

Universidade de Lisboa



Percursos de Motivação no Ensino Profissional: um estudo exploratório numa turma do
12º ano do ensino secundário

Helena Marques Vitorino Marquês

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

2014

Universidade de Lisboa



Percursos de Motivação no Ensino Profissional: um estudo exploratório numa turma do
12º ano do ensino secundário

Helena Marques Vitorino Marquês

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pela Professora Doutora Ana
Paula Curado

Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

2014

Agradecimentos

A concretização deste trabalho só foi possível graças ao valioso contributo de algumas pessoas.

Gostaria de expressar a minha gratidão a todos aqueles que, de alguma forma, deram o seu apoio para a concretização de um trabalho desta natureza.

À Professora Doutora Ana Paula Curado, cuja orientação foi decisiva para o avanço progressivo deste projeto, bem como pela enorme disponibilidade e auxílio que demonstrou ao longo de todas as suas fases de execução.

À Professora Piedade Coelho, da Escola Secundária de Sebastião da Gama, em Setúbal, aos alunos da turma do 12.º G, participantes no estudo, e à Diretora da Escola, Professora Conceição Crispim, por toda a disponibilidade e colaboração.

E, por fim, à minha família e amigos, pela amizade, carinho e incentivo constantes.

Resumo

O presente relatório da prática de ensino supervisionada é um trabalho de cariz investigativo, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade, que tem como objetivo compreender que percurso escolar apresenta uma turma de 12.º ano do ensino profissional que tenha potenciado a sua motivação, envolvimento e aprendizagem.

A prática de ensino supervisionada foi realizada na Escola Secundária de Sebastião da Gama, em Setúbal, tendo por base a disciplina de Marketing de uma turma do 12.º ano do ensino profissional. O tema lecionado foi o “Plano de Marketing – natureza, conteúdos e realização” do módulo 11 – Plano de Marketing. Com este módulo, pretendeu-se que os alunos reconhecessem o planeamento de marketing como uma prática fundamental para a definição estratégica da empresa que culmina com o plano de marketing.

Na sua planificação, foram considerados os modelos pedagógicos e as estratégias que, em teoria, potenciam a motivação, o envolvimento e a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar. A estratégia definida para lecionar o referido tema baseou-se, deste modo, num paradigma de cariz mais prático. A avaliação teve como pressuposto a sua continuidade e contemplou as modalidades de diagnóstica, formativa e sumativa.

Complementarmente, procedeu-se a uma entrevista junto da professora cooperante e à aplicação de um inquérito por questionário aos alunos da turma de referência, de modo a aferir qual o percurso escolar dos alunos que tenha potenciado a sua motivação, envolvimento e aprendizagem, que características deverão ter as aulas e que estratégias deverão ser implementadas para que os possa potenciar.

No caso particular da turma de referência, foi possível constatar que o seu sucesso escolar depende, em larga medida, das estratégias implementadas pelos professores, da forma como são motivados para a aprendizagem e do modo como o docente aborda os conteúdos.

Palavras-chave: Ensino, Cursos Profissionais, Sucesso Escolar, Motivação, Estratégias de Ensino

Résumé

Ce rapport de la pratique d'enseignement supervisée constitue un travail investigatif, mené dans le cadre de la Maîtrise en Enseignement de l'Économie et de la Comptabilité, qui vise à comprendre le parcours scolaire qui a favorisé la motivation, l'engagement et l'apprentissage d'une classe de douzième année de l'enseignement professionnel.

La pratique d'enseignement supervisée a été réalisée à l'école secondaire de Sebastião da Gama, à Setúbal, portant sur la discipline de Marketing d'une classe de douzième année de l'enseignement professionnel. Le thème enseigné fut le "Plan de Marketing – nature, contenu et mise en œuvre" du module 11 – Plan de Marketing. Ce module vise à amener les élèves à reconnaître la planification de marketing comme une pratique fondamentale pour la définition stratégique de l'entreprise, qui culmine avec le Plan de Marketing.

Les modèles pédagogiques et les stratégies qui, en théorie, améliorent la motivation, l'engagement et l'apprentissage des élèves et, conséquemment, sa réussite scolaire, ont été pris en compte dans sa planification. La stratégie définie pour enseigner ledit thème s'est ainsi basé sur un paradigme plus pratique. L'évaluation, qui s'est déroulée de manière continue, a été diagnostique, formative et sommative.

Un entretien avec le professeur coopérant et une enquête aux élèves de la classe de référence ont également été réalisés, afin de déterminer le parcours scolaire qui a favorisé la motivation, l'engagement et l'apprentissage des élèves, les caractéristiques que les cours doivent avoir et les stratégies qui doivent être mises en œuvre.

Dans le cas particulier de la classe de référence, il a été constaté que sa réussite scolaire dépend, dans une large mesure, des stratégies mises en œuvre par les enseignants, de la manière dont ceux-ci abordent les sujets et de la façon dont les élèves sont motivés pour l'apprentissage.

Mots-clés: Enseignement, Cursus Professionnels, Réussite Scolaire, Motivation, Stratégies d'Enseignement

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	iii
Résumé	iv
Índice.....	v
Índice de quadros	vii
Índice de figuras	vii
Introdução	1
PARTE I – Enquadramento e metodologia.....	4
1. Enquadramento e contextualização	4
2. Problemática e metodologia.....	8
PARTE II – Considerações teóricas.....	12
3. Fatores que influenciam o percurso de (in)sucesso dos alunos	12
4. Motivação	18
5. Relação pedagógica	23
6. Estratégias de ensino-aprendizagem potenciadoras da motivação	28
PARTE III – Trabalho de campo	33
7. Caracterização da escola.....	33
8. Caracterização da turma.....	39
9. Caracterização do curso profissional de Técnico Marketing.....	42
10. Caracterização da disciplina de Marketing	44
11. Planificação da lecionação.....	46
12. Planificação de curto prazo.....	51
13. Concretização das aulas.....	53

14. Recursos, materiais didáticos e avaliação	57
15. Reflexões e conclusões sobre o trabalho de campo	62
PARTE IV – Conclusões e recomendações	75
16. Síntese conclusiva	75
17. Questões para investigação futura.....	78
 Referências bibliográficas.....	 80
 Lista de anexos.....	 85
Anexo A – Planificação de longo prazo da professora cooperante	
Anexo B – Planificação de médio prazo do módulo 11 – Plano de Marketing	
Anexo C – Planificação de curto prazo – planos de aulas lecionadas – do tema <i>Plano de Marketing – natureza, conteúdos e realização</i>	
Anexo D – Recursos, materiais didáticos e grelhas de avaliação	
Anexo E – Grelha de observação de aulas	
Anexo F – Entrevista e questionário	
Anexo G – Diário de campo	

Índice de quadros

Quadro 1 – Oferta Curricular da Escola Secundária de Sebastião da Gama (Ensino Básico)	36
Quadro 2 – Oferta Curricular da Escola Secundária de Sebastião da Gama (Ensino Secundário)	36
Quadro 3 – Oferta Curricular da Escola Secundária de Sebastião da Gama (Ensino Noturno)	36
Quadro 4 – Planificação das aulas lecionadas.....	52
Quadro 5 – Análise comparativa dos resultados obtidos com o inquérito aos alunos (Pergunta 1).....	67
Quadro 6 – Análise comparativa dos resultados obtidos com o inquérito aos alunos (Pergunta 2).....	68
Quadro 7 – Análise comparativa dos resultados obtidos com o inquérito aos alunos (Pergunta 3).....	69
Quadro 8 – Análise comparativa dos resultados obtidos com o inquérito aos alunos (Pergunta 4).....	70
Quadro 9 – Análise comparativa dos resultados obtidos com o inquérito aos alunos (Pergunta 5).....	71
Quadro 10 – Síntese da entrevista com a professora cooperante.....	74

Índice de figuras

Figura 1 – Painel situado no átrio da escola, pintado por Luciano dos Santos.....	33
---	----

Introdução

O presente trabalho foi realizado no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional IV do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade, e consiste na apresentação de um trabalho de cariz investigativo.

Este compreende um conjunto de quatro partes:

A primeira parte inclui o enquadramento e contextualização didática e a definição da problemática e metodologia.

A segunda parte apresenta as considerações teóricas que fundamentam este trabalho, sobre os fatores que influenciam o percurso de (in)sucesso dos alunos e a sua relação com a motivação, o envolvimento e a aprendizagem. Neste âmbito, é dado especial enfoque aos principais modelos pedagógicos e estratégias que possam potenciar o aludido sucesso escolar.

O capítulo inicial elenca e procede à análise do conjunto de fatores que influenciam direta ou indiretamente o percurso de (in)sucesso dos alunos, e dos quais se destacam a escola, o professor, a turma, a família e o próprio aluno.

O capítulo seguinte aborda a questão da importância de motivar os alunos pela criação de comunidades de aprendizagem, sendo apresentada, a esse propósito, uma perspetiva geral sobre os conceitos de motivação e de comunidade de aprendizagem.

O terceiro capítulo destina-se ao estudo e à análise da relação pedagógica enquanto elemento impulsionador da motivação dos alunos e da construção do seu próprio conhecimento com base numa relação de cooperação, empatia e respeito.

O último capítulo, desta parte, tem como objetivo a descrição e análise das principais estratégias passíveis de serem utilizadas pelos professores no sentido de motivar os alunos e de criar comunidades de aprendizagem produtivas.

A terceira parte apresenta o planeamento e desenvolvimento do trabalho de campo realizado na Escola Secundária de Sebastião da Gama, em Setúbal, tendo por base a disciplina de Marketing de uma turma do 12.º ano de escolaridade do ensino profissional.

O primeiro passo correspondeu à caracterização da escola cooperante, da turma de referência, do curso profissional de Técnico de Marketing e, por fim, da disciplina de Marketing.

No primeiro semestre foi observado e lecionado um conjunto de aulas da professora cooperante, o que resultou num conhecimento mais aprofundado da escola e da turma. A descrição das referidas aulas foi registada, de forma contínua e sistemática, na Secção 1 do Diário de Campo (Anexo G), cuja manutenção continuou no segundo semestre.

Após a análise do contexto educativo, foi definida a questão central que constituiu o ponto de partida do projeto de investigação a levar a cabo.

No segundo semestre, foi planificado e lecionado um conjunto de aulas, dando continuidade ao trabalho iniciado no primeiro semestre. O tema lecionado foi o “Plano de Marketing – natureza, conteúdos e realização” do módulo 11 – Plano de Marketing.

Apresentam-se dois capítulos, respetivamente, a planificação de médio prazo (Anexo B) e a planificação de curto prazo que inclui os planos de aulas lecionadas (Anexo C), explicitando e justificando as opções tomadas à luz do programa da disciplina e das características da turma, incluindo uma descrição sumária das aulas.

No capítulo “Recursos, Materiais Didáticos e Avaliação” apresentam-se um conjunto de recursos, materiais didáticos e grelhas de avaliação elaborados e utilizados como suporte para as aulas lecionadas (Anexo D), no âmbito da prática de ensino supervisionada.

Complementarmente, procedeu-se a uma entrevista semiestruturada com a professora cooperante e à aplicação de um inquérito por questionário de resposta não estruturada ou aberta aos alunos (Anexo F). Procurou-se, através destas técnicas de recolha de dados, aferir qual o percurso escolar dos alunos que tenha potenciado a sua motivação, envolvimento e aprendizagem, que características deverão ter as aulas e que estratégias deverão ser implementadas que os possa potenciar.

No último capítulo, desta parte, são apresentadas as reflexões sobre o trabalho de campo levado a cabo na escola, tendo sido fundamental a verificação e análise do diário de campo elaborado com vista a esse fim, e os resultados do questionário aplicado aos alunos e da entrevista junto da professora cooperante e as respetivas conclusões.

A quarta parte do presente relatório apresenta um capítulo de síntese conclusiva e outro de recomendações e/ou questões de investigação futura.

PARTE I – Enquadramento e metodologia

1. Enquadramento e contextualização

Atualmente, as nossas sociedades estão a viver, no plano educacional, um período de grande mudança. Esta caracteriza-se, como refere Roldão (1999), pela pressão social exercida sobre a escola no sentido de ajustar e gerir o seu currículo, de modo a adequar a oferta às necessidades da sociedade.

Cada vez mais é imprescindível que o currículo corresponda, em qualquer circunstância, ao conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, a escola tenha por missão garantir e organizar.

A escola terá de dar respostas ao que a própria sociedade espera dela e proporcionar aos seus alunos as mesmas oportunidades, independentemente do seu percurso ou contexto socioeconómico.

É neste sentido que o ensino profissional ganha espaço e adquire especial relevância, uma vez que possibilita aos alunos, de acordo com Azevedo (2000), apropriarem-se de um conjunto de conhecimentos de formação geral de natureza cultural, permitindo a prossecução dos estudos e, em simultâneo, articularem a formação e o trabalho, facilitando o seu ingresso no mercado de trabalho.

Por outro lado, «se é fácil formalizar um esquema de tomada de decisão, difícil é pô-lo em prática em situações tão complexas e mutáveis como as de sala de aula» (Estrela, 2002, p. 76). Complexas pelo número e natureza das pessoas envolvidas. Complexas, ainda, pela natureza das relações interpessoais que se estabelecem entre si.

O grande desafio que se coloca atualmente a um professor é levar os alunos numa turma a transformar-se num grupo coeso, caracterizado por elevadas expectativas, relações de amizade e um interesse produtivo, ou seja, transformar-se numa comunidade de aprendizagem positiva (Arends, 2008).

Tal como referem Vieira, Pappámikail & Nunes (2012), a mobilização para o sucesso escolar assume-se atualmente como uma dimensão chave das práticas educativas e um desígnio que cada aluno é convidado a perseguir.

Ainda que a obrigação do Estado pressuponha a igualdade de oportunidades para todos os alunos, é às famílias e aos alunos que cabe a responsabilidade de as aproveitar (Pinto, 2010).

Na linha de pensamento de uma certa tendência da sociologia da educação, Floud, Halsey e Martin (cit. por Pinto, 2010), defenderam já em 1956 que existe uma inquestionável correlação entre o bom desempenho escolar dos alunos e a valorização da escola por parte dos seus progenitores.

Mas o sucesso ou insucesso escolar não depende apenas e exclusivamente do aluno e da sua família. «A composição social das turmas e da escola, as expectativas que o professor comunica aos alunos e o modelo pedagógico que adopta, são aspectos que surgem como variáveis que interferem nos resultados escolares» (Pinto, 2010, p. 6).

Neste sentido, a partir da década de 1990, na sequência da massificação escolar e diversidade de públicos, a tecnicização simplista das estratégias adotadas, começa a suscitar críticas quando confrontada com a complexidade de “fazer aprender”, alunos cultural e socialmente diversos (Roldão, 2009).

A partir deste momento, desponta a necessidade de as escolas gerirem os seus próprios projetos curriculares e agirem mais ativamente na decisão e gestão do currículo tendo as mesmas, para tanto, estabelecido planificações diferenciadas e concebido estratégias com um maior grau de intencionalidade e diversificação de procedimentos.

Desta forma, o currículo passa a ser visto não apenas como uma mera planificação mas como uma prática que se estabelece do diálogo entre os vários intervenientes no processo educativo, ou seja, o currículo é determinado pelo contexto e nele adquire diferentes sentidos, conforme os diversos protagonistas.

Abrantes (2000) refere mesmo que a noção tradicional de desenvolvimento curricular carece de reflexão, uma vez que a concretização do currículo oficial deverá ser um processo flexível, que implica a interpretação de cada contexto de trabalho, a consideração dos recursos disponíveis e uma ponderação consciente para a tomada de decisão adequada.

Por outro lado, não nos podemos esquecer que os alunos passam grande parte das suas horas ativas nas escolas, sobretudo nas salas de aula, sendo este um dos cenários mais próximos e potencialmente poderosos para influenciar crianças e jovens (Pianta, Bridget, & Allen, 2012).

De acordo com estes autores, as salas de aula são sistemas sociais complexos e as relações e interações entre aluno e professor são igualmente complexos sistemas de múltiplos componentes.

Assim, defendem que o relacionamento entre professores e alunos reflete a capacidade que a sala de aula tem de promover o desenvolvimento, pelo que as relações e as interações que se estabelecem são a chave para compreender o envolvimento dos alunos.

O desenvolvimento das referidas comunidades de aprendizagem tem um impacto positivo na motivação e desempenho dos alunos, na medida em que se consegue evoluir de uma sala de aula composta unicamente por um conjunto de alunos para um grupo coeso, caracterizado por elevadas expectativas, relações de amizade e um interesse produtivo. Desta forma, a vida na sala de aula resulta da interação, num determinado contexto social, entre alunos individualmente motivados e professores.

Schmuck & Schmuck em 2001 (cit. por Arends, 2008) desenvolveram uma estrutura ligeiramente diferente da visão generalizada que se tem sobre a sala de aula, no que diz respeito aos processos interpessoais e coletivos existentes no seu interior. Para eles, as comunidades de aprendizagem positiva são criadas pelos professores, ao transmitirem competências de relacionamento interpessoal e coletivo aos seus alunos, e quando incentivam o desenvolvimento da sala de aula enquanto grupo.

Para isso, são precisos vários ingredientes que compõem a motivação dos alunos. Desde logo, é necessário a utilização de estratégias motivadoras, bem como a utilização de estratégias que visem a transformação de um grupo de alunos numa comunidade de aprendizagem produtiva.

Este processo, não sendo fácil, implica que o professor faça muitas coisas e de forma correta. Pressupõe, acima de tudo, que este tenha a coragem de proporcionar aos seus alunos aulas diferentes das ditas convencionais, as quais terão de ser perspetivadas e operacionalizadas por via de um paradigma fundamentalmente dinâmico e ativo, logo potencialmente mais motivador.

Os programas das diversas disciplinas do ensino profissional, sobretudo os da componente de formação técnica, apontam nesse sentido. Com efeito, estes aconselham o recurso a uma pedagogia mais ativa e a pragmatização do processo de ensino-aprendizagem.

No caso específico da disciplina de Marketing, e segundo o respetivo programa, o modelo pedagógico a adotar deverá privilegiar o tratamento da informação e a integração dos saberes. As aulas deverão ser preferencialmente práticas, partindo de situações concretas do mundo empresarial.

Com base nas aulas observadas e na prática de ensino supervisionada, foi possível constatar que os alunos da turma de referência são bastante interessados, empenhados e motivados. Foi ainda possível apurar que estes apresentam um nível bastante satisfatório de conhecimentos e de cultura geral.

O presente trabalho teve como foco e objetivo o estudo do percurso escolar destes alunos, e a forma como este potenciou a sua motivação, envolvimento e aprendizagem.

Pretendeu-se, com base na experiência pedagógica da professora cooperante com os alunos da turma de referência, proceder à identificação das características das aulas e estratégias que potenciaram a sua motivação, envolvimento e aprendizagem.

2. Problemática e metodologia

Num trabalho de cariz investigativo é fundamental a definição, numa fase inicial, da problemática de estudo, pois esta conduzirá toda a ação a desenvolver.

Tal como referem Quivy & Campenhoudt (1998), a formulação da pergunta, deve enunciar o projeto de investigação que se pretende desenvolver e constituirá o seu fio condutor. Esta deve exprimir o mais exatamente possível o que o investigador procura saber, elucidar e compreender melhor.

No seguimento do que foi explicitado no capítulo “Enquadramento e Contextualização”, foi formulada a seguinte questão de partida: “Que percurso escolar apresenta uma turma de 12.º ano do ensino profissional que tenha potenciado a sua motivação, envolvimento e aprendizagem?”.

Para isso, foi realizado o trabalho de campo, tendo como objeto de estudo uma turma do 12.º ano do curso profissional de Técnico de Marketing e as suas aulas da disciplina de Marketing (componente de formação técnica).

A primeira dificuldade com que o investigador se costuma deparar é a autorização para desenvolver o estudo que pretende, tal como referem Bogdan & Biklen (1991). Neste sentido, os referidos autores aconselham o investigador a explicitar os seus interesses, referindo que uma autorização devidamente negociada resultará na isenção do cumprimento das formalidades de um participante normal e na liberdade de entrada e saída do local.

Uma vez que o trabalho de campo já havia sido iniciado na escola nas unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional precedentes, obter a autorização para o continuar a desenvolver não foi tarefa difícil, tendo a Direção da Escola manifestado de imediato a sua disponibilidade em manter a parceria com o Instituto de Educação.

O trabalho de campo foi concretizado em diversas etapas. Numa primeira etapa, procedeu-se à análise documental dos seguintes documentos oficiais: PEE 2011 (Projeto Educativo de Escola); Relatório de Avaliação Externa de Escola 2010/2011 da IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência); PCT 2013/2014 (Projeto Curricular de Turma); Portaria n.º 901/2005, de 20 de setembro, que criou o curso profissional de Técnico de Marketing; e Programa da disciplina de formação técnica de Marketing.

Esta análise teve como objetivo alargar o conhecimento do contexto educativo onde o trabalho de campo se insere, resultando a caracterização da escola cooperante (capítulo sete), da turma de referência (capítulo oito), do curso (capítulo nove) e da disciplina a lecionar (capítulo dez).

Tal como refere Afonso (2005), esta técnica de recolha de dados (pesquisa arquivística) permite obter dados relevantes para responder às questões de investigação, tendo como grande vantagem não envolver a recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados, evitando assim os problemas de enviesamento causados pela presença do investigador.

A segunda etapa consistiu na observação estruturada, em contexto de sala de aula, das práticas de ensino da professora cooperante e da sua relação com a turma, durante o semestre de Iniciação à Prática Profissional III. Para o efeito, utilizou-se uma grelha de observação que incidiu, especificamente, nos domínios da preparação, organização e realização das atividades letivas, bem como na relação pedagógica com os alunos (Anexo E).

No total, foram observadas duas aulas (de noventa minutos) da disciplina de Marketing e três (de noventa minutos) da disciplina de Comunicação. Complementarmente, foram observadas três aulas (de noventa minutos) da disciplina de Comunicação, lecionadas pelo colega Paulo Lopes, com o objetivo de alargar o âmbito de estudo e obter um conhecimento mais profundo da escola e da turma.

Tal como refere Afonso (2005), a observação é uma técnica de recolha de dados bastante útil e fidedigna, uma vez que permite que a informação obtida não seja condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos observados.

A par da realização da observação de aulas, decorreu a prática de ensino supervisionada, que consistiu na lecionação de três aulas (de noventa minutos) da disciplina de Marketing, duas do Módulo 9 – Marketing Internacional e uma do Módulo 10 – Marketing Novas Dimensões. Foram elaborados os respetivos planos de aula, materiais e recursos de suporte, com base na planificação de médio e de longo prazo da professora cooperante (Anexo A).

Ao longo de todo o trabalho de campo foram registadas as diversas atividades realizadas, num diário de campo (Anexo G) previsto para o efeito. Segundo Afonso (2005), este constitui um outro tipo de registo habitualmente utilizado na observação não estruturada, apresentando um carácter reflexivo e

prospetivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia da investigação.

Para dar uma resposta à questão de investigação formulada, foi levada a cabo, numa terceira etapa, a leitura exploratória, análise crítica de conteúdo e resumo de bibliografia sobre os fatores que influenciam o percurso de (in)sucesso dos alunos, a motivação, a relação pedagógica e as principais estratégias potenciadoras de motivação nos alunos.

A quarta etapa, realizada durante o semestre de Iniciação à Prática Profissional IV, deu continuidade à prática de ensino supervisionada e consistiu na lecionação de quatro aulas (de cento e trinta e cinco minutos cada). O tema lecionado foi o “Plano de Marketing – natureza, conteúdos e realização”, do módulo 11 – Plano de Marketing da disciplina de Marketing. Foram elaborados os respetivos registos, planificações, materiais e recursos de suporte e as devidas conclusões (em anexo).

Complementarmente, foi observada uma das últimas aulas do módulo (de cento e trinta e cinco minutos), lecionada pela professora cooperante, permitindo acompanhar as apresentações dos trabalhos de projeto dos alunos e, conseqüentemente, o processo de avaliação do módulo.

A par da prática de ensino supervisionada, foram observadas, também neste semestre, quatro aulas (de cento e trinta e cinco minutos cada) da disciplina de Comunicação, lecionadas pelo colega Paulo Lopes, dando continuidade ao objetivo de alargar o âmbito de estudo e obter um conhecimento mais profundo da turma.

A última etapa, na sequência do trabalho exploratório já iniciado, consistiu no processo de recolha e análise de dados, tendo por base, fundamentalmente, o recurso à observação direta de aulas, prática de ensino supervisionada, manutenção do diário de campo, e realização de entrevista semiestruturada junto da professora cooperante e de inquérito por questionário de resposta não estruturada ou aberta aos alunos da turma de referência.

Tal como refere Afonso (2005), a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados que frequentemente se utiliza na investigação naturalista, que visa a compreensão aprofundada da problemática em estudo. As entrevistas podem ser utilizadas, de acordo com Bogdan & Biklen (1991), de duas formas, constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou ser utilizada em conjunto com outras técnicas, nomeadamente a observação participante e a análise de documentos. Em todas as situações, a entrevista permite recolher dados

descritivos, na linguagem do próprio entrevistado, para que o investigador desenvolva uma ideia da forma como os entrevistados interpretam aspetos do mundo.

Ao contrário das entrevistas, que se baseiam na interação verbal, tal como refere Afonso (2005), os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito. Ainda segundo o autor, o seu principal objetivo consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, permitindo estudos extensivos marcados pela tentativa de identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas.

Deste modo, procurou-se, através de entrevista junto da professora cooperante, aferir, com base na sua experiência pedagógica com os alunos da turma de referência, quais as características das aulas e estratégias a implementar que potenciam a sua motivação, envolvimento e aprendizagem.

Do mesmo modo, procurou-se, através de inquérito por questionário aplicado aos alunos da turma de referência, compreender o seu percurso escolar e a forma como este potenciou a sua motivação, envolvimento e aprendizagem.

Por fim, após o tratamento e análise dos dados recolhidos, foram elaboradas as respetivas reflexões e conclusões.

O guião da entrevista à professora cooperante e do inquérito por questionário aplicado aos alunos e respetivas respostas encontram-se apresentados em anexo (Anexo F) no presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada.

PARTE II – Considerações teóricas

3. Fatores que influenciam o percurso de (in)sucesso dos alunos

A escola, enquanto instituição, começou, a partir de certa altura, a preocupar-se com os alunos que não conseguiam fazer os seus estudos de forma regular, tal como refere Bettencourt & Pinto (2009). A este fenómeno passou a chamar-se insucesso escolar.

Considera-se insucesso escolar, de acordo com a análise semântica efetuada por Benavente (1999), a partir de diversos estudos que reuniu para esta designação, entre outros os seguintes termos: *reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso*. Para além destes termos, acrescentou as seguintes expressões: *mau aproveitamento, mau rendimento e mau rendimento escolar*.

Rovira (2004 cit. por Mendonça, 2006, p. 109) salienta, a este propósito, «(...) que o termo “insucesso escolar” parece aludir a um deficit pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar».

Para se compreender o insucesso escolar, no âmbito da realidade portuguesa, Benavente (1990) explica que terá de se considerar a própria história da instituição escolar, das ideologias e das políticas educativas.

Apesar de estar presente na instituição escolar desde a sua origem, até à década de 1940, o termo *insucesso escolar* não era utilizado. A partir desta altura, passou a associar-se a factos específicos de origem afetiva ou psicopatológica, circunscrevendo-se, essencialmente, aos alunos provenientes de classes sociais altas e meios considerados cultos, os quais constituíam predominantemente a população escolar (Rangel, 1994; Duarte, 2000).

Após a Segunda Guerra Mundial, os países da Europa estabeleceram a educação como uma das prioridades dos processos de reconstrução social, política e económica (Azevedo, 2000). Durante os anos 50 assiste-se, assim, a um “boom” da educação, sustentado na ideia de que «a escola seria capaz de democratizar a sociedade, no sentido de criar uma maior igualdade social» (Martins, 1993, p. 16).

A partir dos anos 60-70 do século passado, apesar de se defender a igualdade para todos os alunos no acesso à escola, independentemente das suas origens sociais, êxito escolar e/ou talento inato, Passeron (cit. por Lahire, 2003) lembra que tal nem sempre se verificou. Surge então um novo olhar sobre o que se considera ser o insucesso.

Na sequência do processo de massificação escolar, que resultou grandemente do alargamento do acesso à instrução primária por toda a população em idade escolar, Benavente (1990) afirma que o insucesso escolar é um fenómeno relativamente recente na Europa e tem sido alvo de diversas teorias.

Bettencourt & Pinto (2009) consideram três grandes famílias de teorias explicativas para a problemática do insucesso escolar, associadas à psicologia, à sociologia e à pedagogia. Estas correntes teóricas são corroboradas por Benavente (1990), que destaca as seguintes: a teoria dos “dons” ou dos “dotes” (desde o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60); a teoria do *handicap* sociocultural (desde o final dos anos 60, início de 70); e a teoria socioinstitucional (a partir dos anos 70).

A teoria dos “dons” ou dos “dotes” individuais, que vigorou desde a II Guerra Mundial até ao final da década de sessenta, atribuía aos “dons” pessoais e naturais do próprio aluno a explicação para o rendimento escolar, pois considerava que era a inteligência de cada um que ditava o seu sucesso na escola (Cortesão & Torres, 1990).

Esta primeira explicação, sustentada em conhecimentos da psicologia, tende a colocar nas características dos alunos a origem do problema. As causas das dificuldades que impediam um percurso “normal” de aprendizagem seriam a manifestação de características próprias dos alunos, cognitivas ou de personalidade, congénitas ou adquiridas (Bettencourt & Pinto, 2009). A natureza do indivíduo era, desta forma, a principal responsável pelas desigualdades intelectuais, que, por sua vez, eram determinadas hereditariamente (Benavente & Correia, 1980).

Estas dificuldades resultavam num atraso escolar relativamente à faixa etária, culminando frequentemente no abandono precoce da escola ou na transferência para escolas ou turmas ditas de “ensino especial”. Considerava-se simplesmente que o aluno “não dava para mais” (Bettencourt & Pinto, 2009).

Nesta perspetiva, e de acordo com os mesmos autores, as dificuldades foram deixando de ser gradualmente atribuídas a uma questão de preguiça ou de

fatalidade para se assumirem como um *deficit* (imaturidade, problemas cognitivos, afetivos ou outros). Este *deficit* era entendido como uma “doença” que justificava que a escola, sendo para todos, acabava por ser apenas para alguns. Nada podia ser imputado à escola, pois o problema não residia nela e os professores faziam aquilo que podiam.

Com a massificação do acesso à escola, surgem outras explicações de natureza sociológica, entre as quais a que atribui o insucesso e os seus mecanismos a um processo de reprodução social, tal como referem Bourdieu e Passeron em 1970 (cit. por Bettencourt & Pinto, 2009).

Na teoria do *handicap* sociocultural, baseada em trabalhos de Sociologia da Educação, «o sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola» (Benavente, 1990, p. 716).

Neste caso, as dificuldades de aprendizagem dos alunos são explicadas por um *deficit* sociocultural. «A socialização em meios culturalmente desfavorecidos e a utilização de uma linguagem restrita estariam na base destes problemas» (Bettencourt & Pinto, 2009, p. 27). Rangel (1994) esclarece, do mesmo modo, que as investigações desta abordagem do insucesso escolar centram-se na família e na sua herança ou cultura. As crianças provenientes de meios rurais têm uma vivência diferente daquela que caracteriza as da classe média e alta dos meios urbanos, destacando-se, desde logo, a linguagem.

Bernstein (1975 cit. por Pereira & Martins, 1978), por sua vez, explica que se a escola não proporcionar situações de aprendizagem de modo a exercitar a imaginação da criança, não incitar a sua curiosidade, não favorecer nela uma atitude de pesquisa na família e no meio social, então a criança deixará de se sentir à vontade no universo escolar, considerando este, inevitavelmente, como um estranho. Para evitar esta tendência, é necessário que o professor se esforce por compreender melhor a linguagem das crianças de meios populares, em vez de persistir em alterá-la.

Em ambas as perspetivas anteriores, a escola, enquanto local onde as dificuldades se manifestam, não é questionada. Constatam-se, porém, que alunos com grandes dificuldades psicológicas ou sociais tendem a obter maior êxito numas escolas do que noutras ou mesmo em diferentes fases da sua vida escolar. Nestes casos, o fator que se altera é o contexto educativo (Bettencourt & Pinto, 2009).

Bettencourt, Guimarães, Pinto & Caeiro (2008) referem que um dos principais obstáculos ao sucesso subsiste no modo de vinculação da escola aos seus alunos no plano do acompanhamento psicológico e académico. Ainda está muito presente nas escolas a ideia de que a responsabilidade pelos problemas de insucesso escolar é dos alunos e das suas famílias.

Tal como refere Benavente (1990), a partir dos anos 70 do século XX, a análise do sucesso escolar ultrapassa as relações escola/meio e centra-se nos mecanismos que operam no interior da própria escola, questionando-se o seu funcionamento e as suas práticas.

De acordo com Antunes (1991), ao deixar-se de atribuir causas puramente individuais ao insucesso (falta de capacidades individuais), a Psicologia passou a desenvolver a sua investigação com o intuito de fornecer pistas para a intervenção pedagógica. Estes estudos passaram a focar-se quer nos processos de elaboração do conhecimento quer no estudo dos comportamentos e das características e necessidades específicas dos grupos etários.

Ultrapassado algum fatalismo presente na teoria do *handicap* sociocultural, a corrente socioinstitucional sublinha a necessidade de investir «(...) na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la» às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos» (Benavente, 1990, p. 717) .

O insucesso torna-se, assim, uma realidade cada vez mais abrangente. O percurso de sucesso ou insucesso dos alunos depende, deste modo, de um conjunto de fatores que o influenciam direta ou indiretamente, dos quais se destacam a escola, o professor, a turma, a família e o próprio aluno.

Estanqueiro (2012) refere que a desmotivação dos alunos, fonte de indisciplina e insucesso, é um dos maiores desafios que se colocam aos professores. Para o autor, muitos jovens chegam às aulas sem qualquer motivação, desvalorizando a importância da escola e do conhecimento para as suas vidas. Obviamente que os interesses que encontram fora da escola conseguem captar muito mais a sua atenção do que o trabalho escolar, que exige esforço e método.

Perante esta situação, os professores, mais do que encontrar culpados (alunos, famílias, políticos ou sociedade em geral) para o insucesso dos seus alunos, deverão procurar despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar. A motivação facilita a aprendizagem e, conseqüentemente, o

sucesso escolar. Do mesmo modo, o alcance do sucesso pelos alunos reforça a motivação para a aprendizagem (Estanqueiro, 2012).

Mas a escola e a família não se podem ignorar, sob pena de prejudicarem a aprendizagem. Tal como defende Cachadinha (2004), os alunos obtêm maior sucesso quando os seus pais se implicam diretamente na educação escolar. Não há, no entanto, uma forma considerada correta para esse envolvimento. Cabe às escolas proporcionarem às famílias um leque variado de opções, o qual deverá contemplar diferentes meios.

Por outro lado, a autora defende que quando a escola não ignora o meio social de origem dos alunos, a aprendizagem é facilitada. Cada vez mais as escolas são compostas por populações estudantis socialmente heterogêneas, nas quais alunos, professores e famílias têm raízes culturais diversas. Perante esta realidade, é fundamental a continuidade cultural entre as famílias e as escolas, como fator de promoção do sucesso escolar.

A criança quando chega à escola já é o produto da influência transmitida pelos adultos com quem conviveu até ao momento. A partir dessa altura, o tipo de relação que se estabelece entre os “saberes culturais” (saberes que a criança já adquiriu e que a vão acompanhar ao longo da vida) e os “saberes oficiais” (saberes que lhe são transmitidos pela escola) vai condicionar a resposta do aluno à escola e a sua integração na mesma (Cachadinha, 2004).

Mas o sucesso ou insucesso escolar não dependem apenas e exclusivamente do aluno e da sua família. Tal como refere Pinto (2010), fatores como a composição social das turmas e da escola, as expectativas que o professor comunica aos alunos e o modelo pedagógico que adota, são aspetos que surgem como variáveis que interferem nos resultados escolares.

A escola de hoje já não é considerada apenas um espaço onde o professor se limita a transmitir conhecimento, mas um lugar de aprendizagem onde são facultados os meios para construir esse mesmo conhecimento, atitudes e valores e adquirir competências (Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, 1997).

Para Freire (2002), o professor quando entra numa sala de aula deve estar aberto a indagações, à curiosidade e às perguntas dos alunos e às suas inibições. Este deve ser, por um lado, crítico e inquiridor mas, ao mesmo tempo, inquieto perante a sua enorme tarefa que é de ensinar, não de transferir conhecimento.

Estanqueiro defende ainda (2012) que não há um aluno padrão, pois todos os alunos são diferentes. Compete aos professores respeitarem as suas diferenças e aptidões, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Segundo o autor, em escolas massificadas, com turmas bastante heterogéneas, o ensino individualizado é uma utopia. Os professores terão de se esforçar por conhecer e valorizar as capacidades, saberes, interesses, estilo e ritmo de aprendizagem dos alunos. Valorizar a diversidade de aptidões dos alunos é um caminho para a motivação e o sucesso.

Contudo, a autonomia do aluno não acontece por acaso. Cabe ao professor oferecer os instrumentos necessários aos seus alunos, para que estes possam, gradualmente, assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem.

Para Pianta, Bridget, & Allen (2012) o relacionamento entre professores e alunos reflete a capacidade que a sala de aula tem de promover o desenvolvimento, pelo que as relações e as interações que se estabelecem são a chave para compreender o envolvimento dos alunos.

Arends (2008) afirma mesmo que uma das coisas mais importantes e significativas que um professor pode alcançar é transformar as suas turmas em comunidades de aprendizagem. Estas terão sem dúvida um impacto positivo na motivação e desempenho dos alunos, na medida em que se consegue evoluir de um conjunto de alunos para um grupo coeso, caracterizado por elevadas expectativas, relações de amizade e um interesse produtivo.

Em suma e de acordo com Antunes (1991), ao colocarmo-nos numa perspetiva de sucesso surgem-nos de imediato as seguintes questões:

- O que realmente é preciso fazer para que haja sucesso escolar?
- De que forma poderão os profissionais de ensino contribuir para esse sucesso?
- Existe de facto uma correlação entre a prática pedagógica, a motivação para a aprendizagem e o sucesso escolar?

4. Motivação

Existem duas variáveis relativas aos alunos que frequentemente a psicologia refere para explicar os seus níveis de aprendizagem e de rendimento académico. A par das capacidades ou funções cognitivas, a motivação surge, assim, de forma recorrente em investigações e no discurso dos vários intervenientes escolares (Miranda & Almeida, 2011).

Tal como refere González-Pienda (2003 cit. por Azevedo & Faria, 2006), apenas nas décadas de 1980 e 1990 os fatores motivacionais e afetivos se juntaram, definitivamente, aos cognitivos para explicar o êxito ou o fracasso dos alunos na aprendizagem escolar.

Fontaine (1990 cit. por Azevedo & Faria, 2006), por seu turno, destacou, no início da década de 90 do século passado, a importância de se considerar os fatores motivacionais para compreender as diferenças de rendimento, uma vez que os fatores cognitivos apenas conseguiam explicar cerca de 25% da variação dos resultados.

Assim, para que um aluno atinja bons resultados escolares, é essencial que este possua faculdades cognitivas mas, acima de tudo, que tenha vontade para atingir as suas metas (González-Pienda, 2003 cit. por Azevedo & Faria, 2006).

Arends (2008) define o conceito de motivação humana como um conjunto de processos internos que estimulam o comportamento ou que fazem agir as pessoas.

Para Veiga & Antunes (2004), esta tem sido entendida, ao longo do tempo, quer como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, quer como um processo. No seu conceito está implícita uma força que move, que impulsiona os sujeitos e orienta a sua ação num determinado sentido. Esta «tem adquirido diversificadas conotações, sobretudo em função das metas pessoais, que exprimem, cognitivamente, a razão ou o porquê das escolhas e do esforço» (Graham & Weiner, 1996; Weiner, 1992 cit. por Veiga & Antunes, 2004, p. 536).

Segundo Arends (2008), os psicólogos fazem a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca verifica-se quando o comportamento tem origem interna, no interesse e curiosidade próprios das pessoas, ou na pura satisfação de uma experiência. Em oposição, a motivação extrínseca tem origem em fatores externos ou ambientais, entre os quais recompensas, punições ou

pressões sociais. Interessa reter que estas duas vertentes são igualmente importantes no contexto da sala de aula.

«O conceito de motivação tem dado origem a numerosos estudos e interpretações que, por sua vez, suscitaram diferentes correntes, teorias e modelos, como formas de enquadrar, sistematizar e fundamentar o acto de aprender» (Pocinho, 2009, p. 169).

Algumas destas teorias datam de princípios do século XX, enquanto outras são mais recentes. De entre elas destacam-se quatro perspetivas diferentes com especial relevância para o contexto educativo: teoria do reforço, teoria das necessidades, teoria cognitiva e teoria da aprendizagem social (Arends, 2008).

A teoria do reforço, segundo o autor, defende que as pessoas respondem a determinados acontecimentos ambientais e reforçadores extrínsecos. Estes reforçadores podem ser positivos ou negativos. A utilização de boas notas, elogios e privilégios são exemplos de incentivos e recompensas que os professores utilizam para que os alunos desenvolvam os hábitos pretendidos e se comportem de determinada forma. Ao invés, as más notas, os castigos e a perda de privilégios são utilizados para desencorajar tendências ou ações indesejáveis.

O modelo behaviorista integra as teorias do reforço, sendo estas consideradas marcos importantes no âmbito da Psicologia Educacional e que, apesar de muito criticadas, têm tido aplicações pedagógicas relevantes (Canavarro, 1999 cit. por Pocinho, 2009).

A teoria da hierarquia das necessidades defende que os indivíduos são levados a agir por necessidades inatas e pressões intrínsecas, em vez de recompensas extrínsecas ou punições (Arends, 2008).

Maslow (1970) considera que de uma forma geral as necessidades influenciam a ação humana de forma instintiva. Este propôs uma hierarquia das necessidades, vulgarmente conhecida por pirâmide das necessidades de Maslow. Na sua base, encontram-se as necessidades primárias, relativas à sobrevivência e equilíbrio, e no topo, as secundárias, relacionadas com a autorrealização pessoal.

Segundo o autor, existem dois tipos de grau de satisfação dos indivíduos: a interna e a externa. A interna compreende a satisfação de necessidades fisiológicas e de segurança e está relacionada com fatores internos do indivíduo, enquanto a externa inclui a satisfação de necessidades sociais, de estima e autorrealização e diz respeito a fatores externos do indivíduo (Bilhim, 1996).

Tal como refere Arends (2008) e de acordo com Maslow, apenas quando estão satisfeitas as necessidades físicas, de amor e de autoestima, os indivíduos se esforçam por alcançar as necessidades de nível mais elevado, o que terá claras implicações no contexto da sala de aula. As crianças que chegam à escola sem as necessidades básicas satisfeitas têm menos probabilidade de gastar energia na satisfação de necessidades de nível mais elevado, como de conhecimento e compreensão.

A teoria cognitiva corresponde à terceira perspetiva apresentada sobre a motivação humana. Neste caso, os indivíduos são levados a agir pelo seu pensamento. Os comportamentos derivam não de acontecimentos externos ou pelo facto de os indivíduos serem recompensados ou punidos, mas, sim, pelas crenças e características que estes atribuem ao acontecimento (Arends, 2008).

De acordo com Ausubel (2003 cit. por Pocinho, 2009), o modelo cognitivista debruça-se sobre os processos de memória e resolução de problemas, através do estudo das formas complexas de aprendizagem e que implicam o “aprender a aprender e a pensar”. Pretende, ainda, clarificar o papel dos processos motivacionais e metacognitivos, das aprendizagens prévias e dos hábitos de estudo na aprendizagem.

A teoria da atribuição causal, desenvolvida por Weiner (1986; 1992 cit. por Arends, 2008), baseia-se no princípio de que o modo como os indivíduos percecionam e interpretam as causas dos seus sucessos e fracassos é o principal impulsionador da motivação para o sucesso.

As atribuições dos alunos condicionam, de um modo geral, o seu nível de esforço e de persistência na aprendizagem e, em último caso, no seu grau de motivação (Pocinho et al., 2007 cit. por Pocinho, 2009).

Estas «(...) atribuições podem ser descritas segundo três dimensões causais bipolares: locus, estabilidade e controlabilidade» (Faria, 1998; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005 cit. por Pocinho, 2009, p. 170).

O locus de causalidade diz respeito à localização da causa do sucesso ou fracasso e pode ser interna ou externa, conforme venha de dentro ou fora do sujeito. A estabilidade refere-se à temporalidade da causa e, como tal, pode alterar-se com o tempo (instável) ou não (estável). A controlabilidade diz respeito ao grau de controlo que o sujeito tem sobre uma determinada causa e pode ser controlável ou incontrolável.

Se determinado aluno explica um bom resultado com base em causas internas, então este experimentará sentimentos positivos. Mas, ao invés, se um aluno atribui o sucesso ou insucesso a causas controláveis, como o esforço, então este sente-se mais motivado para alcançar os seus objetivos (Faria, 1998 cit. por Pocinho, 2009).

Por fim, a teoria da aprendizagem social de Bandura (1977 cit. por Arends, 2008) defende que as ações de um indivíduo são influenciadas pelo valor específico que os objetivos têm para ele, bem como pelas suas expectativas de sucesso. Segundo este, a motivação é o produto das expectativas de um indivíduo sobre as suas probabilidades de alcançar um determinado objetivo e o grau de valor ou satisfação que irá obter se alcançar esse objetivo.

Nas últimas décadas, a motivação tem sido considerada fundamental para explicar o comportamento escolar dos alunos, em particular da sua aprendizagem e realização, mais numa lógica de objetivos e metas do que de satisfação das necessidades básicas (Boekaerts, 2002; Elliot & Niesta, 2009; De la Fuente & Eissa, 2010; Miranda & Almeida, 2009; Neves e Faria, 2011; Pintrich, 2000; Spinath & Spinath, 2005; Suárez & Fernández, 2011; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez & González-Pienda, 2006; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda & Rosário, 2009; Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isacson, 2009 cit. por Miranda & Almeida, 2011).

De acordo com Miranda & Almeida (2011), a motivação académica define-se, assim, segundo um paradigma cognitivista ou sociocognitivo, como os processos psicológicos internos que orientam a ação do indivíduo, a sua permanência na tarefa e o retorno afetivo que o sujeito sente face aos resultados alcançados. Esta integra aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais, organizados em torno de constructos mais globais, tais como: metas, objetivos de realização, atribuições causais e perceções pessoais de competência.

Tal como referem Boekaerts em 2002 e Suárez & Fernández em 2011 (cit. por Miranda & Almeida, 2011), ao longo do percurso escolar o aluno desenvolve o seu *self* académico. Sendo este o motor dos seus comportamentos escolares em geral, resulta das oportunidades e tarefas de aprendizagem; da informação recebida de professores e colegas; do exercício de autoavaliação; dos êxitos e dificuldades experienciadas; do tipo e grau de apoio que recebe dos professores, pais e colegas; ou, ainda, dos projetos vocacionais que tem em mente.

A questão da motivação escolar tem sido objeto de amplas intervenções educativas, o que realça a importância dos processos motivacionais, não descurando os cognitivos, no desempenho de uma aprendizagem realmente significativa.

Investigações recentes apontam no sentido de que as estratégias de motivação para a aprendizagem devem centrar-se na autoestima e nas atribuições causais do sucesso, por um lado, e nos hábitos de estudo, por outro, tendo já sido comprovado o seu impacto no rendimento escolar (Mueller & Fleming, 2001; Edwards & Harwood, 2003; Pocinho, 2004; Pocinho, Coelho & Silva, 2007; Pocinho et al., 2007; Pocinho & Canavarro, 2009 cit. por Pocinho, 2009).

Os bons alunos desenvolvem atribuições causais internas, justificando os bons resultados escolares com base na capacidade e esforço despendido e os maus resultados no pouco esforço (Pocinho et al., 2007 cit por Pocinho, 2009). Ao invés, os maus alunos atribuem os seus melhores resultados à sorte e os baixos resultados à falta de capacidade ou de sorte (Almeida et. al, 2006 cit. por Pocinho, 2009).

Na motivação para aprender, tal como refere Pocinho (2009), para além da influência da autoestima e das atribuições causais, se o aluno não possui hábitos de estudo não atinge o sucesso esperado e, obviamente, fica desmotivado para a aprendizagem. Neste campo, cada aluno possui diferentes estilos e preferências no modo de aprender: uns preferem estudar sozinhos enquanto outros acompanhados; com ou sem adultos; em casa ou na biblioteca.

Do mesmo modo, os professores têm diferentes estilos de ensino: mais ou menos expositivo; com ou sem audiovisuais; com maior ou menor interação dos alunos; tendo ou não em conta o perfil de inteligências ou o estilo cognitivo dos alunos.

Em suma, os alunos ao adquirirem confiança na compreensão das matérias sentem-se mais autoconfiantes, aumentando, por conseguinte, o seu desempenho escolar. Para além disso, sentem-se melhor consigo próprios e com os outros, adquirindo verdadeira motivação para aprender (Pocinho, 2004; Pocinho, 2006; Pocinho & Canavarro, 2009 cit. por Pocinho, 2009).

O ensino de estratégias de motivação para a aprendizagem pode, deste modo, transformar-se num poderoso instrumento de promoção do sucesso académico e da qualidade do ensino e da aprendizagem (Pajares, 2002 cit. por Pocinho, 2009)

5. Relação pedagógica

Estrela (2002) define o conceito de relação pedagógica como o contacto interpessoal que se estabelece entre os diversos intervenientes de uma situação pedagógica, bem como os resultados que se obtêm desses mesmos contactos.

Segundo a autora, pode-se considerar que, num sentido lato, a relação pedagógica inclui todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-*staff*, aluno-funcionários, professores-pais, etc. Mas, se consideramos a relação pedagógica num sentido mais restrito, então considera-se que esta abrange apenas a relação professor-aluno e aluno-aluno, num contexto de situações pedagógicas.

Para Postic (1990, p. 12):

A relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história.

A relação pedagógica põe em evidência não só o aluno/pessoa que se encontra em desenvolvimento, mas, também, o professor que com ele interage e o saber que medeia essa relação.

Houssaye (1993) considera que a relação que se estabelece entre o professor, o aluno e o saber constitui o que se designa por “triângulo pedagógico”. Neste triângulo, o professor é considerado “o instrutor, o formador, o educador, o iniciador, o acompanhante, etc.”; o aluno é visto como “o educando, o formando, o ensinado, o que aprende, o que se educa, etc.”; e, por fim, o saber é constituído essencialmente por “conteúdos, disciplinas, programas, aquisições, etc.”.

A articulação de qualquer pedagogia resulta, de acordo com o autor, da relação privilegiada entre dois destes três elementos, bem como a exclusão do terceiro, com o qual, no entanto, cada um dos escolhidos deve manter ligação. Ao se estabelecer uma relação privilegiada entre o professor e o saber, atribuindo um papel secundário ao aluno, o conceito que está presente é o de ensinar. Mas, se a relação preferencial é entre o professor e o aluno, remetendo-se para segundo plano o saber, então está-se perante o conceito de formar. Por fim, se a relação primordial é entre o aluno e o saber, ocupando o professor o papel secundário, então, nesse caso, o que está em evidência é o conceito de aprender.

Estrela (2002) também afirma que «sem a construção de uma relação positiva com o saber, a relação pedagógica perde muito da sua razão de ser, ficando relegada para o plano de uma afetividade difusa, positiva ou negativa» (p. 77).

Para a autora, a relação pedagógica começa por se estabelecer através das diferentes ligações que os intervenientes têm com o saber, bem como pelos papéis que mutuamente assumem, originando, deste modo, uma relação de saber-poder. Esta relação estabelece-se entre aquele que detém o saber e recebeu a delegação social de o transmitir e aquele que deve adquiri-lo, ocupando o saber o lugar de mediador. «Se o professor era essencialmente o transmissor do saber e o guardião dos valores tradicionais, o aluno devia ser o receptor humilde e obediente, dado o seu estatuto de inferioridade etária e cultural» (Estrela, 2002, p. 38).

Várias foram as críticas, mais ou menos radicais, que se multiplicaram na época contemporânea e que denunciaram os excessos de uma escola que, em prol de uma ordem racional universal, sufocava a afetividade e se fechava ao mundo. Já «(...) não basta que a escola assegure a transmissão do saber, mas ela própria deve incentivar a recriação-criação do saber» (Estrela, 2002, p. 39).

O papel do professor deixa, assim, segundo Estrela (2002), de ser apenas o de transmissor do saber para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo do aluno. Mesmo prevalecendo uma desigualdade de estatutos, ela é, no entanto, esbatida pela valorização do saber e experiência que o aluno traz para a escola e nela desenvolve, bem como pela delegação neste de algumas responsabilidades, tais como o incentivo à participação na vida da turma e da escola.

As relações em contexto escolar, ao nível da infância, da adolescência ou mesmo do jovem adulto, assumem, deste modo, um papel fundamental no desenvolvimento da pessoa (Sprinthall & Collins, 1994 cit. por Vieira, 2007), sendo da maior relevância a exploração das dimensões cognitiva e afetiva da relação, nomeadamente aquela que é inerente ao contexto educativo, a relação entre professor e aluno.

Amado (2001) refere, porém, que um dos aspetos essenciais da vertente relacional do professor com o aluno e a turma é o modo como este faz a gestão dos poderes, seus e dos alunos, no contexto da sala de aula. As relações interpessoais que aí se estabelecem, segundo o autor, são inevitavelmente marcadas pela

presença do “poder” a favor do professor e pelos consequentes conflitos que daí advêm.

Balancho & Coelho (1996) sublinham, inclusive, que uma boa relação pedagógica entre o professor e o aluno não só é facilitadora da aprendizagem como, também, ajuda a resolver grande parte dos problemas.

Investigações sobre que fatores ou processos que decorrem no e do ambiente poderão promover ganhos para o sucesso académico dos alunos, assim como, qual o papel das instituições na promoção de competências interpessoais, apontam no sentido de que o tipo de relação que os alunos experienciam com os seus pares e com os professores influencia diretamente o seu desenvolvimento, no que diz respeito à dimensão cognitiva e académica (Bastos, Paúl, & Sousa, 1996; Santos, 1996 cit. por Vieira, 2007).

Estudos realizados por Rosenthal & Jacobson (1971 cit. por Mendonça, 2006, p. 221), no final dos anos 60 do século XX, «(...) são bastante esclarecedores das influências que as atitudes dos professores exercem nas capacidades intelectuais dos alunos modificando, quer as concepções que cada um tem de si próprio, quer a confiança nas suas capacidades e aptidões».

A teoria do “efeito Pigmaleão” permite, tal como explica Demartins (1999 cit. por Mendonça, 2006), compreender em que medida as expectativas que a instituição escolar cria relativamente a cada aluno vão, sobretudo através da ação do professor, influenciar o seu aproveitamento, pois tal teoria considera que existe uma relação muito estreita entre as expectativas dos professores e o efetivo rendimento escolar dos seus alunos.

Rogers (1968), por seu turno, afirma que o aluno só aprende num clima de relação interpessoal e emocional positiva e empática, promotora do crescimento, desenvolvimento, maturidade e autonomia. Esta relação terá, sobretudo, de assentar nos seguintes princípios: confiança, congruência, respeito, aceitação e empatia.

Uma relação pedagógica positiva assume-se, deste modo, como essencial em todos os níveis e modalidades de ensino, como forma de motivar os alunos a construir o seu conhecimento, através de uma relação de cooperação, empatia e respeito.

Pinto (2010) afirma que para se perceber a forma como um professor influencia o sucesso dos seus alunos é essencial que se reflita sobre a sua

interação, bem como a importância que o professor lhe atribui, pois esta vai condicionar, em larga medida, o seu modo de atuar.

Postic (1995) refere, por seu turno, que «o desejo de aprender e de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso» (p. 21).

De acordo com a Teoria Relacional da Motivação e da Personalidade, de Joseph Nuttin (cit. por Abreu, 1996), o trabalho do professor consiste em “transformar as pessoas”, sendo este um agente de transformação e de desenvolvimento pessoal. Para tal, é fundamental «a colaboração de professores que gostem de ensinar, que tenham paixão pelo progresso da disciplina, que se empenhem em transmitir o seu entusiasmo aos alunos, em transformá-los em pessoas que se apaixonem também pelos problemas que têm contribuído para o desenvolvimento dos conhecimentos naquele sector do saber» (p. 112)

Atualmente, com o desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação e se se considerar que grande parte dos conhecimentos são adquiridos pelos alunos fora da escola, então, tal como defende Reguzzoni (cit. por Estrela, 2002), esta deverá transformar-se num centro de reflexão crítica sobre o saber. Consequentemente, dentro desta escola de pensamento reflexivo e crítico, o professor é chamado a assumir novos papéis. Sem, contudo, perder o seu papel de especialista numa disciplina ou área, o professor passará a ser um assistente de aprendizagem (*transition tutor*) e moderador do trabalho de grupo.

Por fim, Estrela (2002) sublinha, ainda, que é através da comunicação que se estabelece a relação pedagógica, sendo estes dois aspetos indissociáveis. Segundo a autora «todo o acto pedagógico é essencialmente um acto de comunicação visando induzir a aprendizagem de um saber» (p. 60).

A comunicação da sala de aula tem adquirido cada vez mais lugar de destaque no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Vários têm sido os autores que referem a importância da comunicação na sala de aula, como forma de suscitar o interesse dos alunos e de fortalecer as relações interpessoais entre o professor e o aluno.

Estanqueiro (2010) destaca que a participação dos alunos nas aulas, bem como o diálogo que se estabelece entre estes e o professor, suscita o seu interesse, constituindo, deste modo, uma excelente estratégia de motivação. Ao invés, o recurso sistemático e prolongado do monólogo torna-se cansativo e, por conseguinte, desmotivador.

O processo de ensino-aprendizagem baseia-se, em suma, numa relação de comunicação, favorecendo em maior ou menor grau a aprendizagem e a motivação do aluno.

A figura do professor exerce grande influência na aprendizagem do aluno, contribuindo para o sucesso ou insucesso escolar, o que depende em grande parte do seu modo de agir e da forma como conseguiu estabelecer uma relação pedagógica com os seus alunos.

6. Estratégias de ensino-aprendizagem potenciadoras da motivação

As estratégias de ensino-aprendizagem têm vindo, de forma crescente, a ganhar grande destaque no âmbito da educação, em geral, e das didáticas, em particular (Vieira & Vieira, 2005). Contudo, e de acordo com Novak (2000), a sua origem remonta à da própria educação. Segundo o autor, já Sócrates utilizava o questionamento como estratégia de ensino, de modo a demonstrar o conhecimento que ele acreditava que todas as pessoas, escravos ou imperadores, possuíam.

Só mais recentemente as estratégias de ensino-aprendizagem alcançaram formalmente relevância, enquanto elemento essencial do processo educativo, com vista a proporcionar a concretização de aprendizagens por parte dos alunos (Vieira & Vieira, 2005).

O que define uma estratégia de ensino, tal como explica Roldão (2009, p. 56), é a forma intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações com vista à consecução de uma determinada aprendizagem. Associado ao ato de ensinar está a procura do melhor e mais eficaz modo de os alunos, no seu conjunto ou individualmente, se apropriarem de um determinado conteúdo curricular, considerando uma ação de ensino específica. De acordo com a autora:

Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: “Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível”? – mas sim “Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?”

Tal como refere Nóvoa (2011, p. 42): «a nossa matéria-prima é o conhecimento, mas o trabalho pedagógico só termina quando esse conhecimento é objecto de apropriação por um sujeito». Não interessa, segundo o autor, que o professor tenha dado uma excelente aula se os alunos não aprenderam nada. O ato de ensinar só termina efetivamente quando alguém aprende de facto.

Arends (2008), por seu turno, afirma que «construir comunidades de aprendizagem produtivas e motivar os alunos para se envolverem em actividades de aprendizagem significativas são os maiores objectivos do ensino» (p. 152).

Segundo o autor, o sucesso escolar depende, em larga medida, da utilização de estratégias que sejam potencialmente motivadoras, bem como de

estratégias que ajudem um grupo de alunos a tornarem-se numa comunidade de aprendizagem produtiva.

O autor considera, ainda, que os professores tidos como eficazes utilizam estratégias de forma interdependente, de modo a que a motivação impere nas suas salas de aula e que estas se constituam como locais onde as necessidades psicológicas dos alunos sejam satisfeitas, com atividades de aprendizagem interessantes e com significado, e onde estes sintam que podem ser bem-sucedidos.

Para Nóvoa (2011, p. 39), «assegurar que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso» tem sido o debate que tem estado na ordem do dia. Este é um problema que não pode apenas ser considerado em termos de aprovação ou de reprovação e, muito menos, em termos de uma obsessão estatística. A simples aprovação, sem qualquer critério, é o pior serviço que se poderá prestar aos alunos mais desprotegidos e que, como tal, mais precisam do conhecimento escolar. A reprovação como método promoverá uma inevitável entrada dos alunos em ciclos sucessivos de insucesso e, conseqüentemente, de abandono, o que os afastará cada vez mais da cultura escolar. «Só através da diferenciação e da diversificação será possível conciliar o que parece inconciliável: uma elevada exigência com a integração de todos» (p. 39).

O autor refere, ainda, que o problema nunca esteve em ensinar aqueles que, já por si, querem aprender, mas em ensinar aqueles que não querem aprender, sendo esta a verdadeira missão da pedagogia.

David Labaree (2000 cit. por Nóvoa, 2011) explica que o sucesso de um professor está, em grande parte, dependente da cooperação ativa dos alunos. Este, para além disso, é responsável pela promoção de um ambiente e de situações pedagógicas propícias ao estudo e à aprendizagem.

Contudo, não existe um método que seja melhor do que outro e eficaz em todas as situações, tal como explicam Bordenave & Pereira (1991). Para que o ensino seja efetivamente concretizado, é preciso que o professor escolha uma estratégia que proporcione: a participação mais ativa dos alunos; um elevado grau de realidade ou concretização; e um maior envolvimento e interesse pessoal do aluno (Vieira & Vieira, 2005).

A escolha e a utilização de estratégias de ensino-aprendizagem dependem, assim, de vários fatores, entre os quais os objetivos e as competências que se pretendem atingir ou promover. Para a sua adequada escolha é necessário, desde

logo, que os professores detenham um profundo conhecimento das diferentes estratégias que têm ao seu alcance, em termos de sequência de ações que envolvem, de como devem ser implementadas e de quais os propósitos que melhor servem (Vieira & Vieira, 2005).

Atendendo ao que ainda se passa em muitas salas de aula, autores como Goodland (1984); Newman, Onosko & Stevenson (1988); e Piette (1996) referem que muitos professores recorrem apenas à transmissão de informação, esperando que os alunos se limitem a memorizá-la. Contribui para este facto, muito provavelmente, uma elevada preocupação dos professores com a dimensão dos conhecimentos, relegando para segundo plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento (Vieira & Vieira, 2005).

Arends (2008) destacou, neste sentido, a necessidade de mudança de paradigma do professor no modo de ensinar. Segundo o autor, o papel do professor poderá ser analisado sob duas perspetivas diferentes: objetivista e construtivista. Na perspetiva objetivista, e de acordo com uma visão tradicional do ensino, o papel do professor consiste, essencialmente, em transmitir conhecimento (factos, conceitos, princípios) aos seus alunos, sob a forma de “verdades absolutas”. A perspetiva construtivista, que tem vindo a ganhar destaque nas últimas duas décadas, considera, por outro lado, o conhecimento como algo pessoal cujo significado é construído pela pessoa em função da sua experiência. A aprendizagem é, assim, um processo social e cultural, em que os alunos constroem os seus próprios significados, a partir da interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem.

De acordo com esta perspetiva construtivista, a aprendizagem já não pode ser encarada como uma forma de os alunos, sentados passivamente, receberem a informação por parte do professor. Esta perspetiva considera, antes, que alunos envolvidos ativamente em experiências consideradas relevantes e através do diálogo com o professor possam desenvolver e construir os seus significados, de modo a que a aprendizagem seja realmente significativa (Arends, 2008).

Rosário (2001), por seu turno, reforça esta ideia ao afirmar que, de acordo com o paradigma construtivista, tudo o que é aprendido pelo aluno resulta de uma construção individual. O aluno é tido como o verdadeiro protagonista do processo de aprendizagem, uma vez que as novas aprendizagens só serão possíveis a partir dos conceitos, das crenças, das representações e dos conhecimentos que este

constrói durante as suas experiências prévias (Rosário & Almeida, 1999a, b cit. por Rosário, 2001).

Durante todo o processo de ensino-aprendizagem é, assim, essencial que a educação formal promova nos alunos estratégias de autorregulação da sua aprendizagem. «Estas competências são consideradas fundamentais, não só para os alunos guiarem a própria progressão na escada educativa, mas também para assegurar a continuidade formativa após a sua saída do sistema educativo, promovendo que os alunos aprendam efectivamente a aprender» (Zimmerman & Shunk, 1998; Boekaerts et al., 2000 cit. por Rosário, 2001, p. 88).

Vieira & Vieira (2005) referem, por outro lado, que na tentativa de aprofundar a temática das estratégias de ensino, através da consulta de livros e/ou artigos sobre o assunto, facilmente se constata a existência de um vasto leque de opções nesta matéria. De modo a conferir uma maior inteligibilidade a esta área, alguns autores têm tido a preocupação de classificar as estratégias em função de determinados critérios. Um desses critérios, apontado por vários autores, tem sido o envolvimento do professor, classificando, deste modo, as estratégias em dois grupos: as estratégias centradas no professor, quando este detém um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem; e as estratégias centradas no aluno, sempre que o professor desempenhe um papel mais passivo, comparativamente com o atribuído ao aluno (Pereira, 1992).

A organização e a classificação das estratégias de ensino-aprendizagem também podem ser estabelecidas atendendo a vários modelos de ensino e aprendizagem, verificando-se uma correlação entre os mesmos, tal como referem Vieira & Vieira (2005).

Ribeiro & Ribeiro (1989) consideram, neste sentido, que no âmbito dos modelos cognitivos ou de processamento de informação destacam-se duas estratégias gerais: a indutiva e a dedutiva. A estratégia indutiva caracteriza-se pela ação do professor, que solicita que os seus alunos concluam e enunciem o conceito ou a generalização que está em causa, a partir da observação e análise de dados ou exemplos. Em seguida, o professor apresenta novos dados ou experiências, de modo a consolidar e a testar a compreensão do conceito ou generalização. A estratégia dedutiva, ao invés, caracteriza-se pela ação do professor que apresenta, desde logo, o conceito ou generalização e, posteriormente, solicita aos alunos uma clarificação dos termos utilizados na sua definição. Por fim, o professor apresenta um exemplo e solicita aos alunos que refiram outros.

De acordo com Boekaerts (2002), muitas vezes se afirma que o mau ensino destrói a motivação e que o bom ensino, ao contrário, faz emergir o que de melhor existe nos alunos e em todas as suas idades. No sentido de os encorajar a tornarem-se os seus próprios professores, a autora enunciou e descreveu oito princípios que guiam a aprendizagem motivada. A descrição destes princípios pretende ajudar os professores a compreenderem as razões de os seus alunos estarem ou não motivados para aprender, no contexto da sala de aula. Estes princípios concentram-se, sobretudo, nas crenças, opiniões e valores dos alunos, e no modo como estas crenças motivadoras influenciam o processo de aprendizagem. O conhecimento destas crenças motivadoras dos alunos por parte do professor torna-se, assim, condição essencial para a criação de ambientes de aprendizagem que se adaptem às suas necessidades psicológicas. A autora considera, deste modo, que saber ouvir e observar o comportamento dos alunos é extraordinariamente importante, na medida em que ajudará o professor a perceber o que os seus alunos consideram interessante, desafiador, aborrecido e ameaçador, e ainda a razão dessa opinião.

Por fim, Arends (2008) refere que existem diversos fatores inerentes à motivação dos alunos que os professores podem modificar e controlar no processo de ensino-aprendizagem, tais como: incentivar os alunos a estabelecerem objetivos de aprendizagem que sejam realistas e atingíveis; promover uma tonalidade afetiva positiva que incentive os alunos a realizarem as tarefas de aprendizagem propostas; ajustar o grau de dificuldade da tarefa ao nível de capacidade do aluno; incutir no aluno a ideia de que existe uma relação direta entre a quantidade de esforço despendido na realização de uma tarefa e o seu sucesso e desempenho; ir ao encontro dos interesses dos alunos na exploração dos conteúdos e nas atividades de aprendizagem; e, ainda, dar informação de retorno (*feedback*) aos alunos dos resultados do seu desempenho, com vista à melhoria das suas aprendizagens.

PARTE III – Trabalho de campo

7. Caracterização da escola

(capítulo realizado em par pedagógico com o colega Paulo Lopes)

APRENDER E SER FELIZ:

“O Segredo é Amar”



Figura 1 – Painel situado no átrio da escola, pintado por Luciano dos Santos

A escola de referência é a Escola Secundária de Sebastião da Gama localizada na freguesia de S. Julião, no concelho de Setúbal.

A escola serve uma população escolar heterogénea do ponto de vista socioeconómico, linguístico, cultural e étnico. De facto, verifica-se a existência de uma amálgama composta de alunos provenientes de classes económicas e sociais equilibradas como também de agregados familiares sujeitos a gravíssimos problemas de pobreza e miséria social.

Uma das características da escola é de, apesar do seu nome atual lhe ter sido atribuído em 1987, em homenagem ao seu antigo professor e ilustre poeta e pedagogo, a designação de Escola Industrial e Comercial tender, ainda hoje, a prevalecer. Tal deve-se, muito provavelmente, ao facto da escola ter conservado os traços arquitetónicos de uma típica escola industrial e comercial do período do Estado Novo, os quais se mantiveram mesmo após a requalificação de instalações e equipamentos levada a cabo no ano letivo de 2009/2010, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário.

A remodelação e ampliação da escola tiveram como pressuposto uma estratégia de valorização da instituição como um todo, dando especial destaque à sua relação histórica com a cidade de Setúbal. Procedeu-se à construção de dois novos edifícios, sendo que o primeiro alberga a Biblioteca, Sala Polivalente, Reprografia, Cafetaria e Campo de Jogos descoberto e o segundo destina-se à Portaria, estando localizado no espaço exterior junto ao portão da escola. Foi efetuada a reabilitação do edifício principal, o qual foi alvo de intervenção infraestrutural e de reforço antissísmico, bem como de melhorias das suas condições de conforto térmico, acústico e de acessibilidade, nomeadamente das comunicações verticais por via da instalação de um elevador no átrio poente. Foram remodeladas as oficinas, tendo sido melhoradas as suas condições de conforto térmico, acústico e de acessibilidade. A estrutura da Oficina de Mecânica, em particular, foi transformada por forma a permitir a instalação de um Campo de Futsal, balneários e bancadas. Desta operação resultou um campo desportivo coberto com iluminação natural, constituindo-se o mesmo como uma infraestrutura aberta à comunidade e posta ao seu serviço. Foi ainda levada a cabo a remodelação dos balneários do edifício do Ginásio e do Refeitório.

Assim, o espaço escolar é atualmente composto por seis edifícios: Edifício Principal (A); Portaria (B); Biblioteca e Sala Polivalente (C); Ginásio (D); Oficinas (O) e Casa dos Lixos e PT (X), correspondendo a um total de 112 divisões e uma área construída de 8.486,81 m². O espaço de ensino inclui 34 salas de aula, 4 salas de TIC, 1 arrecadação, 4 laboratórios, 2 salas de preparação, 2 salas de desenho/geometria descritiva, 1 sala de educação tecnológica, 1 oficina de artes, 1 oficina de eletricidade/eletrónica, 9 salas de trabalho dos docentes e 1 sala de reuniões. Todas as salas estão munidas de um computador na secretária do professor e de um videoprojector, algumas das quais com quadros interativos. O espaço social e de convívio compreende a receção, sala polivalente, refeitório, cafetaria/bar, sala da associação de alunos, sala de pausa para os professores, sala de pausa do pessoal não docente, copa e vestiário. O espaço de apoio socioeducativo é composto pelo gabinete de psicologia/orientação educativa e o posto de primeiros socorros. O espaço de direção, administração e gestão inclui o gabinete do diretor, sala da direção, gabinete dos assessores, sala dos diretores de turma, gabinete destinado ao atendimento de pais e encarregados de educação, secretaria, gabinete do chefe de secretaria, arquivo (secretaria), reprografia, gabinete da associação de pais e arquivo geral. As instalações para a prática da educação física e desporto incluem espaços desportivos interiores (campo de

jogos), 2 balneários/vestiários para alunos, 2 balneários/vestiários para professores, 3 gabinetes para os professores de educação física, 2 arrecadações e 1 gabinete de atendimento.

De acordo com os dados recolhidos no Projeto Educativo de Escola (PEE) de janeiro de 2011, existe uma tendência para a estabilidade do corpo docente. De facto, uma percentagem assinalável de professores pertence ao quadro de escola. Dos 168 professores em funções na escola no referido período, 76,2% pertenciam ao quadro, 13,1% ao quadro de zona pedagógica e 10,7% eram contratados a termo. Este cenário de estabilidade e de manutenção do corpo docente é propício à continuidade pedagógica e êxito dos projetos educativos de médio e longo prazo.

No que concerne à caracterização dos docentes, 116 pertenciam ao género feminino (69%), 124 provinham da região de Setúbal (74%) e 128 encontravam-se acima da faixa etária dos 41 anos, prefigurando um envelhecimento progressivo da classe.

O historial da Escola encontra-se fortemente ligado à formação de gerações de alunos e à sua preparação para a vida profissional. Atualmente, esta mantém vivo o objetivo de dar resposta às necessidades de educação e formação da população local, oferecendo, para além do ensino diurno, cursos de formação diversificados em horário pós-laboral. De igual modo, está bem patente uma preocupação genuína em não romper com o passado da instituição, privilegiando algumas áreas de formação tradicionais no ensino noturno. Verifica-se, assim, uma aposta clara na diversificação da oferta formativa, indo ao encontro e correspondendo às necessidades não apenas da população local, como também do seu mercado de trabalho. Deste modo e, relativamente ao ensino básico, a Escola aposta, para além do ensino regular, nos Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), como forma de superar situações de retenção e/ou de abandono escolar. Em relação ao ensino secundário, a Escola dispõe na sua oferta formativa, para além dos Cursos Científico-Humanísticos, dos designados Cursos Profissionais. No que ao ensino noturno diz respeito, a Escola tem uma oferta diversificada de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

A Escola Secundária de Sebastião da Gama apresenta-se, assim, como uma instituição fortemente ligada à comunidade que aspira vir a ser uma escola de referência na qualidade da educação e no humanismo do clima relacional. Neste sentido, esta tem como desafio perspetivar o futuro e procurar adaptar-se às

realidades atuais, mantendo-se fiel à sua filosofia e tradição que dela fizeram uma instituição de reconhecido mérito.

A oferta formativa para o ano letivo 2013/2014 é a que em seguida se apresenta:

Ensino Básico

Tipo de Ensino	Número de Turmas		
	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Regular	5	6	8
Curso CEF de Operador/a de Jardinagem	—	1	—

Quadro 1 – Oferta Curricular da Escola Secundária de Sebastião da Gama (Ensino Básico)

Ensino Secundário

Cursos Científico-Humanísticos			
Curso	Número de Turmas		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Ciências e Tecnologias	4	4	3
Ciências Socioeconómicas	1	2	1
Línguas e Humanidades	2	2	1
Artes Visuais	1	1	1
Cursos Profissionais			
Curso	Número de Turmas		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Profissional de Técnico de Comércio	1	—	—
Profissional de Técnico de Eletrotecnia	1	1	1
Vocacional de Tratamento de Metais	1	—	—
Profissional de Técnico de Artes do Espetáculo	1	—	—
Profissional de Técnico de Gestão de Equipamentos	—	1	—
Profissional de Técnico de Marketing	—	—	1
Profissional de Técnico de Gestão Desportiva	—	—	1

Quadro 2 – Oferta Curricular da Escola Secundária de Sebastião da Gama (Ensino Secundário)

Ensino Noturno (Cursos de Educação e Formação de Adultos)

Nível de Ensino	Tipo de Curso	Certificação
Ensino Básico	Empregado Comercial	Curso de dupla certificação: escolar (9.º ano) e profissional (nível 2 QP)
	Eletricista de Instalações	
Ensino Secundário	Rececionista de Hotel	Curso de dupla certificação: escolar (12.º ano) e profissional (nível 4 QP)

Quadro 3 – Oferta Curricular da Escola Secundária de Sebastião da Gama (Ensino Noturno)

Um dos objetivos estratégicos da Escola prende-se com a inclusão de todos os alunos, independentemente da sua língua, origem e cultura e a promoção da

equidade e justiça, garantindo a igualdade de oportunidades no sucesso individual, sobretudo dos alunos com necessidades educativas especiais.

A pertinência destes objetivos decorre naturalmente do facto da população discente da escola, quer do ensino diurno, quer do ensino noturno, se caracterizar pela diversidade socioeconómica, linguística, cultural e étnica resultante das características sociológicas dos diferentes núcleos populacionais onde esta se encontra inserida.

Para além dos objetivos estratégicos previamente enunciados, a Escola Secundária de Sebastião da Gama tem ainda os que em seguida se destacam:

- Promover o princípio da excelência, o sucesso e a formação integral dos alunos;
- Pugnar para ser um espaço ativo e gratificante, participativo e solidário e promover o estabelecimento de interações sociais e pedagógicas pautadas pelos valores da democracia e da tolerância;
- Otimizar o tempo profissional e as relações de trabalho entre os docentes e os grupos de trabalho, através do trabalho cooperativo e partilhado;
- Cultivar o sentido da responsabilidade e da corresponsabilização de todos os intervenientes na vida da Escola;
- Promover a educação à imagem de como Sebastião da Gama, patrono da Escola, a concebia: como um fazer crescer por dentro, pela força do desejo, do amor, da felicidade, propugnando que “O Segredo é Amar”, pois ser professor é dar-se;
- Promover a saúde no seio da comunidade educativa e pugnar por um ambiente escolar seguro e saudável;
- Fomentar os valores e princípios do Estado Democrático, da cidadania livre e responsável e da identidade nacional;
- Favorecer as metodologias relativas ao trabalho de projeto, de comprovado interesse pedagógico para os alunos, orientando-os para atitudes reflexivas e interventivas sobre a realidade que os rodeia;
- Fortalecer pontes de comunicação entre a Escola e a Família;
- Desenvolver atividades curriculares e extracurriculares motivadoras que suscitem o interesse dos alunos, bem como dinâmicas de envolvimento e acompanhamento dos alunos centradas na prevenção do abandono escolar.

Da análise do relatório da avaliação externa da Escola Secundária de Sebastião da Gama, o qual teve por base a visita efetuada nos dias 24 e 25 de janeiro de 2011, verificaram-se os seguintes resultados por domínio: resultados – suficiente; prestação do serviço educativo – suficiente; organização e gestão escolar – bom; liderança – suficiente; e capacidade de autorregulação e melhoria da Escola – suficiente.

No que aos pontos fortes diz respeito, o relatório apontou os seguintes aspetos relevantes: ação no âmbito da educação física e do desporto; valorização das aprendizagens, designadamente da componente artística; valorização dos projetos curriculares de turma (ensino básico) e dos planos de ação (ensino secundário); oferta educativa diferenciada, potenciadora da formação profissionalizante e atividades diversificadas; requalificação dos espaços e equipamentos; empenho e dedicação de docentes e não docentes; abertura, comunicação e ligação à comunidade para estabelecimento de parcerias, protocolos e projetos; e trabalho de monitorização de resultados escolares e dinâmicas de autoavaliação.

Os pontos fracos assinalados foram os que em seguida se apresentam: insuficiente calibragem dos instrumentos de aferição e avaliação das aprendizagens; inexistência de uma estratégia global de combate ao abandono escolar no 3.º ciclo e à desistência ao nível do ensino secundário; fraco impacto das medidas destinadas a reduzir a indisciplina; escassa articulação curricular, com enfoque no desenvolvimento de competências; fraca transversalidade e abrangência das atividades desenvolvidas pela Biblioteca Escolar; reduzida implementação de práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula; falta de priorização exequível, de metas quantificáveis no Projeto Educativo e de formas de operacionalização e respetiva calendarização das estratégias previstas; inexistência de uma estratégia de aproveitamento efetivo dos contributos dos alunos e Encarregados de Educação; inexistência de projeto de autorregulação, como metodologia regular e sistemática; e ausência de planos de ação de melhoria baseados no diagnóstico levado a cabo e que permitam a implementação de ciclos de autoavaliação regulares, definidos e bem planeados.

8. Caracterização da turma

(capítulo realizado em par pedagógico com o colega Paulo Lopes)

A caracterização sociográfica dos alunos foi realizada com base no Projeto Curricular de Turma (PCT) relativo ao ano letivo de 2013/2014.

A turma de referência deste trabalho é uma turma de 12.º ano constituída por 19 alunos, 10 raparigas e 9 rapazes, com uma média de idades de 19 anos, do curso profissional de Técnico de Marketing (12.º G).

Todos os alunos inscritos encontram-se a frequentar os módulos de todas as disciplinas, com exceção de um aluno que apenas frequenta o Módulo 9 da disciplina de Marketing e de uma aluna que se encontra a frequentar a disciplina de Matemática.

Por razões de ordem pedagógica e, com vista à melhoria dos resultados, a turma foi dividida em 2 turnos de 9 e 10 alunos, nas disciplinas da componente técnica. A criação dos referidos turnos foi, de igual modo, motivada pelo facto de os alunos terem de realizar, no final do ano letivo, a Formação em Contexto de Trabalho (FCT), bem como a Prova de Aptidão Profissional (PAP).

A maioria dos alunos, com uma percentagem de 62%, vive com ambos os progenitores e com irmãos. Seguem-se os alunos que vivem apenas com a mãe (24%), os que vivem com irmãos (5%) e os que se encontram noutra situação (9%).

Uma percentagem de 10% das mães concluiu o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Um terço dos pais (33%) e 29% das mães concluiu o 3.º Ciclo do Ensino Básico. O ensino secundário, por seu turno, foi concluído por 10% dos pais e 43% das mães. Por fim, uma percentagem de 14% dos pais e de 4% das mães concluiu o ensino superior.

Um conjunto de 10 pais e 10 mães encontra-se a trabalhar por conta de outrem. Nos restantes casos, verificou-se a existência de 2 pais a trabalhar por conta própria e de 5 mães numa situação de desemprego.

Um total de 8 alunos beneficia da ação social escolar (ASE), sendo que 4 estão integrados no primeiro escalão e 4 no segundo escalão.

A turma conta com um aluno portador de deficiência auditiva profunda, o qual recebe apoio escolar a todas as disciplinas.

Uma esmagadora percentagem de 95%, correspondente a 18 alunos, tem nacionalidade portuguesa. A restante percentagem (5%) inclui um aluno de nacionalidade ucraniana.

Ao longo do percurso escolar, 1 aluno foi sujeito a retenção no 7.º ano de escolaridade, 2 alunos nos 7.º e 9.º anos de escolaridade, 1 aluno no 9.º ano de escolaridade e 1 aluno no 10.º ano de escolaridade.

Os alunos elegeram como preferidas as disciplinas de Inglês (5), Matemática (2), Educação Física (7), Português (2), Economia (1) e TIC (2). Por outro lado, as disciplinas apontadas como aquelas onde sentem maiores dificuldades foram as de Matemática (14), Português (3), Inglês (4), Educação Física (1) e Economia (1).

Uma percentagem expressiva de 76% manifestou o desejo de prosseguir os estudos, ingressando no ensino superior. Os restantes alunos (24%) afirmaram que apenas pretendiam concluir o 12.º ano de escolaridade.

A taxa de sucesso, relativamente a anos letivos anteriores, foi de 100% nas disciplinas de Português, TIC, Educação Física, Gestão Empresarial, Comportamento do Consumidor e Área de Integração.

Dos alunos inscritos, 12 têm módulos em atraso, perfazendo um total de 30 módulos correspondentes às disciplinas de Inglês (7%), Matemática (73%), Economia (3%) e Comunicação (17%).

Encontravam-se planeadas, no âmbito das disciplinas da componente de formação técnica, as seguintes visitas de estudo para o ano letivo em curso: Quinta da Bacalhôa e José Maria da Fonseca Vinhos, S.A. (janeiro de 2014); BTL - Feira Internacional de Turismo (janeiro de 2014); Feira de Educação, Formação e Orientação Educativa - Futurália (2.º período); e Vista Alegre Atlantis, S.A. ou Delta Cafés SGPS, S.A. (2.º/3.º período).

A Formação em Contexto de Trabalho (FCT) decorrerá no período entre 1 de junho e 17 de julho de 2014, tendo uma duração total de 210 horas. Esta será seguida da Prova de Aptidão Profissional (PAP), que terá lugar no dia 19 de julho de 2014.

Os principais problemas detetados no seio da turma prendem-se com a falta de pontualidade e de assiduidade, bem como a dificuldade em cumprir as normas e regras estabelecidas. De igual modo, verifica-se a ausência total ou parcial de

métodos de estudo, a qual é agravada pela falta de material necessário para as aulas.

No sentido de fazer face aos problemas identificados, foram delineadas, em conselho de turma, as estratégias que em seguida se apresentam: a sensibilização dos alunos em relação à necessidade de serem pontuais e assíduos e, de uma forma geral, de cumprirem de modo sistemático as normas e regras da escola; o fomento do gosto pelo trabalho e dos hábitos de estudo; e a promoção do trabalho em equipa e do espírito cooperativo.

9. Caracterização do curso profissional de Técnico Marketing

(capítulo realizado em par pedagógico com o colega Paulo Lopes)

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação. Neste âmbito, o diploma prevê a diversidade da oferta formativa, nomeadamente no que concerne aos cursos profissionais, os quais estão vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, fomentando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo a prossecução de estudos.

De acordo com o mesmo diploma, veio a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, regular, na sua especificidade, os cursos profissionais, definindo, no seu artigo 7.º, os requisitos formais a observar e determinando, no seu artigo 2.º, que a criação e a organização dos mesmos deverão obedecer, quanto às disciplinas, formação em contexto de trabalho e respetivas cargas horárias, à matriz curricular aprovada, bem como aos referenciais de formação das famílias profissionais em que se enquadram, concebidos, validados e aprovados de acordo com o estabelecido no seu artigo 3.º

A Portaria n.º 901/2005, de 26 de Setembro, criou o curso profissional de Técnico de Marketing, o qual visa a saída profissional de técnico de marketing (alínea 1.º):

- O curso em causa enquadra-se na família profissional de comércio e integra-se na área de educação e formação de Marketing e Publicidade (342), de acordo com a classificação aprovada pela Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março (alínea 2.º);
- O plano de estudos do curso é o constante do anexo n.º 1 da portaria supracitada, da qual faz parte integrante (alínea 3.º);
- A componente de formação científica é constituída pelas disciplinas de Matemática e Economia, as quais, conjuntamente com a disciplina de Português, serão sujeitas a avaliação sumativa externa concretizada na realização de exames nacionais (alínea 4.º);
- O perfil de desempenho à saída do curso, que consta do anexo n.º 2, define que o técnico de marketing é o profissional qualificado apto a colaborar na elaboração de estudos de mercado e apoiar o estudo do comportamento do

consumidor/cliente com o objetivo de ajudar a definir/redefinir segmentos de mercado, permitindo o ajustamento permanente da atividade da empresa com o mercado, e de colaborar na definição das estratégias de *marketing-mix* e operacionalização de políticas de gestão, centradas nas necessidades e satisfação do cliente/consumidor (alínea 5.º);

- Aos alunos que concluírem com aproveitamento o curso será atribuído um diploma de conclusão do nível secundário de educação e um certificado de qualificação profissional de nível 3 (alínea 9.º).

10. Caracterização da disciplina de Marketing

A disciplina de Marketing integra-se na componente de formação técnica do curso profissional de Técnico de Marketing (nível 3), com uma carga horária de 420 horas ou 560 tempos letivos. O seu elenco modular é constituído por um conjunto de doze módulos, os quais serão lecionados ao longo dos três anos do curso (10.º, 11.º e 12.º anos) (Torres, 2005).

Com esta disciplina pretende-se que os alunos adquiram um conjunto de conhecimentos e competências na área de marketing com vista ao desempenho de funções de apoio, colaboração na elaboração de estudos de mercado, apoio no estudo do comportamento do consumidor/cliente, com o objetivo de ajudar a definir/redefinir segmentos de mercado, permitindo o ajustamento permanente da atividade da empresa com o mercado, baseado na colaboração da definição das estratégias de *marketing-mix* e operacionalização de políticas de gestão centradas nas necessidades e satisfação do cliente/consumidor, quer a nível de inserção no mundo do trabalho, quer em termos do prosseguimento de estudos.

Esse conjunto de conhecimentos, competências e contactos, deverão privilegiar as estruturas organizacionais e os tipos de gestão mais comuns nas PME's, que constituem a maior percentagem de empresas em Portugal.

O programa contempla as várias áreas de intervenção do marketing dentro da organização, bem como todas as estratégias de abordagem ao mercado, como ferramentas de gestão pró-ativa em ambiente de marketing.

A integração da disciplina de Marketing na componente de formação técnica do curso profissional de Técnico de Marketing, deverá acontecer através da interdisciplinaridade, com o desenvolvimento de competências transversais, onde os alunos aprenderão a importância do marketing, da Gestão, da Comunicação e do Comportamento do Consumidor.

O modelo pedagógico a adotar deve privilegiar o tratamento da informação e a integração dos saberes. Deve o professor assumir, neste âmbito, um papel de organizador e facilitador das aprendizagens dos alunos.

A disciplina de Marketing, assim como as restantes disciplinas da Componente Técnica, deve ser lecionada com base num paradigma de cariz mais prático, partindo-se de situações concretas do mundo empresarial.

O docente deve socorrer-se de diversificados casos práticos para que os alunos se confrontem em cada aula com situações propiciadoras de discussão, algumas das quais poderão conduzir à realização de trabalhos em grupo e/ou individuais. Todo o trabalho desenvolvido deve assentar, por um lado, no desenvolvimento curricular e, por outro lado, nas competências e atitudes, conducentes ao perfil de um Técnico de Marketing.

A avaliação na disciplina é realizada módulo a módulo, tendo por base as competências a desenvolver, quer sejam cognitivas, quer sejam relacionais e atitudinais. A avaliação dos conhecimentos, competências e atitudes deve ser alicerçada em diversos instrumentos e técnicas de avaliação, adequados aos diferentes objetos de avaliação e a cada um dos módulos propostos, tendo em consideração as suas características e duração de referência.

A avaliação deve ser contínua e contemplar as modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. O professor deve atender e acompanhar o processo de construção do saber, focando-se não apenas nos produtos, mas essencialmente nos processos, encarando a avaliação também como autorregulação das aprendizagens.

11. Planificação da lecionação

O módulo 11 – Plano de Marketing insere-se na disciplina de Marketing do curso profissional de Técnico de Marketing (nível 3), com uma carga horária de 36 horas ou 48 tempos letivos.

Com este módulo, e de acordo com o programa da disciplina (Torres, 2005), pretende-se que os alunos reconheçam o planeamento de marketing como uma prática fundamental para a definição estratégica da empresa que culmina com o plano de marketing, sendo este o seu fio condutor.

O módulo aborda o conceito de plano de marketing, os seus conteúdos, a concretização do planeamento de marketing e, por fim, as vantagens e os obstáculos e restrições ao planeamento de marketing.

Do ponto de vista dos objetivos, pretende-se que os alunos analisem a importância da estratégia de marketing, compreendam os elementos que compõem o plano de marketing, apliquem ferramentas e conhecimentos específicos com vista à sua elaboração. De igual modo, pretende-se que compreendam o processo, as vantagens e os obstáculos e restrições do planeamento de marketing.

O programa da disciplina aponta ainda como fundamental que os alunos identifiquem o planeamento como um instrumento estratégico essencial para o desenvolvimento da organização e como forma de traçar um caminho baseado na análise da empresa e do meio, definido através de objetivos estratégicos e operacionais de abordagem ao mercado e de organização interna.

Arends (2008) refere que a planificação, ao ser aplicada a qualquer tipo de atividade, melhora significativamente os resultados. Deste modo, os processos de planificação, iniciados pelo professor, podem dar um sentido de direção não só a este como aos próprios alunos, ajudando-os a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir.

De acordo com Abrantes (2000), este deverá ser um processo flexível, que implica a interpretação de cada contexto de trabalho, a consideração dos recursos disponíveis e uma ponderação consciente para a tomada de decisão adequada. Neste sentido, o desenvolvimento curricular deverá ser um processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamento.

Assim, a gestão curricular implica a «(...) responsabilização na procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa» (Abrantes, 2000, p. 7).

Arends (2008) refere ainda que a planificação do professor é um processo multifacetado e contínuo que abrange diferentes períodos de tempo. Deste modo, a planificação não se limita aos planos de aula criados para o dia seguinte, aplicando-se também a um ciclo educacional mais geral, considerando ainda os eventuais ajustamentos na sequência do processo de ensino e da avaliação.

Relativamente ao módulo 11 – Plano de marketing, a planificação de médio prazo e respetiva matriz de objetivos/conteúdos (Anexo B), que serviu de base ao processo de ensino-aprendizagem, teve como pressupostos as orientações metodológicas para a disciplina e as especificidades dos alunos da turma de referência.

Neste sentido, o modelo metodológico a adotar deve privilegiar o tratamento da informação e a integração dos saberes. Deve o professor assumir, neste âmbito, um papel de organizador e facilitador das aprendizagens dos alunos.

A planificação do processo de ensino-aprendizagem baseou-se num paradigma de cariz mais prático. Procurou socorrer-se de diversificados casos práticos do mundo empresarial, para que os alunos fossem confrontados em cada aula com situações propiciadoras de reflexão e discussão, e posterior aplicação a novas situações, nomeadamente no desenvolvimento dos seus trabalhos de projeto.

As práticas pedagógicas desenvolvidas tiveram em vista não só a aquisição de conhecimentos, de acordo com os conteúdos programáticos, mas, também, o desenvolvimento de competências e atitudes, pessoais e profissionais, conducentes ao perfil de um Técnico de Marketing.

Ao nível das competências gerais definidas na planificação, pretendeu-se que o aluno desenvolvesse as seguintes, no domínio cognitivo: elaborar o plano de marketing, bem como o planeamento e implementação de ações de marketing pontuais, nomeadamente, através da recolha e organização dos elementos necessários à sua execução; explorar informação; aplicar conhecimentos a novas situações; e comunicar oralmente e por escrito, de forma clara e adequada.

No domínio do comportamento e atitudes, pretendeu-se que o aluno desenvolvesse as seguintes competências gerais: desenvolver hábitos e métodos

de estudo; realizar tarefas de forma autónoma e responsável; desenvolver o interesse pela pesquisa de informação em diversas fontes; exercer espírito crítico; trabalhar em cooperação e equipa; e manifestar sentido ético.

Para além da aplicação dos métodos pedagógicos expositivo e interrogativo, privilegiou-se o método ativo, nomeadamente, através do desenvolvimento de um trabalho de projeto, com o intuito de fomentar a motivação, envolvimento e aprendizagem dos alunos.

Foram propostas as seguintes tipologias de atividades didáticas: de exploração, permitindo ao aluno enriquecer os seus conhecimentos; de aprendizagem sistemática, possibilitando a estruturação dos conhecimentos adquiridos; de estruturação, permitindo estabelecer a relação entre os novos conhecimentos e os anteriores; de integração, levando o aluno a mobilizar os conhecimentos adquiridos, dando-lhes sentido; e de aprendizagem por resolução de problemas, permitindo ao aluno desenvolver a autonomia.

O trabalho de projeto revela-se extremamente importante, na medida em que os alunos aprendem melhor se se sentirem pessoalmente implicados na ação. Por outras palavras, os alunos sentem-se entusiasmados e, conseqüentemente, mais motivados, ao sentirem que estão envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

O professor cria uma situação concreta em que os alunos possam mobilizar os seus conhecimentos e experiências prévias e, ao mesmo tempo, sintam a necessidade de adquirir novos conhecimentos, em função das exigências que forem surgindo.

No caso concreto da turma de referência, o trabalho de projeto apresentou-se como um recurso de enriquecimento curricular muito importante, pois os alunos são bastante interessados, empenhados e motivados, para além de apresentarem um nível bastante satisfatório de conhecimentos e cultura geral. Este teve como objetivo a elaboração do projeto de um plano de marketing, de uma empresa fictícia criada para o efeito.

Para além do trabalho de projeto e das apresentações em PowerPoint, com vista à exposição dos conteúdos, foram propostas atividades de leitura e análise de textos e reflexão sobre os temas, tarefas de pesquisa, exploração e tratamento da informação, com recurso à *internet*, visualização e análise de alguns exemplos práticos de planos de marketing e visualização e análise de vídeos.

Com estas atividades, pretendeu-se que o aluno se tornasse agente condutor da sua aprendizagem, através de situações concretas e significativas, e, desta forma, potenciar a sua motivação, envolvimento e aprendizagem, com vista ao seu sucesso escolar.

Por outro lado, no processo de ensino-aprendizagem, também é extremamente importante a articulação entre as várias disciplinas, principalmente da componente técnica, com vista ao reforço das aprendizagens e ao desenvolvimento e consolidação de competências dos alunos.

Neste sentido, procurou-se promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Marketing e Comunicação, através dos seus trabalhos de projeto. O trabalho de projeto da disciplina de Comunicação, proposto pelo colega Paulo Lopes, consistiu na criação de um conjunto de logótipos originais. Um desses logótipos foi pensado e criado para a empresa do projeto de plano de marketing.

Relativamente aos recursos, houve a preocupação de selecionar os considerados mais adequados, para que as aprendizagens fossem realmente significativas mas que, ao mesmo tempo, fossem ao encontro dos interesses dos alunos.

Considerando a apetência dos alunos pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e aproveitando as excelentes condições que a escola oferece nesse campo, privilegiou-se a utilização de vídeos, da *internet* e apresentações em PowerPoint. Para além disso, utilizaram-se fichas de trabalho, guiões de exploração dos temas, um guião da atividade de trabalho de projeto, para além de um manual didático que reúne, organiza e sistematiza os conteúdos programáticos, com o objetivo de apoiar os alunos na realização dos seus trabalhos de projeto.

A avaliação teve como pressuposto a sua continuidade e contemplou as modalidades de diagnóstica, formativa e sumativa. Deste modo, a avaliação consistiu, essencialmente, na avaliação formativa, orientando toda a ação a desenvolver. Privilegiou-se, neste âmbito, a observação direta e o recurso a fichas de trabalho e outras atividades propostas. Esta foi ainda sumativa, na medida em que deu origem a uma classificação final, através da avaliação dos trabalhos de projeto dos alunos.

Em suma, procurou-se diversificar os métodos e técnicas pedagógicas para uma melhor adaptação aos diferentes ritmos de aprendizagem e especificidades dos alunos, tendo em vista a sua motivação, envolvimento e aprendizagem, como a

chave para o seu sucesso. Esta preocupação é acrescida tendo em conta o facto de a turma integrar um aluno portador de deficiência auditiva.

Tal como refere Arends (2008), espera-se, atualmente, que o professor adapte o ensino e as suas metodologias à necessidade de todos os alunos. Os professores encontram todo o tipo de alunos nas suas salas de aula e é expectável que ajudem cada um deles a alcançar elevados padrões de aprendizagem académica. «Felizmente, existe uma variedade de estratégias e práticas que proporcionam aos professores oportunidades e ferramentas para vencer este desafio com uma maior eficácia do que no passado» (Arends, 2008, p. 447).

12. Planificação de curto prazo

A planificação de curto prazo consistiu no planeamento e elaboração dos planos das aulas lecionadas, com base na respetiva planificação de médio prazo. Relativamente ao âmbito dos conteúdos, o tema lecionado foi o Plano de Marketing – natureza, conteúdos e realização, do módulo 11 – Plano de Marketing.

Esta planificação (de curto prazo) teve como pressupostos os conteúdos e os objetivos apresentados pelo programa (Torres, 2005), bem como o contexto educativo onde se desenvolveu, nomeadamente, as características dos alunos da turma de referência e os recursos disponíveis.

Para além disso, foram considerados os modelos pedagógicos e as estratégias que, em teoria, potenciem a motivação, o envolvimento e a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar.

Tal como refere Arends (2008), os professores devem aplicar estratégias de forma interdependente, de modo a que a motivação constitua um aspeto permanente nas suas salas de aula e onde os alunos sintam que podem obter sucesso.

Roldão (2009) refere, ainda, que planear ações de ensino eficazes implica definir uma estratégia, ou seja, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir a finalidade pretendida, isto é, a aprendizagem por parte de um grupo diversificado de alunos.

Deste modo, a estratégia definida para lecionar o referido tema baseou-se num paradigma de cariz mais prático. Esta consistiu numa primeira parte da aula mais teórica e, como tal, destinada à exposição e/ou revisão dos conteúdos através de uma apresentação em PowerPoint e, numa segunda parte da aula mais prática, de exploração e aplicação de conhecimentos através de atividades específicas, entre as quais o trabalho de projeto.

No total, foram lecionadas quatro aulas (de cento e trinta e cinco minutos cada), de acordo com a planificação a seguir apresentada e com base nos respetivos planos de aulas que se encontram em anexo (Anexo C).

Planificação das Aulas Lecionadas

Calendarização	Sumário	Desenvolvimento da Aula
24/02/2014 8h15/10h45	Lição n.º 124/125/126 Natureza do plano de marketing. Elaboração do plano de marketing: primeira parte e primeira etapa. Visualização de alguns exemplos de planos de marketing. Ficha de trabalho e sua correção. Início do trabalho de projeto.	Plano de aula 1 <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica • Exposição da matéria (PowerPoint) • Visualização de alguns exemplos práticos • Realização de ficha de trabalho (leitura e análise de um texto) • Síntese da aula • Apresentação do trabalho de projeto
25/02/2014 14h15/16h45	Lição n.º 127/128/129 Elaboração do plano de marketing: segunda e terceira etapas. Visualização de alguns exemplos de planos de marketing. Continuação do trabalho de projeto.	Plano de aula 2 <ul style="list-style-type: none"> • Enquadramento do tema • Exposição da matéria (PowerPoint) • Visualização de alguns exemplos práticos • Síntese da aula • Elaboração do trabalho de projeto
10/03/2014 8h15/10h45	Lição n.º 130/131/132 Elaboração do plano de marketing: conclusão da terceira etapa. Visualização de um exemplo de plano de marketing. Continuação do trabalho de projeto.	Plano de aula 3 <ul style="list-style-type: none"> • Revisão de conceitos • Exposição da matéria (PowerPoint) • Visualização de um exemplo prático • Síntese da aula • Elaboração do trabalho de projeto
11/03/2014 14h15/15h45	Lição n.º 133/134/135 Elaboração do plano de marketing: quarta e quinta etapas e parte final. Realização do plano de marketing: sexta e sétima etapas. Visualização e análise de três vídeos sobre as estratégias de marketing desenvolvidas pelas empresas apresentadas. Continuação do trabalho de projeto.	Plano de aula 4 <ul style="list-style-type: none"> • Enquadramento do tema • Exposição da matéria (PowerPoint) • Visualização de três vídeos e distribuição de guião de exploração para preenchimento pelos alunos • Síntese da aula • Elaboração do trabalho de projeto

Quadro 4 – Planificação das aulas lecionadas

13. Concretização das aulas

Todas as aulas lecionadas iniciaram-se com o registo de presenças e a indicação do sumário aos alunos.

Na primeira aula, considerando que esta correspondeu ao início do módulo, foram colocadas perguntas sobre o plano global e estratégia de marketing da empresa aos alunos, para aferir os seus conhecimentos prévios sobre a temática (avaliação diagnóstica).

O recurso à avaliação diagnóstica no início de cada módulo ou tema reveste-se de grande importância para, com vista à introdução de eventuais ajustamentos à planificação inicial, se proceder à revisão dos conteúdos, ao apuramento do nível de conhecimentos prévios e à identificação de eventuais dificuldades dos alunos.

Em seguida, recorrendo ao método expositivo e interrogativo, foi utilizada uma apresentação em PowerPoint sobre o “plano de marketing e os elementos que o compõem: primeira parte (resumo, sumário executivo, índice e introdução) e primeira etapa (análise interna e externa da empresa)”.

Durante a apresentação em PowerPoint, procurou-se manter um diálogo aberto com os alunos, apelando aos seus conhecimentos prévios e evitando que a aula se tornasse demasiado expositiva. Procurou-se também recorrer, o mais possível, a exemplos e casos práticos com vista à facilitação e consolidação das aprendizagens.

Na sequência da apresentação, procedeu-se à visualização e análise de alguns exemplos de planos de marketing nos formatos de texto (Word) e de apresentação eletrónica (PowerPoint e Prezi).

Foi possível observar que o recurso ao método demonstrativo desempenha um papel essencial, dado que permite estabelecer a ligação entre os conteúdos a lecionar e casos práticos.

Os exemplos apresentados suscitaram o interesse e permitiram aos alunos tirar ideias para a realização do trabalho de projeto.

Foi posteriormente distribuída uma ficha de trabalho aos alunos, com o objetivo de estes analisarem um texto sobre a “Elaboração da Estratégia de Marketing” e responderem (em pares) às questões colocadas.

A atividade foi seguida da síntese da aula que consistiu na colocação de perguntas aos alunos para aferir o grau de consecução dos objetivos de aprendizagem.

A síntese da aula é crucial pois permite sistematizar e reforçar as aprendizagens, bem como aferir o grau de consecução dos seus objetivos.

A aula terminou com a apresentação de uma proposta de trabalho de projeto baseada num guião fornecido aos alunos, com vista à elaboração do plano de marketing de uma empresa.

O guião constitui um importante documento de orientação para os alunos, na medida em que permite aos mesmos a clara e inequívoca compreensão do trabalho proposto.

O recurso ao método ativo de trabalho de projeto reveste-se igualmente de elevada importância, dado que permite ao aluno pôr em prática os conhecimentos adquiridos, resultando numa aprendizagem significativa.

A segunda aula foi iniciada com o enquadramento do tema, no sentido de demonstrar a importância da análise interna e externa da empresa para a definição da sua estratégia de marketing e elaboração do seu plano de marketing.

Recorrendo ao método expositivo e interrogativo, foi seguidamente utilizada uma apresentação em PowerPoint sobre os “elementos que compõem o plano de marketing: segunda etapa (definição dos objetivos do plano) e terceira etapa (definição da estratégia de marketing)”.

Na sequência da apresentação, procedeu-se à visualização e análise de alguns exemplos de planos de marketing nos formatos de texto (Word) e de apresentação eletrónica (PowerPoint e Prezi).

A atividade foi seguida da síntese da aula que consistiu na colocação de perguntas aos alunos para aferir o grau de consecução dos objetivos de aprendizagem.

No final da aula, os alunos iniciaram a realização do trabalho de projeto, com base no guião distribuído na aula anterior. Neste âmbito, o papel do professor é de orientador e regulador da aprendizagem, contribuindo ainda para o desenvolvimento de competências dos alunos.

A terceira aula começou com a colocação de perguntas aos alunos sobre o plano de marketing para revisão de conceitos, uma vez que se verificou o interregno das atividades letivas de Carnaval entre a segunda e a terceira aula.

Em seguida, recorrendo ao método expositivo e interrogativo, foi utilizada uma apresentação em PowerPoint sobre os “elementos que compõem o plano de marketing: terceira etapa (continuação)”.

No decorrer da apresentação em PowerPoint, recorreu-se ao método interrogativo e, com base em exemplos concretos e nos conhecimentos prévios dos alunos, procurou-se demonstrar a importância da definição da estratégia de marketing. Procurou-se também recorrer o mais possível a exemplos e casos práticos com vista à facilitação e consolidação das aprendizagens.

Na sequência da apresentação, procedeu-se à visualização e análise de um exemplo de plano de marketing no formato de apresentação eletrónica (PowerPoint).

A atividade foi seguida da síntese da aula, que terminou com a continuação da elaboração dos trabalhos de projeto dos alunos.

A quarta aula iniciou-se com o enquadramento do tema com vista à demonstração da necessidade do estabelecimento do plano de ação, cuja finalidade é a concretização da estratégia de marketing.

Em seguida, recorrendo ao método expositivo e interrogativo, foi utilizada uma apresentação em PowerPoint sobre os “elementos que compõem o plano de marketing: quarta etapa (afetação de recursos para a elaboração do plano), quinta etapa (estabelecimento do plano de ação) e parte final (breve conclusão, bibliografia e anexos); e realização do planeamento de marketing: sexta etapa (implementação do plano de ação) e sétima etapa (controlo das ações desencadeadas”.

Na sequência da apresentação, procedeu-se ao visionamento e à análise de um conjunto de três vídeos sobre as estratégias de marketing desenvolvidas pelas empresas apresentadas (12'41”), com base no guião distribuído aos alunos (em pares).

O aluno portador de deficiência auditiva realizou a atividade com relativa facilidade, evitando, no entanto, participar oralmente em virtude das suas dificuldades de expressão oral.

Deste modo, é muito importante incentivar este aluno a participar oralmente, no sentido de melhorar a sua expressão oral e ultrapassar as suas dificuldades.

A atividade foi seguida da síntese da aula, que terminou com a continuação da elaboração dos trabalhos de projeto dos alunos.

No sentido de apurar o nível de concretização dos objetivos da aprendizagem efetuou-se, no final da aula, uma avaliação intermédia dos trabalhos de projeto para verificar a evolução no seu desenvolvimento. Conforme observado, a maioria dos trabalhos de projeto encontra-se numa fase bastante avançada da sua elaboração, revelando o empenho e o envolvimento dos alunos.

Em todas as aulas procurou-se efetuar uma diferenciação pedagógica na adequação das questões às especificidades dos alunos e no acompanhamento e prestação de um apoio diferenciado na realização das atividades propostas.

De um modo geral a planificação de curto prazo foi cumprida, tendo constituído um importante suporte na lecionação das aulas, que decorreram com normalidade. Esta deverá ser sempre considerada de forma flexível, permitindo ao professor proceder às alterações caso as necessidades ou interesses do momento assim o exijam. No entanto, essas alterações deverão sempre convergir com o fio condutor considerado na planificação inicialmente proposta.

Ao longo das aulas lecionadas foi preenchida uma grelha de observação de aulas, com vista a avaliar a motivação, o empenho e a participação dos alunos nas questões orais e nas atividades propostas, bem como, as atitudes e os comportamentos. Considera-se, em termos genéricos, que os alunos manifestaram interesse pelos temas abordados, tendo desenvolvido todas as atividades propostas com motivação e empenho.

Os recursos, materiais didáticos e grelha de observação, utilizados nas aulas lecionadas, encontram-se em anexo (Anexo D).

14. Recursos, materiais didáticos e avaliação

Os recursos e materiais didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Ao contrário do que acontecia noutros tempos, o professor deixou de ser considerado a única fonte de transmissão do conhecimento. De facto, os alunos aprendem cada vez mais de forma autónoma, dentro e fora da escola.

Ainda assim, o professor continua a desempenhar um importante papel na formação dos seus alunos, o qual está mais centrado na criação de contextos propícios à aquisição de saberes e competências.

Para tal, é necessário uma planificação cuidada das atividades letivas que possibilitem aos alunos novas formas de acesso ao conhecimento e, por conseguinte, de aprendizagem.

Tal como se encontra referido no Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (1997), à escola de hoje são pedidas novas tarefas, passando esta a ser encarada não apenas como um espaço onde o professor se limita a transmitir conhecimento, mas como um lugar de aprendizagem onde são facultados os meios para construir esse mesmo conhecimento, atitudes e valores, e adquirir competências.

As novas tecnologias de informação e comunicação, por permitirem aos alunos uma utilização livre e autónoma dos seus recursos, têm ainda a grande vantagem de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, potenciando o desenvolvimento das suas competências e alargando os horizontes da informação.

Por outro lado, para além de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, possibilita a preparação dos alunos para o mundo do trabalho, uma vez que, cada vez mais, estas estão presentes no mundo empresarial. Tal necessidade de preparar os alunos para a utilização das novas tecnologias tem especial relevância, no caso dos alunos da turma de referência, na medida em que estes se encontram a frequentar um curso de natureza profissionalizante.

Relativamente aos recursos e materiais didáticos, houve a preocupação de selecionar os considerados mais adequados, para que as aprendizagens fossem realmente significativas mas que, ao mesmo tempo, fossem ao encontro dos interesses dos alunos.

Considerando a apetência dos alunos da turma de referência pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e aproveitando as excelentes condições que a escola oferece nesse campo, mais concretamente a sala de aula onde se desenvolveu a ação, privilegiou-se a utilização de vídeos e de apresentações em PowerPoint.

Para o efeito, a sala de aula dispõe dos seguintes equipamentos didáticos: quadro branco; computadores para os alunos e o professor; videoprojector; tela de projeção e acesso à *internet*.

Utilizaram-se ainda fichas de trabalho, guiões de exploração dos temas e um guião da atividade de trabalho de projeto, para além de um manual didático que reúne, organiza e sistematiza os conteúdos programáticos, com o objetivo de apoiar os alunos na realização dos seus trabalhos de projeto.

Apresentam-se em anexo (Anexo D) os seguintes recursos didáticos utilizados nas aulas lecionadas:

- Apresentações em PowerPoint sobre o “Plano de Marketing”;
- Ficha de trabalho de exploração do tema “A Elaboração da Estratégia de Marketing”, com base na análise de um texto, e respetiva correção;
- Guião de atividade do trabalho de projeto (elaboração do plano de marketing de uma empresa);
- Guião de exploração do tema “Estratégia de Marketing”, com base na visualização e análise de três vídeos (12’41”), e respetiva correção.

Por outro lado, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem está indubitavelmente associado ao controlo dos seus objetivos e à avaliação dos seus resultados.

Tal como refere Roldão (1999, p. 51), «o processo curricular incorpora em si a dimensão avaliativa». Após a definição das metas e as opções que delas decorrem, os procedimentos e as estratégias a desenvolver, é necessário avaliar todo o processo, para verificar o que resulta ou não, a adequação das opções ou a necessidade de redefini-las, ou seja, os ajustes a implementar com vista a incrementar o nível de concretização das metas definidas.

A avaliação não pode ser considerada como um simples conjunto de técnicas, mas como um processo contínuo que sustenta um processo de ensino-

aprendizagem com qualidade. Abrantes (2000) propõe mesmo que se considere «o currículo e a avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema e não como sistemas separados» (p. 9).

A avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino-aprendizagem, sendo a sua principal função promover ou melhorar a formação dos alunos.

O n.º 1 do art.º 23 do DL n.º 139/2012, de 5 de Julho, define, ainda, que «a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno».

É neste sentido que se pode considerar que «a avaliação realizada pelos professores em contexto de sala de aula deve contribuir para ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens» (Fernandes, 2011, p. 1). Este autor considera mesmo que «a avaliação de percursos de aprendizagem dos alunos no contexto das salas de aula só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino» e que dificilmente se farão assinaláveis progressos neste domínio, sem se investigar as suas relações com a aprendizagem, com o ensino e com as dinâmicas e ambientes existentes na sala de aula (p. 2).

De acordo com o art.º 24 do DL n.º 139/2012, a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (n.º 1).

A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional (n.º 2).

A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno e ao encarregado de educação obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (n.º 3).

Por fim, a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui: a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração da escola; e a avaliação

sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito (n.º 4).

No sentido de melhorar a sua eficácia, essa avaliação terá de se apoiar em critérios adequadamente escolhidos, isto é, em critérios pertinentes relativamente ao fim e ao objeto da avaliação.

Os critérios de avaliação deverão estar presentes em todos os instrumentos de avaliação, devendo ser prévia e rigorosamente definidos. Os instrumentos de avaliação, que podem ser de tipologias diversificadas, deverão ser escolhidos em função dos fins a que se destinam.

Neste caso concreto, a avaliação como estratégia de ensino-aprendizagem teve como pressuposto a sua continuidade e contemplou as seguintes modalidades: diagnóstica (ou inicial); formativa (ou contínua); e sumativa (ou final).

A avaliação diagnóstica (ou inicial) foi realizada na primeira aula lecionada, que coincidiu com o início do módulo, e permitiu identificar em profundidade conhecimentos, aptidões ou atitudes indispensáveis à orientação do processo ensino-aprendizagem.

Para tal, foram colocadas perguntas sobre o plano global e estratégia de marketing da empresa aos alunos, para aferir os seus conhecimentos prévios sobre a temática.

A avaliação formativa (ou contínua) ocorreu durante o processo de ensino-aprendizagem e permitiu identificar os resultados intercalares e ajustar o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a avaliação consistiu, essencialmente, na avaliação formativa, orientando toda a ação a desenvolver, e privilegiou-se a observação direta e o recurso a fichas de trabalho e outras atividades propostas.

Para o seu registo, ao longo das aulas lecionadas, foi preenchida uma grelha de observação de aulas, com vista a avaliar a motivação, o empenho e a participação dos alunos nas questões orais e nas atividades propostas, bem como, as atitudes e comportamentos.

Por fim, a avaliação sumativa (ou final), ocorreu no final do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, no final do módulo, e conduziu à formulação de uma classificação final. Neste caso, foi proposto aos alunos que ao longo do módulo elaborassem o plano de marketing de uma empresa.

Para o registo da sua avaliação foi utilizada uma grelha de avaliação do trabalho de projeto. Os critérios definidos foram os seguintes: conteúdos (30%), qualidade do texto (15%) e organização/apresentação (15%), para o trabalho escrito; domínio dos conteúdos (10%), domínio da língua portuguesa (10%), clareza na exposição (10%) e postura/atitude (10%), para a sua apresentação oral.

Em suma, para a realização da avaliação foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação e que se encontram em anexo (Anexo D):

- Grelha de observação de aulas;
- Grelha de avaliação do trabalho de projeto.

15. Reflexões e conclusões sobre o trabalho de campo

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, as aulas lecionadas iniciaram-se no primeiro semestre e tiveram continuidade no segundo, na Escola Secundária de Sebastião da Gama, em Setúbal, tendo por base a disciplina de Marketing da turma do 12.º G do curso profissional de Técnico de Marketing.

O facto de ter havido continuidade no trabalho desenvolvido na escola fez com que houvesse um maior conhecimento da mesma, da turma de referência e da professora cooperante.

A preparação das aulas lecionadas no segundo semestre iniciou-se com uma reunião com a professora cooperante, a qual teve como objetivo a escolha conjunta do módulo e do tema a lecionar, bem como a definição da respetiva calendarização. O tema escolhido foi o Plano de Marketing – natureza, conteúdos e realização, do módulo 11 – Plano de Marketing.

Partindo do pressuposto que o modelo pedagógico a adotar deverá privilegiar o tratamento de informação e a integração dos saberes, optou-se por aulas mais práticas, baseadas em situações concretas do mundo empresarial. Estas decorreram de acordo com o esperado, tendo sido evidente a preferência dos alunos por este tipo de aulas.

A descrição das aulas lecionadas no segundo semestre e a reflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo das mesmas constam da 2.ª Secção do Diário de Campo (Anexo G).

Apesar dos módulos que compõem as disciplinas dos cursos profissionais serem independentes, o módulo 11 – Plano de Marketing tem por objetivo a aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Para tanto, foi proposto aos alunos o desenvolvimento de um trabalho de projeto consistindo na elaboração de um plano de marketing, o que suscitou o interesse da turma que está habituada a este tipo de metodologia.

A planificação das aulas atendeu aos conteúdos programáticos, aos objetivos de aprendizagem do módulo e ao contexto educativo, tendo sido consideradas, neste âmbito, as características dos alunos da turma de referência e os recursos disponíveis. Como referido, o êxito do processo de planificação deveu-

se, em larga medida, ao facto de o trabalho se ter iniciado no primeiro semestre, o que proporcionou um melhor conhecimento da escola e da turma em causa.

Segundo o que foi possível constatar no primeiro semestre, os alunos da turma de referência são bastante interessados, empenhados e motivados, para além de apresentarem um nível bastante satisfatório de conhecimentos e de cultura geral.

O recurso ao trabalho de projeto constituiu-se, assim, como uma boa estratégia para atingir os objetivos de aprendizagem, considerando as especificidades e interesses dos alunos. A escolha desta metodologia foi ainda ao encontro das sugestões da professora cooperante para a gestão do módulo. Segundo esta, os alunos respondem de forma muito positiva quando chamados a realizar tarefas que impliquem a aplicação de conhecimentos, evitando-se, assim, aulas demasiado expositivas.

De um modo geral, as aulas decorreram com normalidade, tendo sido cumprida a planificação inicialmente prevista. A turma evidenciou grande motivação e empenho em todas as atividades propostas, o que contribuiu decisivamente para que houvesse uma boa dinâmica e ritmo da aula. Ao longo das aulas, os alunos manifestaram interesse pelos temas abordados, fazendo intervenções frequentes e pertinentes, as quais permitiram a criação de um ambiente propício à aprendizagem.

Esta resposta positiva, por parte dos alunos, só foi possível devido à boa relação pedagógica que se foi construindo ao longo da prática letiva, o que constituiu uma condição essencial para que as aulas decorressem com normalidade e se atingissem os objetivos propostos. Também foi evidente a boa relação dos alunos entre si, tendo esta contribuído para um bom ambiente dentro da sala de aula e facilitado grandemente a aprendizagem.

A avaliação diagnóstica, que decorreu na primeira aula e coincidiu com o início do módulo, permitiu aferir os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática “plano global e estratégia de marketing da empresa”. Esta teve como objetivo a revisão de conceitos, a identificação de dificuldades dos alunos e a introdução de eventuais ajustamentos à planificação inicial. Como resposta às questões colocadas, os alunos evidenciaram um domínio satisfatório dos conteúdos programáticos do módulo, pelo que não se procedeu à introdução de alterações na planificação inicial.

A estratégia adotada na lecionação do referido tema baseou-se num paradigma de cariz mais prático. Para além da aplicação dos métodos pedagógicos expositivo e interrogativo, privilegiou-se a utilização do método ativo, nomeadamente através do desenvolvimento de um trabalho de projeto, cujo objetivo foi o de motivar e envolver os alunos na aprendizagem.

As aulas lecionadas foram compostas por duas partes. A primeira, sendo mais teórica, destinou-se à exposição e/ou revisão dos conteúdos programáticos, usando, para esse fim, apresentações em PowerPoint. A segunda parte, de carácter mais prático, visou a aplicação de conhecimentos mediante o recurso a atividades específicas, como é o caso do trabalho de projeto. Este último teve como objetivo principal, para o módulo, a elaboração de um plano de marketing de uma empresa fictícia criada para o efeito.

A abordagem adotada implicou a utilização regular de casos práticos do mundo empresarial. Tal permitiu confrontar os alunos, em cada aula, com situações propiciadoras de reflexão e discussão, que se constituíram como ponto de partida no desenvolvimento dos seus trabalhos de projeto.

A discussão em torno de temas e exemplos concretos ligados ao mundo empresarial e mercado de trabalho revestiu-se, efetivamente, de grande importância, pois levou os alunos a perspetivar a realidade associada aos mesmos.

De salientar que o trabalho de projeto é fundamental, na medida em que os alunos aprendem melhor se se sentirem pessoalmente implicados na sua conceção. Por outras palavras, os alunos sentem-se entusiasmados e, conseqüentemente, mais motivados, ao sentirem que estão envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

No caso concreto da turma de referência, o trabalho de projeto apresentou-se como um recurso de enriquecimento curricular muito importante, pois, tal como referido anteriormente, os alunos respondem de forma muito positiva quando chamados a realizar tarefas que impliquem a aplicação de conhecimentos.

Para além das atividades anteriormente mencionadas, foi proposta a leitura e análise de textos, a análise de exemplos práticos de planos de marketing e a visualização de vídeos sobre as estratégias de marketing utilizadas por algumas empresas.

Com estas atividades, pretendeu-se proporcionar situações de aprendizagem concretas e significativas e transformar o aluno no principal agente da sua aprendizagem, potenciando a sua motivação, envolvimento e êxito escolar.

Em cada aula, após a realização das atividades propostas e antes de se iniciar o trabalho de projeto, foi efetuada uma síntese dos conteúdos abordados que consistiu na colocação de perguntas aos alunos. Esta foi crucial, pois permitiu sistematizar e reforçar as aprendizagens, bem como aferir o grau de consecução dos seus objetivos.

A seleção dos recursos obedeceu ao imperativo de se considerarem os mais adequados, para que as aprendizagens fossem realmente significativas mas que, ao mesmo tempo, fossem ao encontro dos interesses e das experiências dos alunos.

A avaliação foi contínua e contemplou as modalidades de diagnóstica, formativa e sumativa. Durante as aulas lecionadas, a avaliação consistiu, essencialmente, na avaliação formativa, a qual orientou toda a ação a desenvolver. Para levar a cabo o processo de avaliação, foi preenchida uma grelha de observação de aulas (Anexo D), que contemplou a avaliação dos seguintes parâmetros: motivação, empenho e participação dos alunos nas questões orais e atividades propostas, atitudes e comportamentos.

Na realização dos trabalhos de projeto, foi evidente o empenho e a motivação dos alunos, bem como a sua capacidade de aplicação de conhecimentos a novas situações, tendo sido atingidos os objetivos propostos. Desta forma, o resultado foi muito positivo visto que, de uma forma geral, os alunos apresentaram trabalhos com uma qualidade assinalável.

No dia da apresentação dos trabalhos, os alunos revelaram clareza, bem como um domínio dos conteúdos e da língua portuguesa bastante satisfatório. Foi igualmente interessante observar a motivação e o empenho que os alunos demonstraram aquando das suas apresentações.

Para o registo da avaliação dos trabalhos de projeto, foi utilizada uma grelha de avaliação que se encontra em anexo (Anexo D). De salientar que um dos domínios da avaliação dos trabalhos de projeto corresponde à apresentação oral pelos alunos que, com vista à melhoria da sua expressão oral e postura, ajudá-los-á na preparação para a Prova de Aptidão Profissional (PAP), a realizar no final do ano letivo.

Após a lecionação das aulas e, em cumprimento do plano definido para o trabalho de cariz investigativo a levar a cabo, realizou-se uma entrevista semiestruturada junto da professora cooperante e um inquérito por questionário de resposta não estruturada aos alunos da turma de referência. Ambos os

instrumentos tiveram como objetivo compreender as razões dos percursos de sucesso no ensino profissional.

Para a sua concretização, foi necessário cumprir os requisitos formais que se impõem, nomeadamente, a obtenção de autorização por parte da Diretora da Escola e dos Encarregados de Educação (Anexo F), as quais foram concedidas sem grande dificuldade.

Resultados do inquérito aplicado aos alunos da turma de referência

O inquérito, que se realizou junto dos alunos da turma de referência, incidiu na análise dos seguintes itens:

- Motivo da escolha de um curso profissional no ensino secundário;
- Balanço do percurso escolar ao longo do curso profissional de Técnico de Marketing;
- Disciplinas mais e menos apreciadas e motivo dessa preferência;
- Tipos de aulas que são mais motivadoras e promovem o sucesso escolar dos alunos;
- Outros fatores que possam influenciar o percurso escolar dos alunos, potenciando a sua motivação, envolvimento e aprendizagem.

Um total de 14 alunos respondeu ao referido inquérito no dia 5 de maio de 2014, verificando-se 5 ausências. Não foi possível aferir o género dos alunos inquiridos dado o carácter anónimo e confidencial do inquérito.

A análise comparativa dos resultados obtidos encontra-se em anexo (Anexo F) e permitiu concluir que existe uma clara convergência nas respostas dadas pelos alunos.

Quando questionados sobre o motivo da escolha de um curso profissional no ensino secundário, a maioria dos alunos referiu considerarem-no mais fácil. Os alunos referiram a importância da conclusão do 12.º ano, com a vantagem de poderem prosseguir os estudos no ensino superior. Complementarmente, a obtenção de uma formação técnica e específica numa determinada área, que os prepara para o ingresso no mercado de trabalho, foi outro dos motivos apontados (Quadro 5).

Alguns alunos consideraram ainda as seguintes razões para a escolha de um curso profissional no ensino secundário: as saídas profissionais do curso; o

facto das aulas serem mais práticas; fatores económicos; o encaminhamento pela escola anterior; e o insucesso na disciplina de Matemática A, aquando da frequência de um curso científico-humanístico.

Motivo da escolha de um curso profissional no ensino secundário	
Pontos Coincidentes	<ul style="list-style-type: none"> • Por ser um curso mais fácil; • Porque é importante concluir o 12.º ano e agarrei a oportunidade; • Porque é importante concluir o 12.º ano com conhecimentos numa determinada área e as disciplinas de formação técnica preparam-nos melhor para o mercado de trabalho; • Porque achei que fosse mais fácil e permite igualmente o acesso ao ensino superior; • Porque gosto e sempre quis seguir a área de Marketing.
Pontos não Coincidentes	<ul style="list-style-type: none"> • Porque é um curso importante e com saída profissional; • Pareceu-me mais interessante pois envolve trabalho mais prático; • Apenas por razões monetárias, pois sempre considerei o ensino regular melhor face ao ensino profissional; • Devido à escola anterior me ter encaminhado para este curso, tendo decidido arriscar e aproveitar a oportunidade; • Porque estive num curso científico-humanístico e tive dificuldades na disciplina de Matemática A.

Quadro 5 – Análise comparativa dos resultados obtidos com o inquérito aos alunos (Pergunta 1)

Na generalidade, os alunos fazem um balanço muito positivo do seu percurso ao longo do curso profissional de Técnico de Marketing. Estes referiram que gostam da área de marketing e do curso, e muito particularmente dos conteúdos lecionados nas disciplinas de formação técnica. Para além disso, consideram que adquiriram conhecimentos bastante úteis para a sua vida futura pessoal e profissional, tendo ainda elogiado as competências pessoais e profissionais dos professores (Quadro 6).

Balanco do percurso escolar ao longo do curso profissional de Técnico de Marketing	
Pontos Coincidentes	<ul style="list-style-type: none"> • Muito positivo; • Bastante produtivo; • Gosto bastante desta área; • Gostei da maior parte dos conteúdos lecionados e, em particular, das disciplinas de formação técnica; • Adquiri muitos conhecimentos e experiência que serão bastante úteis para a minha vida pessoal e profissional; • Todos os professores são excelentes pessoas e profissionais.
Pontos não Coincidentes	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho conseguido acompanhar todas as disciplinas, com exceção de Matemática, uma vez que a disciplina não é dada da forma mais conveniente; • Aprendi bastante para superar as minhas dificuldades; • Tenho mais conhecimentos na área de marketing, em programas informáticos e estou mais apto a comunicar; • Ajudou-me a ver as coisas de outra perspetiva, ficando com uma visão mais clara do mundo que nos rodeia; • Fiquei desapontado com algumas situações, nomeadamente, em ter de pagar as despesas com transporte e alimentação para realizar o estágio (gratuitamente); • Apesar de alguns momentos difíceis, estou a gostar bastante do curso e obtive bons resultados.

Quadro 6 – Análise comparativa dos resultados obtidos com o inquérito aos alunos (Pergunta 2)

Um número expressivo de alunos indicou as disciplinas de formação técnica como sendo as suas favoritas, por considerarem estas a base do curso e os seus conteúdos serem bastante interessantes, facilitando, assim, a aprendizagem. Justificam ainda a sua preferência por estas disciplinas, pela forma como são lecionadas, ou seja, pelo recurso a uma pedagogia mais prática e menos teórica. Para além destas, os alunos indicaram as disciplinas de Economia, Área de Integração, Português e Educação Física. Quanto à disciplina que os alunos menos apreciam, quase todos indicaram a disciplina de Matemática. No caso desta última, os alunos consideram que o seu insucesso escolar resulta das suas próprias dificuldades, do grau de dificuldade da disciplina, da falta de adequação da estratégia implementada pela professora e, ainda, pela sua falta de motivação (Quadro 7).

Disciplinas de que mais e menos se gosta e porquê	
Pontos Coincidentes	<ul style="list-style-type: none"> • Gosta mais: <ul style="list-style-type: none"> – Formação Técnica: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os conteúdos são interessantes e do meu agrado, mas também porque me interessa pela área empresarial; ✓ Porque são disciplinas mais práticas; ✓ Porque são as disciplinas em que mais aprendi; ✓ Porque são a base do curso; – Economia; – Áreas de Integração – pois as aulas são motivadoras, uma vez que fazemos trabalhos e debatemos assuntos interessantes; – Português; – Educação Física – porque gosto de praticar desporto • Gosta menos: <ul style="list-style-type: none"> – Matemática: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Porque tenho muitas dificuldades; ✓ Porque é uma disciplina difícil; ✓ Porque a professora não se preocupa convenientemente com as dificuldades dos alunos; ✓ Porque fiquei desmotivado com as aulas lecionadas, a ponto de anular a matrícula.
Pontos não Coincidentes	<ul style="list-style-type: none"> • Gosta mais: <ul style="list-style-type: none"> – Matemática; • Gosta menos: <ul style="list-style-type: none"> – Inglês – não gosto da língua nem dos conteúdos programáticos; – Educação Física; <p>➤ Gosto de professores que motivam e incentivam os alunos.</p>

Quadro 7 – Análise comparativa dos resultados obtidos com o inquérito aos alunos (Pergunta 3)

Os tipos de aulas que os alunos, de uma forma geral, referem como sendo as mais motivadoras e que promovem o sucesso escolar, são as seguintes: aulas mais práticas, por permitirem uma maior interação dos alunos com o professor; aulas em que se promovam trabalhos de grupo; aulas em que se realizem mais trabalhos, nomeadamente trabalhos de projeto por permitirem que os alunos

compreendam melhor a disciplina, e menos testes; e aulas que sejam diferentes do que é normal, o que se entende por aulas menos teóricas (Quadro 8).

Alguns alunos referiram ainda a sua preferência por aulas que recorram ao método interrogativo (pergunta/resposta); que tenham forte componente cultural e intelectual; que relacionem a teoria com a prática; e que sejam lecionadas com entusiasmo.

Tipo de aulas que são mais motivadoras e promovem o sucesso escolar dos alunos	
Pontos Coincidentes	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas mais práticas, por permitirem aos alunos interagirem mais com os professores; • Aulas das disciplinas de formação técnica; • Aulas que recorram a trabalhos de grupo (principalmente com liberdade de escolha do tema); • Aulas em que os alunos realizam trabalhos, pois permitem que estes compreendam melhor a disciplina; • Aulas em que existam mais trabalhos, menos testes e que decorram com normalidade (como as de Marketing e Comunicação); • Aulas que envolvam trabalhos de projeto e outros trabalhos com recurso a programas informáticos, pesquisas na internet, visualização de filmes e jogos; • Aulas que sejam diferentes do que é normal (como as de Português e Inglês).
Pontos não Coincidentes	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de pergunta/resposta e debate, porque puxam mais pelos alunos; • Aulas com forte componente cultural e intelectual, pois são sempre mais motivadoras; • Aulas que relacionam a teoria com a prática; • Aulas lecionadas com entusiasmo; • As disciplinas não técnicas deveriam melhorar o seu ensino, principalmente a disciplina de Matemática.

Quadro 8 – Análise comparativa dos resultados obtidos com o inquérito aos alunos (Pergunta 4)

Por fim, vários alunos referiram como outros fatores que possam influenciar o seu percurso escolar, potenciando a sua motivação, envolvimento e aprendizagem, a formação em contexto de trabalho (estágio), os professores e os

recursos disponíveis e utilizados. Quanto ao estágio, os alunos justificam a sua resposta por este permitir a aquisição de experiência e de novos conhecimentos em geral. Quanto aos professores, referem como fatores o seu desempenho e o acompanhamento que fazem aos seus alunos, reforçando a sua relação pedagógica e, conseqüentemente, motivando-os mais (Quadro 9).

Alguns alunos indicam ainda como outros fatores a aprendizagem de novos conhecimentos, o envolvimento da escola com o aluno, o bom ambiente escolar e as visitas de estudo a locais relacionados com a área do curso. Curiosamente, nenhum dos alunos respondentes apresentou como fator que possa influenciar o seu percurso, a própria família, pais ou encarregados de educação.

Outros fatores que possam influenciar o percurso escolar dos alunos, potenciando a sua motivação, envolvimento e aprendizagem	
Pontos Coincidentes	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio (Formação em Contexto de Trabalho): <ul style="list-style-type: none"> – Para aquisição de experiência; – Para aquisição de novos conhecimentos em contexto de trabalho; • Professores: <ul style="list-style-type: none"> – Mais concretamente a sua atuação; – O acompanhamento diário dos alunos pelos professores motiva-os bastante, reforçando a sua relação pedagógica; • Recursos disponíveis.
Pontos não Coincidentes	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de novos conhecimentos; • Envolvimento da escola com o aluno; • As regras da escola (não se poder circular livremente pela escola desmotiva os alunos); • Bom ambiente escolar; • Visitas de estudo a locais relacionados com a área do curso.

Quadro 9 – Análise comparativa dos resultados obtidos com o inquérito aos alunos (Pergunta 5)

Resultados da entrevista à professora cooperante

Tal como referido anteriormente, para além da aplicação do inquérito por questionário aos alunos, realizou-se, complementarmente, uma entrevista à

professora cooperante. Esta ocorreu no dia 5 de maio de 2014 e teve como objetivo recolher a sua opinião, com base na sua experiência pedagógica com os alunos da turma de referência, sobre quais as características das aulas e estratégias que potenciaram a sua motivação, envolvimento e aprendizagem (Quadro 10).

A professora cooperante possui uma consolidada experiência profissional, designadamente em cursos profissionais, representativa dos seus 34 anos de tempo de serviço. Atualmente, para além das funções de docente da turma de referência, desempenha as funções de Delegada do grupo 430, de Coordenadora dos cursos profissionais e de Diretora do curso profissional de Técnico de Marketing, na Escola Secundária de Sebastião da Gama, em Setúbal.

Na sua opinião, os aspetos positivos que associa à profissão docente são a autonomia do professor e a sua relação pedagógica com os alunos e, como negativos, a carga horária não letiva, que se destina quase exclusivamente ao serviço burocrático. Esta manifestou, ainda, a sua preferência em lecionar no ensino profissional, considerando que este tem por objetivo preparar os alunos, com uma determinada especialização, para a vida ativa.

Enquanto professora de disciplinas da componente de formação técnica dos cursos profissionais, considera como fatores externos que mais contribuem para o insucesso dos alunos a existência de elementos distratores fora da escola e, como internos, a elevada carga letiva e os programas das disciplinas serem muito extensos. Do mesmo modo, considera que o fator que mais contribui para o sucesso dos alunos é o carácter mais prático destes cursos.

Como forma de motivar os alunos para a aprendizagem, refere que procura dinamizar as suas aulas, promovendo aulas mais práticas e o recurso a simulação de casos. Para fazer a gestão dos diferentes ritmos de aprendizagem da turma, utiliza fichas de trabalho diferenciadas, trabalho prático individual e trabalho de grupo.

A professora cooperante admite ter uma relação pedagógica muito próxima com todos os alunos da turma de referência, uma vez que trabalha com eles desde o 10.º ano, para além de ter sido a Diretora de Turma no 10.º e 11.º anos.

A docente classifica o percurso escolar desta turma como muito bom, dado que dos 24 alunos que iniciaram o curso 19 vão concluí-lo, ainda que alguns com módulos em atraso. Refere, ainda, que os alunos desistentes ingressaram no mercado de trabalho.

No seu entender, o grande fator que mais influenciou o percurso escolar destes alunos e que potenciou a sua motivação, envolvimento e aprendizagem, foi a possibilidade de concluírem um curso de nível de qualificação 4 do QNQ (Quadro Nacional de Qualificações). Estes cursos, para além de permitirem a conclusão do ensino secundário e o prosseguimento dos estudos no ensino superior, certificam os alunos com uma qualificação profissional, dando-lhes a possibilidade de entrarem no mercado de trabalho com uma especialização numa determinada área.

Perguntas	Respostas
Enquadramento	
1. Há quanto tempo leciona?	34 anos.
2. Quais são os aspetos positivos e negativos que associa à profissão docente?	<u>Positivos</u> : autonomia, relação com os alunos. <u>Negativos</u> : carga horária não letiva (serviço burocrático).
3. Gosta mais de lecionar no ensino geral ou no ensino profissional? Porquê?	Ensino profissional, porque estamos a preparar alunos com uma especialização para a vida ativa.
O ensino das disciplinas da componente técnica dos cursos profissionais do grupo 430	
4. Quais são os fatores que, na sua opinião, mais contribuem para o (in)sucesso dos alunos?	Insucesso : <u>Externos</u> : muita oferta exterior à Escola. <u>Internos</u> : carga letiva e programas extensos. Sucesso : curso com carácter mais prático.
5. Refira algumas estratégias que utiliza para motivar os alunos para a aprendizagem.	Aulas dinâmicas, aulas práticas e simulação de casos.
6. Mencione algumas práticas que utiliza no dia-a-dia para fazer a gestão dos diferentes ritmos de aprendizagem da turma.	Fichas de trabalhos diferenciadas, trabalho prático individual e trabalho de grupo.
Percurso da turma 12.º G do curso profissional de Técnico de Marketing	
7. Como descreve o percurso escolar da turma em termos de motivação, envolvimento e aprendizagem?	Muito bom. Iniciaram 24 alunos e vão terminar 19. Os alunos que desistiram ingressaram no mercado de trabalho.
8. Quais são os fatores que, em seu entender, mais influenciaram o percurso escolar dos alunos, tendo	A possibilidade de conclusão de um curso de nível de qualificação 4 do QNQ (Quadro Nacional de Qualificações).

potenciado a sua motivação, envolvimento e aprendizagem?	Estes cursos, para além da conclusão do ensino secundário com a possibilidade de prosseguimento dos estudos, certificam os alunos com uma qualificação profissional, dando-lhes a possibilidade de se iniciarem no mercado de trabalho já com uma boa ferramenta.
--	---

Quadro 10 – Síntese da entrevista com a professora cooperante

Segundo o que foi possível constatar ao longo da prática de ensino supervisionada, constata-se essa confirmação pela aplicação do inquérito por questionário e da entrevista, o tipo de aulas que mais motivaram estes alunos foram as de cariz mais prático, como é o caso dos trabalhos de projeto e de grupo. De igual modo, os alunos manifestaram a sua preferência por aulas que envolvam o recurso às novas tecnologias, como a realização de pesquisas na internet e a visualização de filmes e vídeos didáticos.

Estes alunos escolheram um curso profissional em virtude de este conferir uma dupla certificação: escolar, com a conclusão do 12.º ano de escolaridade; e de qualificação profissional, com a obtenção de uma formação de natureza profissionalizante, que os prepara para o exercício de uma atividade profissional.

O balanço que, quer os alunos quer a professora cooperante, fazem do percurso escolar da turma de referência é muito positivo, não só pelo reduzido número de alunos desistentes como, também, pelo reconhecimento da sua importância e relevância para a vida futura, pessoal e profissional.

PARTE IV – Conclusões e recomendações

16. Síntese conclusiva

A mobilização para o sucesso escolar assume-se, atualmente, como uma dimensão chave das práticas educativas e um desígnio que cada aluno é convidado a perseguir (Vieira, Pappámikail & Nunes, 2012).

A questão da motivação escolar tem sido, neste sentido, objeto de amplas intervenções educativas, o que realça a importância dos processos motivacionais, não descurando os cognitivos, no desempenho de uma aprendizagem realmente significativa.

Durante a prática de ensino supervisionada, foi possível constatar que os alunos da turma de referência são bastante interessados, empenhados e motivados. Foi ainda possível apurar que estes apresentam um nível bastante satisfatório de conhecimentos e de cultura geral.

Contudo, a desmotivação dos alunos, fonte de indisciplina e insucesso, é um dos maiores desafios que se colocam aos professores (Estanqueiro, 2012). Os interesses que os alunos encontram fora da escola conseguem, obviamente, captar muito mais a sua atenção do que o trabalho escolar, que exige esforço e método.

Esta opinião é corroborada pela professora cooperante que, aquando da realização da entrevista, considerou que a existência de elementos distratores fora da escola constitui o fator que mais contribui para o insucesso escolar dos alunos.

Os professores deverão, neste sentido, procurar despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar. A motivação facilita a aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso escolar. Do mesmo modo, o alcance do sucesso pelos alunos reforça a motivação para a aprendizagem (Estanqueiro, 2012).

Rogers (1968), por seu turno, afirma que o aluno só aprende num clima de relação interpessoal e emocional positiva e empática, promotora do crescimento, desenvolvimento, maturidade e autonomia. Balancho & Coelho (1996) sublinham, inclusive, que uma boa relação pedagógica entre o professor e o aluno não só é facilitadora da aprendizagem, como ajuda a resolver grande parte dos problemas.

De igual modo, os alunos da turma de referência manifestaram, através do inquérito, que o desempenho dos professores, bem como o acompanhamento que estes fazem aos seus alunos, reforça a sua relação pedagógica e, conseqüentemente, motiva-os mais.

A escola e a família, por outro lado, não se podem ignorar, sob pena de prejudicarem a aprendizagem. Os alunos obtêm maior sucesso quando os seus pais se envolvem diretamente na educação escolar, tal como defende Cachadinha (2004).

Contudo, o sucesso ou insucesso escolar não dependem apenas e exclusivamente do aluno e da sua família. Fatores como a composição social das turmas e da escola, as expectativas que o professor comunica aos alunos e o modelo pedagógico que adota, são aspetos que surgem como variáveis que interferem nos resultados escolares (Pinto, 2010).

Não existe, no entanto, um método que seja melhor do que outro e eficaz em todas as situações (Bordenave & Pereira, 1991). Para que o ensino seja efetivamente concretizado, é preciso que o professor escolha uma estratégia que proporcione: a participação mais ativa dos alunos; um elevado grau de realidade ou concretização; e um maior envolvimento e interesse pessoal do aluno (Vieira & Vieira, 2005).

Este processo, não sendo fácil, implica que o professor faça muitas coisas e de forma correta. Este pressupõe, ainda, e acima de tudo, que o professor tenha a coragem de proporcionar aos seus alunos aulas diferentes das ditas convencionais, as quais terão de ser perspetivadas e operacionalizadas por via de um paradigma fundamentalmente dinâmico e ativo, logo potencialmente mais motivador (Arends, 2008).

Os alunos da turma de referência, de uma forma geral, mencionaram as disciplinas de formação técnica como sendo as suas favoritas pela forma como são lecionadas, ou seja, pelo recurso a uma pedagogia mais prática e menos teórica. Do mesmo modo, a professora cooperante considerou que o fator que mais contribui para o sucesso dos alunos é o carácter mais prático dos cursos profissionais.

O paradigma construtivista vai ao encontro deste pressuposto na medida em que o aluno é tido como o verdadeiro protagonista do processo de aprendizagem. Com efeito, as novas aprendizagens só serão possíveis a partir dos conceitos, das

crenças, das representações e dos conhecimentos que este constrói durante as suas experiências prévias (Rosário & Almeida, 1999a, b cit. por Rosário, 2001).

Os alunos da turma de referência, de um modo geral, partilham esta opinião ao referirem que as aulas mais motivadoras e que promovem o sucesso escolar são aulas mais práticas; aulas em que se realizem mais trabalhos, nomeadamente trabalhos de projeto e de grupo; e aulas que sejam diferentes do que é convencional, ou seja, aulas menos teóricas.

A professora cooperante, por seu turno, também referiu que procura dinamizar as suas aulas, promovendo aulas mais práticas e o recurso à simulação de casos, como forma de motivar os alunos para a aprendizagem.

Durante a prática de ensino supervisionada houve a preocupação, neste sentido, de adotar uma abordagem que privilegiasse a realização de tarefas e atividades práticas, com o objetivo de promover a aprendizagem autónoma dos alunos e a criação do seu próprio conhecimento, nomeadamente através do recurso ao trabalho de projeto.

Esta preocupação reveste-se, naturalmente, de maior relevância no ensino profissional, uma vez que os cursos profissionais apresentam uma dupla função: possibilitam aos alunos a apropriação de um conjunto de conhecimentos de formação geral de natureza cultural e a prossecução dos estudos; e, em simultâneo, permitem a articulação da formação e o trabalho, facilitando o seu ingresso no mercado de trabalho (Azevedo, 2000).

Os alunos da turma de referência justificaram a escolha de um curso profissional precisamente por este conferir esta dupla certificação. Do mesmo modo, a professora cooperante referiu esta dupla certificação como sendo o fator que mais influenciou o percurso escolar destes alunos e que potenciou a sua motivação, envolvimento e aprendizagem.

Estima-se que o balanço do presente relatório é bastante positivo, na medida em que permitiu determinar o percurso escolar seguido pela turma de referência, percurso esse que potenciou a sua motivação, envolvimento, aprendizagem e, conseqüentemente, sucesso escolar.

Considera-se, contudo, que seria pertinente, no âmbito de um futuro trabalho, o alargamento do processo investigativo a outros contextos educativos, dado que este é um tema que envolve vários fatores e realidades.

17. Questões para investigação futura

O desempenho escolar é o resultado de um variadíssimo conjunto de fatores, tais como a origem social, a idade, o género, entre outros. De entre estes, destaca-se a influência que o professor exerce neste âmbito (Pinto, 2010).

Por um lado, tal como refere Abreu (1996), os professores desempenham um papel importantíssimo no contexto educativo, pois são eles os principais agentes na organização e planificação das atividades de ensino, com vista à concretização dos objetivos do Sistema Educativo.

Por outro lado, para se perceber a forma como um professor influencia o sucesso dos seus alunos, é imprescindível refletir sobre a sua interação, bem como sobre a importância que o professor lhe atribui, pois esta é, em grande parte, determinante na sua forma de atuação (Pinto, 2010).

Com base na leitura exploratória realizada e nas conclusões obtidas pelo trabalho de campo desenvolvido, considera-se, portanto, inquestionável que a qualidade do ensino passa pelo desempenho dos professores nas suas múltiplas tarefas de ensino, bem como na sua relação pedagógica e empenho profissional, não esquecendo, contudo, a cultura organizacional onde se desenvolve a aprendizagem, ou seja, a escola.

No caso concreto da turma de referência, é notório o trabalho desenvolvido pelos professores que compõem o Conselho de Turma, especialmente nas disciplinas da componente de formação técnica, com impacto positivo nos resultados escolares e reconhecimento dos próprios alunos.

Partindo deste princípio, seria interessante acompanhar o percurso dos alunos da turma de referência que concluíram o 12.º ano, num futuro próximo, de modo a aferir:

- Se optaram pelo ingresso no mercado de trabalho:
 - Se estão empregados
 - Se estão à procura de emprego

- Se optaram pelo prosseguimento dos estudos:
 - No ensino superior
 - Numa formação específica

Considera-se que seria igualmente pertinente o alargamento do processo investigativo a outros contextos educativos, uma vez que o sucesso escolar envolve vários fatores e realidades.

Assim, propõe-se a aplicação do estudo efetuado no âmbito do presente relatório a outras turmas do 12.º ano, quer do ensino profissional quer do ensino regular, da Escola Secundária de Sebastião da Gama, em Setúbal, bem como de outras escolas, públicas ou privadas.

O objetivo, ao se alargar o âmbito do estudo, seria o de estabelecer um paralelismo entre as diversas conclusões obtidas e assim compreender qual o percurso escolar dos alunos que potencia a motivação, o envolvimento, a aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso escolar. A escolha de se manter o 12.º ano como ano de referência deve-se ao facto de ser um ano de transição, para o prosseguimento dos estudos ou para a vida ativa, e o culminar de um percurso escolar no ensino secundário.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2000). Princípios sobre Currículo e Avaliação. In P. Abrantes, *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: ME - Departamento de Educação Básica.
- Abreu, M. V. (1996). *Pais, Psicólogos e Professores. Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Amado, J. (2001). A Indisciplina e a Formação do Professor Competente. *Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*, (pp. 1-19).
- Antunes, M. C. (1991). Implicações da dinâmica escolar na motivação para a aprendizagem e no sucesso escolar: o cenário da aula. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 10, pp. 91-113.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Azevedo, Â. S., & Faria, L. (2006). Motivação, Sucesso e Transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, vol. 20 n.º 2, pp. 69-93.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa - o neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial* (1.ª ed.). Porto: ASA Edições.
- Balancho, M. J., & Coelho, F. M. (1996). *Motivar os Alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV (108-109), pp. 715-733.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A., & Correia, A. P. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: IED.
- Bettencourt, A. M., & Pinto, J. (2009). A acção da escola na aprendizagem de todos os alunos. *Noesis - Em busca do sucesso escolar*, pp. 26-31.

- Bettencourt, A. M., Guimarães, F., Pinto, J., & Caeiro, T. (2008). *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: o papel das áreas curriculares não disciplinares (ACND)*. DGIDC/ESE de Setúbal.
- Bilhim, J. A. (1996). *A Teoria Organizacional*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivação para Aprender*. Obtido em maio de 2014, de <http://quc.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/31/motiva.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1991). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem* (12ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Cachadinha, M. B. (2004). Reflexão sobre as relações entre a educação familiar e a educação escolar. *IV Congresso Português de Sociologia*, 103.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (1990). *Avaliação Pedagógica I - Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, M. I. (2000). *Alunos e Insucesso Escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - o papel dos professores* (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação - o papel dos professores* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2011). *Articulação da Aprendizagem da Avaliação e do Ensino: Questões Teóricas, Práticas e Metodológicas*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessário à prática educativa*. (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Goodland, J. I. (1984). *A Place Called School: prospects for the future*. New York: Mc Graw-Hill.
- Houssaye, J. (1993). *La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.

- Lahire, B. (2003). Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n.º 84, pp. 983-995.
- Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. (1997). Obtido em janeiro de 2014, de <http://www.acessibilidade.gov.pt/docs/lverde.htm>
- Martins, A. M. (1993). Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo. *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação*, n.º 4, pp. 9-24.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2ª ed.). New York: Harper & Row.
- Mendonça, A. M. (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar. A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em Finais do Século XX (1994-2000)*. Universidade da Madeira.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2011). Motivação e Rendimento Académico: validação do inventário de metas académicas. In *Psicologia, Educação e Cultura: Revista do Colégio Internato dos Carvalhos* (Vols. 15, n.º 2, pp. 272-286).
- Newman, F. M., Onosko, J., & Stevenson, R. B. (1988). Staff Development for Higher Order Thinking: A Synthesis of Practical Wisdom. *Teaching and Teacher Education*.
- Novak, J. D. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento. Mapas conceptuais™ como Ferramentas de Facilitação nas Escolas e Empresas*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Nóvoa, A. (2011). Pedagogia: A Terceira Margem do Rio. *Conferência: Que Currículo para o Século XXI?*, (pp. 39-51).
- Pereira, F., & Martins, M. A. (1978). O Insucesso Escolar e as suas explicações. Crítica de algumas teorias. *Análise Psicológica (II)*, pp. 33-56.
- Pereira, M. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pianta, R. C., Bridget, H. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). New York: Springer Science+Business Media.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux Médias et Fonction Critique*. Paris: L'Harmattan.
- Pinto, A. P. (2010). *O Papel do Professor no (In)Sucesso dos alunos: o caso da Matemática no 2.º ciclo*. ISCTE-IUL/ Departamento de Sociologia.

- Pocinho, M. (2009). Motivação para Aprender: validação dum programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar. *ETD - Educação Temática Digital*, vol. 10(Ensino de Psicologia & Psicologia Educacional - Motivação), pp. 168-186.
- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica* (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora.
- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rangel, A. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget/Horizaontes Pedagógicos.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rogers, C. R. (1968). *Le Développement de la Personne*. Paris: Dunod.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosário, P. S. (2001). Diferenças Processuais na Aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. n.º 1, pp. 87-102.
- Torres, H. (2005). *Programa da Componente de Formação Técnica da Disciplina de Marketing*. Obtido em setembro de 2013, de ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP: <http://www.anqep.gov.pt>
- Veiga, F., & Antunes, J. (2004). Aspetos Motivacionais dos Alunos e do Ambiente da Aula: variáveis do contexto escolar. In *Itinerários: investigar em educação* (pp. 535-544).
- Vieira, L. S. (2007). *A Realização Pessoal na Realização Pedagógica. Estudo do Bem-Estar Subjetivo dos Professores*. Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 70, pp. 45-70.

Vieira, R. M., & Vieira, C. T. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Legislação

Decreto-Lei 74/2004 de 26 de Março

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho

Portaria n.º 550-C/2004 de 21 de Março

Portaria n.º 901/2005 de 26 de setembro

Documentos da Escola

Projeto Educativo da Escola Secundária de Sebastião da Gama, Setúbal. (2011).
Obtido em dezembro de 2013, de <http://essg.pt>

Relatório de Escola - Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Sebastião da Gama, Setúbal. (2011). Obtido em dezembro de 2013, de IGE
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência: <http://www.ige.min-edu.pt>

Lista de anexos

Anexo A – Planificação de longo prazo da professora cooperante

Anexo B – Planificação de médio prazo do módulo 11 – Plano de Marketing

Anexo C – Planificação de curto prazo – planos de aulas lecionadas – do tema *Plano de Marketing – natureza, conteúdos e realização*

Anexo D – Recursos, materiais didáticos e grelhas de avaliação

Anexo E – Grelha de observação de aulas

Anexo F – Entrevista e questionário

Anexo G – Diário de campo