto profissional	“Nunca pensei nisso... nem sei como te dizer...isto faz-me pensar...”	“É difícil essa pergunta... eu defino-me como uma pessoa sensível, humana, que gosta do afeto e que acho que consigo transmitir isso, (...) sentido de grupo, de preocupação pelo outro, (...) tenho um sentido de equipa (...).”	“É difícil falar de nós enquanto profissional educação. (...) tudo aquilo que faço, faço de coração, (...) faço de consciência respeitando sempre a criança, (...) estou na minha prática de coração e sempre em busca de saber mais para também poder promover aprendizagens que vão ao encontro sempre das necessidades e dos interesses do grupo (...) fui-me sempre construindo e tento saber mais, identifico-me e a aprendizagem é infinita e como dizia Comenius “Nós aprendemos desde que nascemos até à tumba”, (...) tento sempre saber mais, porque também gosto de crescer enquanto profissional para estar cada vez mais apta para acolher e abraçar o que os grupos todos os anos letivos.”	“É muito mais fácil os outros nos definirem a nós, mas também é bom fazermos estas reflexões assim de repente. (...) valorizo a relação, a afetividade (...) muito prática, gosto de planear, (...) estou alerta, que valoriza a relação com os pais, (...) boa relação com a minha equipa de trabalho, (...) muito preocupada com o outro... gosto de ouvir as crianças... de as questionar!”	“(...) educadora galinha (...).”

	A criança	“(…) é um ser único e em construção que precisa do apoio do adulto para se desenvolver e crescer. (…) relação com os adultos que vai ganhando confiança e os valores para a vida.”	“(…) é um Ser Humano em construção e precisa dele próprio e do outro para se construir. (…) Deverá ser independente, q.b., independência de pensamento (…) um ser com individualidade própria, com características próprias e singulares que tem as suas necessidades, é um ser único e especial.”	“(…) é o universo, a criança é o mundo e sendo universo está por cima, está no centro (…) crianças são inaptamente curiosas (…) a criança para mim é e será sempre o meu o centro, um Ser indefeso e que merece sempre Respeito, Dignidade e Afetividade por eles.”	“(…) um Ser que está sempre em aprendizagem (…) nas mais simples atitudes estão sempre a dar sinais daquilo que são.”	“(…) de olhar para eles de uma forma se fossem os meus filhos vê-los e cuidar e perceber as suas necessidades, os seus os seus medos, acalmá-los quando as coisas não correm (…).”
	Tipo de prática	“(…) procuro ouvi-los e a partir daquilo que eles dizem para desenvolver e explorar os conteúdos, mas nem sempre é assim (…) as atividades saiam a partir daquilo que eles me trazem tentando quando possível conjugar com o que estabeleço e com o que pretendo.”	“(…) a participação da criança e a voz ativa da mesma. (…) a minha prática educativa também se vai moldando consoante as características do grupo que tenho nas minhas mãos, os meus princípios e os meus valores estão lá, a maneira como eu me relaciono, a afetividade tem de estar sempre no caminho, mas a forma como eu chego lá vai ser dependente das crianças que tenho à minha frente. Eu não chego da mesma forma a todas as crianças, se alguém pensa isso está completamente errado.”	“Eu sigo muito o Movimento da Escola Moderna (…) o modelo é muito democrático e é um Mundo que nos ajuda tanto a eles como a nós educadores, porque nos provoca no sentido de procurar e saber mais, mas que também sendo um modelo democrático e realizado com projetos em que nem todas as temáticas agradam a todos, mas, que nós acabamos por passar pelas áreas todas das OCEPE (…).”	“Não tenho nenhum modelo específico pela qual defina a minha prática (…) temos alguns elementos do MEM tipo os quadros, instrumentos, o mapa do tempo, da presenças e tarefas..., mas coisas muito simples. (…) Centro-me numa pedagogia mais participativa (…).”	“(…) através do carinho (…) procuro sempre fazer de uma forma lúdica para que eles gostem, para que se sintam bem, que gostem de vir para a escola, de estar na sala com os amigos e connosco. Se Tudo isto resultar, tudo isto vai fazer sentido.”

	Relação significativa criança-adulto/adulto-criança	“(...) quando eles confiam em mim e na equipa, quando me veem como uma amiga, quando procuram aconchego, quando veem felizes para a escola para estarmos todos juntos, quando se envolvem nas atividades ... quando estão felizes. Uma boa relação entre a equipa e a crianças é muito bom para que todos estejam bem, havendo assim um bom clima na sala.”	“Eu acho que só pode ser significativa.”	“Sempre! Acima de tudo uma relação de respeito. (...) A relação entre o educador e a criança tem que ser sempre de respeito e existindo, há Afetividade.”	“É muito significativa, se a afetividade passa por uma relação... é muito importante a relação que nós estabelecemos com eles. (...)”	“(...) sempre significativa quando existe a partilha (...) quando valorizamos estas ações (...)”
	Identificar os fatores importantes na relação	“Confiança, partilha, respeito, o saber ouvir e ouvi-los, valorizar as suas atitudes e conquistas, aceitar a diferença porque cada criança é única.”	“(...) o educador tem de ser a “balança” que vai equilibrar esta criança, além da emoção ele tem de ser ele a gerir os medos, as inseguranças das crianças que acolhe. (...) é importante o educador não fazer esta distinção. (...) coesão e coerência (...) gerir as suas emoções, frustrações e conflitos.”	“(...) respeito (...) afeto (...) amor (...) contexto familiar (...) aprendizagem/interesses.”	“(...) a empatia, o respeito, a opinião, a confiança e a individualidade são os fatores de uma forma geral contribuem para esta relação.”	“(...) partilhas, entreaajuda, confiança, valorização, afeto.”
	Implementação dos fatores na relação do entrevistado	“Eu acho que sim, pelo menos procuro que estejam.”	“Sim, com toda a certeza (...)”	“Estão certamente.”	“Tento sempre, sempre contemplá-los na minha relação educativa.”	“Sim considero!”

Fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem que reforçam o desenvolvimento de aprendizagens significativas	Fatores que contribuem para a aprendizagem	“(…) contexto, a variedade na forma como desenvolvemos atividades, uma boa relação entre todos, o reforço e incentivo, os materiais, (…) ir ao encontro daquilo que para eles é interessante.”	“A ligação entre adulto-criança/criança-adulto, (…) o ambiente em que decorre a aprendizagem (…)”	“Essencialmente o respeito pelos interesses das crianças, o ambiente em que decorre a aprendizagem, a relação afetiva entre os envolvidos no processo educativo, oferta de atividade apelativas e diversificadas e reforço positivo, trabalho cooperativo.”	“ (…) infraestruturas, (…) materiais,(…)espaço exterior.”	“Ambiente envolvente, a forma lúdica, a brincadeira (…)”
	Educador como contributo para aprendizagens significativas	“Considero que devemos contribuir sempre para que as crianças compreendam o significado das coisas e que aprofundem os seus conhecimentos ao longo da vida.”	“Pode e deve. É uma das funções do educador de infância. Contribuir para as aprendizagens significativas é estar desperto e conseguir captar as atenções, as necessidades e as características de cada criança (…)”	“Ele pode, deve e tem essa função!”	“Pode contribuir de imensas formas... criando estratégias diversificadas... não sendo um educador egocêntrico, deve partilhar... porque a partilhar aprendemos! Oferecer novas experiências, fazer uma aprendizagem interligada, fazer atividades apelativas e que vão ao encontro dos interesses deles... utilizo muito a música.”	“Pode, claro que pode (...) a forma como o educador vai fazer e como vai organizar (...) todas as aprendizagens são significativas desde que o grupo, as crianças também estejam dispostas aquilo que está preparado.”

	Formação ao longo da vida	"Concordo, mas por vezes é difícil deixar de fazer aquilo que sempre fizemos. (...) é difícil sair da zona de conforto (...)."	"Claro que é! Confesso que devíamos ser mais (...) é importante estarmos sempre à procura de novas coisas, conhecer outras realidades, conhecer o que se passa à nossa volta sem estarmos sempre no nosso cantinho (...)."	"Claro que sim (...) o educador tem que ser sempre o eterno estudante, tem que ser sempre um eterno aprendiz porque todos ensinam e todos aprendem sempre numa base construtiva (...)."	"Sem dúvida! A formação é essencial, estão sempre a surgir novas formas de trabalhar, estratégias e as partilhas são importantíssimas para todos crescerem. Estamos em aprendizagem e formação ao longo da vida."	"Considero esta afirmação verdadeira, (...) quando nós estamos demasiado tempo sem pesquisar, sem ver novas coisas acabamos por vezes nos sentirmos um bocadinho perdidos, mas, nunca é tarde para recomeçar (...)."
--	---------------------------	--	--	---	---	--

## Apêndice E - Análise de conteúdo das entrevistas aos Professores

Categorias	Subcategorias (objetivo)	Unidades de registo			
		P1	P2	P3	P4
Características dos entrevistados	Identidade (idade/género)	“63 anos (...) feminino.”	“60 anos (...) feminino.”	“39 anos (...) masculino.”	“46 anos (...) feminino.”
	Habilitações académicas (nível de formação/valência/tipo de contexto/tempo de serviço)	“Licenciatura em 1º ciclo (...) 1º ciclo (...) público (...) 42 anos.”	“Licenciatura em 1º ciclo e pós-graduação (...) 1º ciclo (...) público (...) 24 anos.”	“Licenciatura em 1º ciclo (...) 1º ciclo (...) público (...) 12 anos.”	“Licenciatura em 1º ciclo (...) 1º ciclo (...) público (...) 20 anos.”
Dimensão afetiva aos olhos de um(a) professor(a)	Definição do conceito afetividade	“ (...) parte da relação, da empatia, sentimentos, emoções (...)”	“(...) tem haver com sentimentos. Só há afetividade quando há sentimentos, (...) é também algo que transmitimos a outra pessoa, (...)”	“ (...) são as relações que estabelecemos uns com os outros (...) criamos empatia e emoções (...) sentimentos (...)”	“(...) é saber ouvir, dar carinho, ouvir o outro são demonstrações nas relações. (...) sentimentos que passamos ao outro, que recebemos dos outros...”
	Perceção sobre a preocupação sobre o afeto dada pelos docentes	“Eu acho que sim.”	“ (...) não tenho a certeza, (...) acho que cada vez mais estão a preocupar-se. (...) há uns anos eu diria te que não, mas penso que hoje em dia sim.”	“Eu acho que sim.”	“Eu acho que sim.”

	Valor atribuído ao domínio afetivo do entrevistado	“ (...) muito importante. (...) importante em todos os níveis de ensino, (...) mais ainda a nível do 1º ciclo, (...) são crianças, são muito pequeninos e a parte afetiva é extremamente importante para eles estarem à vontade e irem de forma positiva adquirindo os conceitos.”	“(…) o domínio afetivo é base. (...) agarro os meus alunos, sempre pela afetividade.”	“(…) muito importante, nós somos seres de afetos. (...)”	“(…) muito importante. (...) é a base de tudo.”
	Lugar do valor afetivo na prática do docente entrevistado	“ (...) a par da importância que atribuo à correção científica dos conteúdos (...) afetividade que é parte da relação entre o professor aluno e entre os alunos.”	“ (...) Todo, é o máximo! (...) estou constantemente a utilizar a afetividade (...) no relacionamento que tenho com os alunos, (...) como falo com eles, como encaro os alunos, (...)”	“Ocupa e muito! É o elemento fundamental.”	“ (...) muito importante e está presente em toda a minha prática.”
	Paralelismo entre a cognição e o afeto	“Considero, (...) se a parte afetiva estiver bem e for trabalhada o Ser Humano está mais disponível e preparado para aprender. (...) funcionam em paralelo.”	“ (...) considero afirmativo. Por eu saber que ao utilizar o afeto e eu estou a ganhar ponto na parte cognitiva (...) uma criança que tenha afetividade e tem o carinho e a preocupação da professora preocupa-se também em dar o máximo (...)”	“Concordo. A afetividade leva a que os alunos estejam mais abertos para o saber, se eles tiverem em ambientes positivos, onde haja aceitação, aceitação da diferença em que cada um tem o seu ritmo e se nós conseguirmos implementar estes valores em sala de aula, os que até sabem mais acabam opor ajudar aqueles que “sabem menos”. Por isso, estas duas dimensões são inseparáveis, não posso trabalhar uma vertente descorando a outra.”	“Sim, (...) uma boa afetividade aluno-professor, (...) é meio caminho andado para o desenvolvimento do aluno. (...) Eles são inseparáveis.”

Percepção da relação pedagógica dos entrevistados	Definição enquanto profissional	“ (...) tento dar o meu melhor, (...) eles merecem ter melhor. (...) procuro ver o que é melhor para cada um, individualizar um pouco e estabelecer as relações de acordo com a forma deles estarem e até a falta que eles têm (...).”	“ (...) preocupada, muito observadora (...) atenta (...).”	“ (...) sou um amigo, sou um veículo de aprendizagem (...).”	“(...) boa profissional. (...) preocupada com os meus alunos, preocupada em aprender mais também para lhes transmitir.”
	A criança	“ (...) um Ser único, diferente uns dos outros (...).”	“ (...) Ser individual, único e que cada um é cada um, (...) sua evolução de uma forma única e sem comparação (...).”	“ (...) é um Ser de alegria, um Ser de luz. Eles são esponjas e absorvem o bom e o mau. (...).”	“(...) é a coisa mais importante (...) alegria da escola, (...) sala de aula, (...) recreio. (...) minha base.”
	Tipo de prática	“ (...) diferenciar o máximo (...) ter um ensino mais diferenciado, (...) ajudar aqueles que precisam mais e estabelecer um espírito de entreajuda, cooperante (...).”	“ (...) centrada na criança e nos seus interesses, o reforço positivo é base na minha prática, o respeito pelo aluno (...) transmito (...) valores que pretendo que eles também me transmitam a mim.”	“ (...) trabalhar muito sobre os interesses deles, (...) gosto de trabalhar sobre as planificações que eles fazem, apelo ao envolvimento das artes. (...) estratégias que os cativo, (...) tenho uma prática muito diversificada, gosto de pular entre as unidades curriculares porque os conteúdos não são estanque. Devem ser eles fazer a fazer, a descobrir a explorar.”	“ (...) encontro das dificuldades dos alunos (...). Os alunos têm um papel ativo.”
	Relação significativa criança/adulto-criança	“ (...) muito significativa, acho que é fundamental. (...) relação de empatia entre o professor-aluno e o aluno-professor para a aprendizagem (...).”	“(...) muito significativa, (...) Se o aluno perceber que aquilo que o professor está a dizer está correto, se o professor prova que é verdade ele ganha uma confiança “cega” e ele segue sem qualquer problema e sem qualquer dúvida e sacrifício (...).”	“A empatia é muito importante e as aprendizagens também, se tivermos uma a relação empática é muito mais fácil de convencê-los através da relação de proximidade, (...).”	“ (...) havendo uma boa relação parte a parte (...).”

	Identificar os fatores importantes na relação	“ (...) empatia, a disciplina, a componente didática, a responsabilização do aluno nas tarefas, a distribuição de tarefas, a participação ativa do aluno na vida da escola e do grupo, as partilhas (...).”	“O respeito e a honestidade (...).”	“Empatia, afetividade, segurança, troca de saberes (...).”	“(...) carinho, (...) amizade, (...) desabafo, (...) saber ouvir, (...) dar conselhos, (...) confiança (...).”
	Implementação dos fatores na relação do entrevistado	“Eu tento, por vezes não é muito fácil em algumas turmas (...):”	“Sempre (...)”	“Estão sem dúvida contemplados, eu gosto de criar um ambiente positivo em sala de aula, ou seja, um ambiente de sentimentos onde haja a partilha.”	“Sim.”
Fatores fundamentais no processo ensino-aprendizagem e aprendizagem significativa	Fatores que contribuem para a aprendizagem	“(...) meio envolvente, o espaço mais agradável, (...) o ambiente/clima vivido na sala, (...) valorização e o trabalho direcionado pelo reforço positivo.”	“Principalmente as crianças tem de gostar da escola, (...) agarrar naquilo que eles gostam de fazer e não naquilo que eles não gostam de fazer, (...) evidenciar aquilo que cada um melhor sabe fazer. (...) É a partir daquilo que eles gostam e se sentem mais à vontade a fazer que eu vou encontrar forma de chegar à fragilidade ajudando-o, mas sem que ele dê conta. (...) caminho mais fácil, mais apelativo (...).”	“(...) motivação (...) diferenciação pedagógica (...) espaços para a palavra (...) dinâmica, adaptar, fazer diferente do que se faz.”	“(...) contexto envolvente, (...) contexto social, (...) equipa de trabalho, (...) trabalho em parceria, (...) materiais, materiais de uso tecnológico.”

	Professor(a) como contributo par aprendizagens significativas	“Sim. Eu acho que também tem de se fazer a ponte com a vida lá fora, o envolvimento da família e os conhecimentos que eles já têm, porque eles quando nos chegam já são uma fonte de conhecimentos (...) trazem imensos conhecimentos reservados e que nos vão contando no dia a dia, aproveitá-los e irmos acrescentado, torná-los significativos. (...)”	“Com certeza que sim. (...) Procuro nunca ir pela “pedra”, mas sim por um caminho mais lúdico, mais fácil, o que os ilumina mais.”	“Claro que pode! Deve ser o “veículo” das próprias aprendizagens, envolvendo-se no processo, criando várias formas de eles atingirem as aprendizagens, utilizando diferentes materiais, diferentes técnicas, ouvir os seus interesses e escutar as curiosidades. (...) ajudar a criança a aprender a pensar, (...)”	“Sim, através da adequação de estratégias, promover o lúdico, e a utilização da tecnologia fazendo com que sejam eles a procurar a informação.”
	Formação ao longo da vida	“Concordo, concordo. Estamos sempre a aprender, porque nada é dado como adquirido e as coisas estão sempre em mudança, as experiências com programas, com novas metodologias que vão surgindo, com materiais e os estudos que vão surgindo inclusive com o desenvolvimento da criança e nós, estamos sempre a aprender (...)”	“Não tenho dúvidas nenhuma sobre isso! Claro que é! Estamos sempre a aprender, aliás eu aprendo todos os dias com os meus alunos.”	“Sem dúvida, concordo porque nós temos de nos adaptar aos novos tempos e às novas realidades. (...) A educação é uma constante!”	“Sim, o professor está sempre a estudar. O professor tem de estar sempre a aprender novas estratégias para motivar e transmitir aos alunos.”

## Anexos

## Anexo A - Declaração de Autorização de Depósito do Repositório Comum



### ANEXO I

#### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Joana Filipa dos Costa

Portador do Cartão de Cidadão n.º 1438 7186

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem - Perceções de

Concluído/a em 19/10/2021

Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado<sup>1</sup>  até \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Email: JoanaVCosta31@gmail.com

Contacto tlf: \_\_\_\_\_

Data: 19/10/2021

Assinatura: Joana Costa

<sup>1</sup>Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

## Anexo B - Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum



### ANEXO II LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

#### LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Joana Filipa Vaz Costa

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 19/10/2021

Assinatura: Joana Filipa Vaz Costa

## Anexo C - Declaração de Consentimento do Colégio O Bom João



### DECLARAÇÃO

Declaro que Joana Filipa Vaz Costa, aluna da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada que efetuou o seu estágio de Mestrado, no Curso de Educação Pré-escolar e Ensino de 1º ciclo Básico, durante o ano letivo de 2020/2021, no Colégio Bom João, tem autorização para mencionar no seu relatório de final de curso, o nome e dados recolhidos do referido Colégio, com o qual a Instituição do Ensino Superior estabeleceu um protocolo.

Foros de Amora, 13 setembro 2021

A Diretora

**TERTÚLIAS E SORRISOS, LDA.**  
Sandra de Carvalho  
Gerência

## Anexo D- Declaração de Consentimento do Agrupamento de Escolas Terras de Larus



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



Agrupamento de Escolas  
Terras de Larus  
171270

### Declaração

Declaro que Joana Filipa Vaz Costa, aluna da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada que efetuou o seu estágio de Mestrado, no Curso de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, durante o ano letivo de 2020/21, na Escola Básica de Foros de Amora, tem autorização para mencionar no seu relatório de final de curso, o nome e dados recolhidos da referida escola que integra o Agrupamento de Escolas Terras de Larus, com a qual a Instituição do Ensino Superior estabeleceu um protocolo.

Cruz de Pau, 23 de junho de 2021

A Coordenadora Técnica

Angélica Carvalho

SEDE: Escola Básica da Cruz de Pau (340649) \* Rua Fernão Lopes, 2845-370 Amora. Tel: 21 226 98 10.  
Escola Básica da Qtª das Sementes (246177), Escola Básica da Qtª de Santo António (238624),  
Escola Básica de Foros de Amora (252517), Jardim de Infância da Cruz de Pau (246207)

[eb23.cruzpau@gmail.com](mailto:eb23.cruzpau@gmail.com)  
[secretaria.terra.de.larus@gmail.com](mailto:secretaria.terra.de.larus@gmail.com)