

Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**METODOLOGIAS PARA CRIAR UM CLIMA DE
APRENDIZAGEM FAVORÁVEL NUMA TURMA DE 10.º ANO
DA DISCIPLINA DE ECONOMIA**

Foco na relação professor-aluno e disciplina

Sílvia Mariana Fernandes Soares

Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

2015

Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**METODOLOGIAS PARA CRIAR UM CLIMA DE
APRENDIZAGEM FAVORÁVEL NUMA TURMA DE 10.º ANO
DA DISCIPLINA DE ECONOMIA**

Foco na relação professor-aluno e disciplina

Sílvia Mariana Fernandes Soares

Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Professor Doutor Belmiro Cabrito**

2015

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 e corresponde à reflexão e conclusões resultantes da prática pedagógica numa turma de 10.º ano do ensino profissional, com o objetivo de definir algumas metodologias a implementar por forma a criar um clima na sala de aula que seja favorável à aprendizagem.

A prática de ensino supervisionada foi realizada na Escola Secundária António Sérgio, em Vila Nova de Gaia, tendo por base a disciplina de Economia de uma turma do 10.º ano do ensino profissional do curso de Técnico de Comércio e o módulo lecionado 4 – Moeda e Financiamento da Atividade Económica.

Numa fase inicial procederam-se a entrevistas junto de duas professoras da turma e de quatro alunos e à aplicação de um inquérito por questionário a todos os alunos da turma de referência, de modo a aferir qual a perspetiva dos alunos relativamente às aulas de Economia, relacionamento interpessoal e comportamento. Mais tarde complementadas com a observação participante, no que concerne a técnicas de recolha de dados.

Nesse sentido, na planificação e lecionação das aulas de Economia apliquei métodos e técnicas que propiciam um clima favorável à aprendizagem, privilegiando aulas com atividades de cariz mais prático, indicadoras de potenciar a motivação e ajudar a manter a disciplina. A atitude positiva, empática e afetiva por parte do professor também se revelaram ser importantes neste estudo.

Palavras-chave: Relação pedagógica, empatia, disciplina, motivação, Economia

Abstract

The present report of supervised teaching practice is an investigative paper, written in the ambit of the Masters Degree in the Teaching of Economics and Accounting and corresponds to a reflection and conclusions resulting from the pedagogic practice with a 10th year class of a professional course, with the objective of defining a few methods to be implemented in order to create a favourable learning environment.

The supervised teaching practice was carried out at the António Sérgio High School, in Vila Nova de Gaia, being based on the Economics class from the 10th year of the Technical Course of Commerce, the 4th module - Currency and Financing of Economic Activity.

In the initial fase, interviews were carried out with two of the class teachers and four of the students, and a survey by questionnaire which was given to all the students in the reference class, in order to ascertain what the students' perspective towards the Economics lessons, interpersonal relationships and behaviour were. Later the information was complemented with participant observation, concerning data collecting techniques.

In this sense, during the planning and teaching of the Economics lessons, I applied methods and techniques that encourage a favourable learning environment, favouring lessons with practical activities, indicative of enhancing motivation and helping to maintain discipline. A positive, empathetic and affective attitude on the teachers part also revealed itself to be important in this study.

Keywords: Pedagogic relationship, empathy, discipline, motivation, Economics.

Agradecimentos

Embora este percurso estivesse repleto de adversidades, uma atitude positiva e de resiliência foi determinante. Enquanto professora que queria aprender a ensinar melhor espero transmitir essa mensagem de esperança aos meus alunos.

De uma forma geral, agradeço o apoio de todos os professores e colegas do Mestrado, aos quais agradeço a colaboração e contributo ao longo deste processo.

Gostaria de agradecer, em especial, ao professor Belmiro Cabrito pelo apoio fundamental à elaboração do Relatório, mostrando-se imprescindível para o esclarecimento das minhas dúvidas e fortalecendo a minha educação profissional, assim como à professora Ana Luísa Rodrigues pelo apoio prestado.

Um agradecimento à professora Maria da Luz Oliveira pelo carinho e afetividade que me inspirou e pela generosidade demonstrada na partilha de experiências profissionais e ensinamentos pedagógicos.

Agradeço também à Escola Secundária António Sérgio por me ter aberto as portas assim como a todos os professores da instituição pela disponibilização de informação e gostaria de agradecer em especial à professora cooperante Irma Sá pelo apoio, atenção, disponibilidade e partilha, o que possibilitou o meu enriquecimento como profissional.

Por último, agradeço à minha família, especialmente ao meu marido, pelo seu amor e à minha irmã Ângela pelo apoio constante e amizade, e a Deus por me dar a força que precisei.

Au milieu de l'hiver, j'ai découvert en moi un invincible été.

Albert Camus

Índice Geral

Resumo	i
Abstract	ii
Agradecimentos	iii
Índice Geral	iv
Índice de quadros	vi
Índice de figuras	vi
Introdução	1
1. Enquadramento e contextualização.....	2
2. Problemática e metodologia.....	5
Parte I – Contextualização teórica das aulas lecionadas	8
3. Relação professor- aluno	8
3.1. Empatia.....	13
3.2. Afetividade na aprendizagem.....	15
4. O clima na sala de aula.....	18
5. Motivação.....	21
5.1. Estratégias de motivação	29
6. Disciplina ou o controlo da indisciplina.....	32
6.1. A disciplina	33
6.2. O que é a indisciplina?	36
6.3. Disciplina, motivação e afetividade	37
6.4. As razões da (in)disciplina	38
6.5. Competências e estratégias para prevenir ou solucionar problemas de (in) disciplina	41
Parte II – Trabalho concreto na escola	46
7. A escola	46
8. A turma	47
9. A disciplina de Economia – Ensino Profissional.....	49

10. Planificação do Módulo 4 – Moeda e o Financiamento da atividade económica	51
11. Planos de curto prazo	52
12. Recursos, materiais didáticos e avaliação	58
13. Reflexão sobre o trabalho de investigação	65
13.1. Os questionários	66
13.2. As entrevistas.....	69
13.2.1. As entrevistas aos alunos	70
13.2.2. As entrevistas aos professores	76
13.2.3. A observação direta e a lecionação de aulas	80
14. Síntese conclusiva	82
15. Questões para investigação futura	85
Referências.....	87
Anexos	96

Anexo A – Planificação da Unidade Didática

Anexo B – Planos das aulas lecionadas

Anexo C – Recursos/Materiais Didáticos e Avaliação

Anexo D – Questionários e Entrevistas

Anexo E – Diário de Campo

Índice de quadros

Quadro 1 – Estádios da disciplina, Sprinthall e Sprinthall, 1993 (adaptado)	35
Quadro 2 – Composição modular da disciplina de Economia	50
Quadro 3 – Planificação das aulas lecionadas.....	53
Quadro 4 – Síntese das entrevistas realizadas aos alunos	75
Quadro 5 – Síntese das entrevistas realizadas às professoras	80

Índice de figuras

Figuras 1 e 2 – Escola Secundária António Sérgio.....	47
Figura 3 – Horário	49
Figura 4 – A que razões atribuis o teu mau comportamento da turma em geral na sala de aula noutra(s) disciplina(s)?	68
Figura 5 – “A que razão atribuis o mau comportamento da turma em geral na sala de aula noutra (s) disciplina (s)?”	68

Introdução

O trabalho aqui apresentado foi realizado no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade.

Inicialmente defino o tema e o seu enquadramento e contextualização, passando a uma definição da problemática e da metodologia.

Este trabalho é composto por duas partes. Na primeira parte desenvolvo as considerações teóricas, nomeadamente a relação professor-aluno, salientando a empatia e a afetividade, o clima da sala de aula, a motivação e a disciplina (e indisciplina) na sala de aula.

Na segunda parte constam todos os elementos relevantes para o trabalho de campo que realizei. O trabalho de campo foi realizado na turma 10.º K da disciplina de Economia do curso profissional de Técnico/a de Comércio na Escola secundária António Sérgio em Vila Nova de Gaia.

Deste modo, integro uma caracterização da escola e da turma onde fiz a prática supervisionada no 2.º semestre e da disciplina de Economia dos cursos profissionais.

Em seguida apresento a planificação de médio e de curto prazo do módulo 4 - Moeda e Financiamento da Atividade Económica, os recursos, os materiais didáticos e a avaliação que desenvolvi neste semestre. Estes elementos constam em anexo de forma mais completa, assim como o Diário de Campo.

Prossigo com uma reflexão sobre o trabalho de campo desenvolvido relativamente aos métodos de recolha de dados utilizados, questionários, entrevistas, observação direta e lecionação de aulas.

Por fim, apresento as respetivas conclusões e faço uma sugestão de questões para investigação futura.

1. Enquadramento e contextualização

A relação pedagógica entre professor e aluno determina em grande parte o clima de aprendizagem. Por outro lado, influencia também a motivação e a disciplina na sala de aula ou a falta dela, a indisciplina. No que concerne à motivação o papel dos professores deve ser o de utilizar uma variedade de motivadores extrínsecos juntamente com a procura de material intrinsecamente motivante. Deste modo, aumentará a probabilidade de elevar a atenção e o tempo de tarefa dos alunos (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A indisciplina ao nível da sala de aula, por sua vez, integra comportamentos e atitudes que interferem no processo de ensino-aprendizagem, pelo que importa saber como controlá-la. De acordo com António Teixeira Fernandes (1993) o conflito é inerente à relação social e, como tal, é inevitável na relação pedagógica.

O autoritarismo cedeu o seu lugar a um espírito de cooperação entre aluno e professor. Da relação pedagógica exige-se um maior envolvimento.

Dentro de uma análise sociológica da relação educativa já não se pode abordar o ato pedagógico apenas em termos de conteúdos e métodos, mas também como relação pedagógica inserida num contexto socioinstitucional, visto que qualquer sistema traz a marca da sociedade onde se insere e donde proveio. Neste sentido, torna-se necessário ter em conta diversas variáveis, numa abordagem multidisciplinar (Oliveira, 2010).

A qualidade da relação pedagógica é relevante em todos os níveis e modalidades de ensino pois é através dela que o aluno pode ser motivado a construir o seu conhecimento. Para que o aluno se sinta motivado é fundamental que haja uma interação pedagógica afável. O novo conceito de “escola onde todos aprendem” no século XXI (Nóvoa, 2013), que surgiu em substituição da “escola para todos” no século XX reforça a importância da motivação na aprendizagem.

Desde cedo se tentou estabelecer uma relação entre o comportamento do professor e a aprendizagem. Estudos antigos, como o de

Ryans (1960, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993), designados por “estudos de características”, tentaram relacionar medidas de «calor» do professor ou o conhecimento da disciplina com o desempenho eficaz na sala de aula. Com base num estudo inicial de Flandres (1970), mais tarde desenvolvido por Gage (1978), Sprinthall & Sprinthall (1993) caracterizam o estilo de ensino indireto pela elaboração de perguntas, por oposição ao estilo de ensino direto, que apresenta instruções e palestras. Verificou-se que para disciplinas diferentes, a níveis diferentes e em escolas com ambientes diferentes os professores que utilizavam estilos de ensino indireto produziram níveis de aprendizagem académicos mais elevados por parte dos seus alunos do que os que utilizavam os métodos diretos. Especificamente ao nível de alunos adolescentes verificou-se que sucesso académico aumenta quando se utilizam eficazmente perguntas e o inquérito aberto para qualquer disciplina ou assunto.

Este estudo incidiu sobre o clima de aprendizagem favorável pelo facto dos alunos da turma de referência apresentarem um comportamento desadequado e falta de interesse em todas as disciplinas, nomeadamente Economia. Algo que pode ser particularmente lesivo visto que pode pôr em causa a sua formação como cidadãos, o seu aproveitamento e a sua inserção no mercado de trabalho, o que acontece mais cedo para estes alunos de cursos profissionais.

A turma mencionada é do 10.º ano do curso técnico profissional de Comércio da disciplina de Economia e as orientações do programa vão no sentido de privilegiar metodologias ativas e um “processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, o qual deve atender às motivações e interesses de todos os participantes (alunos/professores)” e promover uma diversificação de estratégias “adequando-as às diferentes necessidades e interesses específicos dos alunos bem como às qualificações associadas às saídas profissionais de cada curso” (Programa Componente de Formação Científica Disciplina de Economia, Cursos Profissionais de Nível Secundário, Direcção-Geral Formação Vocacional 2004/2005, p.5).

Neste contexto e inserido no desenvolvimento da dimensão social do perfil do professor, o currículo, enquanto conjunto de aprendizagens diversas

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

deve ser ensinado na escola, no quadro de uma “construção social negociada e assumida como temporária” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5570). O currículo implica o envolvimento ativo do aluno e um planeamento conjunto entre alunos e professores.

No sentido de cumprir igualmente com a dimensão social do seu perfil o professor gere o currículo, entendido como necessário para o “desenvolvimento integral” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5570). Esta perspetiva está igualmente contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 2005, nos objetivos do ensino secundário, consubstanciada em pressupostos individuais, sociais, culturais e ideológicos.

Este conceito de desenvolvimento integral remete também para as bases da educação do futuro propostas pela Comissão da UNESCO (Delors, 1996), os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Ainda enquadrado na dimensão social o professor deve promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos (crianças, adolescentes, jovens, ou até adultos), sendo determinante o seu papel. Este deve levar o aluno a construir o seu saber de forma crítica, não meramente reproduzido e possibilitando o prosseguimento de estudos e a sua inserção na vida ativa (artigo 9.º da Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE, 2005) De facto, a questão da autonomia é atualmente bastante valorizada em determinados currículos, nomeadamente nos cursos profissionais, onde para além de ser promovida, é por vezes um parâmetro de avaliação, incluída na parte da avaliação atitudinal/comportamental.

Esta perspetiva é corroborada por Carita & Fernandes (1997), que o coloca deste modo:

Uma acção pedagógica orientada pela vontade de facilitação de desenvolvimento pessoal e social dos alunos não pode eximir-se à montagem de situações pedagógicas definidas pelo desafio à participação, pelo respeito pelo outro no quadro da salvaguarda do seu direito a uma participação social progressivamente mais alargada, desafiadoramente ao seu nível de desenvolvimento.

2. Problemática e metodologia

Este trabalho surge enquadrado numa abordagem de investigação qualitativa. Como tal e segundo Bogdan & Bicklen (1994) esta apresenta cinco características fundamentais: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é responsável na sua recolha; os mesmos dados são principalmente de cariz descritivo; o interesse é mais no processo que no que nos resultados; utiliza-se a indução na análise dos dados; e o interesse do investigador vai essencialmente para a compreensão que os participantes dão às suas experiências.

O processo de investigação inicia-se, geralmente, porque há necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta (Sousa, 2009). Segue o “método científico, ou seja, propõe um problema a resolver, constrói uma hipótese ou solução potencial para o problema, formula a hipótese ou solução operacional (testável) e, então, tenta verificar esta hipótese por meio da experimentação e da observação” (p.71, Tuckman, 2012).

O problema em investigação de acordo com Sousa (2009) surge devido à necessidade de esclarecer uma lacuna no conhecimento pedagógico (Barquero, 1989), de se estudar um fenómeno educacional novo (McGuigan, 1977), de testar programáticas, metodologias e técnicas educacionais (Mouly, 1978), de analisar as relações pedagógicas (Estrela, 1986).

Orientada pela caracterização da turma e com base nos depoimentos dos seus professores surgiu uma questão central: “Como criar um clima de aprendizagem favorável para os alunos no âmbito das aulas de Economia?”.

Realizei então uma exploração ao nível de revisão de literatura e pesquisa de trabalhos de investigação sobre alguns dos elementos que condicionam a aprendizagem (relação professor-aluno, motivação, disciplina). Posteriormente tentei definir uma problemática e assim estabelecer uma relação entre os vários conceitos.

A problemática deste trabalho centra-se no pressuposto de implementação de uma prática pedagógica baseada nas abordagens por parte do professor que permitam que a aprendizagem seja bem-sucedida.

Surgem depois outras questões de investigação associadas, tais como “Como manter a relação professor-aluno positiva?”, “Como motivar os alunos para a aprendizagem?” e “Como controlar a indisciplina?”.

Após a construção das hipóteses utilizei, numa fase inicial, técnicas de recolha de dados sob a forma de inquéritos. Apliquei questionários à turma e entrevistas a quatro alunos e a duas professoras, uma delas a professora cooperante.

Os questionários iniciais aos alunos foram administrados a fim de obter uma caracterização mais aprofundada da turma e de recolher mais informações sobre o relacionamento interpessoal, comportamento e sobre como os alunos experienciam as aulas de Economia.

Quanto às entrevistas estas foram utilizadas porque, e na perspetiva da investigação qualitativa “permitem, geralmente, respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.108).

As entrevistas foram semiestruturadas ou semidiretivas, pois as “questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p.208). Segundo o mesmo autor, Amado (2014) a mais diversa bibliografia aponta este tipo de entrevista como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa (Gillham, 2000; Kvale, 1996; Bogdan & Bicklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1992; Quivy & Campenhoudt, 1998; Ludke & André, 1986),

As entrevistas foram pautadas na sua maioria por questões relativamente abertas, conforme o recomendado por Merton & Kendall (1946, citados por Bogdan & Bicklen, 1994).

Quanto aos quatro alunos entrevistados, estes foram selecionados com base no sucesso diferenciado ao nível do aproveitamento (dois com

maior e dois com menor aproveitamento) e com base no comportamento mais ou menos ajustado, a fim de obter maior riqueza de dados/opiniões. Foram colocadas algumas questões semelhantes às do questionário, embora aqui maioritariamente questões abertas de forma a possibilitar que os alunos discorressem sobre os vários tópicos.

No que concerne às entrevistas realizadas às professoras a escolha recaiu sobre as mais pertinentes, nomeadamente a professora cooperante e uma professora de uma disciplina técnica com quem efetivamente os alunos registaram mais conflitos. Após algumas questões com o intuito de obter uma caracterização sociográfica, profissional, do ambiente educativo e da escola, a entrevista foi orientada para uma avaliação do desempenho dos alunos, dos professores e conteúdos e, posteriormente, para uma caracterização da relação professor-aluno e do comportamento dos alunos.

Os inquéritos realizados a ambos professores e alunos permitiram cruzar opiniões e perspetivas sobre a problemática que pretendia estudar.

No entender de Tuckman (2012) a investigação por “questionário e a entrevista, quando construídos adequadamente e aplicados no quadro de uma investigação com um design correto podem ser utilizados como instrumentos de grande vantagem” (p.63), para recolher amostras do comportamento das pessoas.

Segundo Bogdan & Bicklen (1994) uma das formas de utilização da entrevista em investigação qualitativa pode ser em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Neste estudo, as técnicas já referidas foram complementadas com a leção de aulas e a reflexão sob a forma da construção de um diário de campo.

Entende-se aliás que a conjugação de métodos de investigação permite ajuizar da coerência ou incoerência dos resultados e validar os resultados obtidos por entrevista (Cohen, Manion & Morrison, 2006, citados por Amado, 2014). Depois de recolhidos todos os dados estes foram organizados, estruturados e analisados.

Parte I – Contextualização teórica das aulas lecionadas

3. Relação professor- aluno

No âmbito da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o professor deve exercer no quadro de uma relação pedagógica de qualidade (Decreto-Lei n.º 240/2001).

A qualidade da relação interpessoal entre o professor e os alunos tem impacto em muitas facetas da interação na sala de aula e em relação ao grau de aprendizagem real do aluno (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Esta relação deve ser pautada por um espírito de cooperação, de respeito e de crescimento (Arends, 2008), não se limitando à mera transmissão do saber.

Os professores enquanto responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem devem estimular um desenvolvimento harmonioso da educação (Carvalho, 2011), sendo o professor tanto mais eficaz quanto a capacidade que tiver para estabelecer uma relação de afinidade, transmitir o amor ou gosto pela aprendizagem e conseguir canalizar a sua energia para que trabalhem (Arends, 2008). Em educação parte-se do reconhecimento de que o outro tem um potencial próprio que importa ajudar a desenvolver, de acordo com Alain Cardinet (1995, citado por Carvalho & Baptista, 2004).

É imperativo influenciar o educando, procurar uma adesão para a aceitação temporária da relação, no entanto para que se prolongue no “tempo e atingir a sua finalidade fundamental, deve provocar nele o entusiasmo de pesquisa autónoma e fazer nascer um movimento crítico” (Postic, 1984, p.11).

Dentro de uma perspetiva psicanalítica, Mauco (1977) afirma que a “relação aluno-professor vai depender em larga medida do que o professor é inconscientemente” (p.127). O aluno tenta identificar-se com o que há de infantil no professor refletindo insucesso escolar se não for se sentir

compensado afetivamente, contudo, o professor deve não pode deixar-se dominar afetivamente e muito menos compensar-se nos alunos.

A má qualidade da relação pedagógica é grande parte das vezes a causa do insucesso ou inadaptação do aluno, sendo por isso necessário normalizá-la, o professor deverá estar atento a todos os conteúdos patentes e latentes da relação. Na relação educativa estão presentes todos os mecanismos de defesa e/ou adaptação do ego (Oliveira, 2005).

Sprinthall & Sprinthall (1993) defende que se os alunos se sentirem valorizados enquanto pessoas em vez de se sentirem inúteis o resultado da aprendizagem será positivo. O reconhecimento do aluno «como pessoa» é baseado “numa ética da autonomia, da solidariedade e do respeito pelos projectos, pelos saberes, pelas aptidões, pelos direitos do outro”. Esta relação pedagógica impulsiona “cada um dos intervenientes (professor e aluno) a ir além do superficial e aparente no outro, aprofundando continuamente o conhecimento recíproco e o crescimento de ambos.” (J. Amado, comunicação pessoal, 15 de Outubro, 2001a). Embora a relação seja assimétrica e a autoridade do professor se mantenha, não impede a aproximação com a pessoa do aluno.

Naturalmente que se “o entusiasmo e a participação dos alunos são a fonte das alegrias do professor (...) eles cuidam dos seus alunos que consideram pessoas” Jackson (1968, citado por Estrela, 2010, p.25). De igual modo, o Prof. Hermano Carmo (2013, citado por Cardoso, 2013), aconselha a que se trate o aluno como um(a) senhor(a), ou seja, com o máximo respeito.

A relação educativa inerente à prática profissional exige grande responsabilidade ética, posto desta forma por Freire (2007):

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior ou inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente (...) Lido com gente e não coisas.

É de realçar contudo que o estatuto ético da relação educativa não diz respeito apenas à valorização da dinâmica subjetiva que caracteriza os verdadeiros encontros humanos, visto que a relação entre educador e educandos “trata-se de uma relação assumidamente intencional, subordinada a objetivos previamente delineados e explícitos, de acordo com um projeto institucional específico.” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 81)

O papel profissional do professor estrutura-se em “dois grandes subpapéis: o papel de ensinar ou facilitar as aprendizagens e o papel de gerir, animar o grupo” (Carita & Fernandes, 1997, p.64).

Educar ou ensinar é relacionar-se ou comunicar com o educando e este com o educador. Assim sendo, só haverá educação e ensino-aprendizagem se se estabelecer uma boa interação entre os dois polos da dinâmica educativa (Oliveira, 2005).

A comunicação influi na relação entre professor e aluno. Assim, quanto mais aberta, positiva e construtiva esta for mais eficaz é a relação pedagógica. Pelo que “uma atitude negativa na sala de aula reflete-se num «meio» negativo, que por seu turno cria uma atmosfera em que a aprendizagem e o desenvolvimento não podem ocorrer” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 361)

Inserido na dimensão social, o professor deve demonstrar “capacidade relacional, de comunicação e o equilíbrio emocional” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5571), a qual está coadunada com o paradigma da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva, segundo o qual os professores têm de promover a comunicação a todos os níveis e os alunos participar ativamente (Fernandes, 2011). Acima da capacidade de “passar” conhecimento está esta vertente que o professor tem de ter que é ser um bom comunicador, relacionar-se corretamente e de manter estabilidade emocional porque para falhas e oscilações está lá fora o mundo à espera. Ao professor cabe criar um “porto seguro” para favorecer a aprendizagem e preparar os alunos para enfrentar a “selva”.

Assim também Estrela (1994) põe a tónica na comunicação entre professor e aluno, sugerindo uma melhoria na mesma para efeitos de

prevenção da indisciplina. Nesse sentido, os professores devem também dar oportunidade ao diálogo na sala de aula (Sampaio, 1999).

O comportamento verbal do professor determina o sucesso ou insucesso académico. Sprinthall & Sprinthall (1993) ao citar as conclusões de Gage (1978) referiu que os professores que utilizavam o método indireto em detrimento do direto ao nível do comportamento verbal produziam mais ganhos académicos por parte dos seus alunos ao nível do secundário. O comportamento verbal do professor no método indireto é caracterizado por aceitar sentimentos, elogiar ou encorajar, aceitar ou utilizar as ideias dos alunos e fazer perguntas. O ensino direto ao nível do comportamento verbal do professor inclui categorias como: faz palestras, dá instruções e critica ou fundamenta a autoridade (Flandres, 1970, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Dupont (1985) aborda a importância da comunicação não verbal e do clima emocional da aula, assim como dos estilos de liderança dos professores, revelando que estas variáveis condicionam grandemente a realização escolar. Segundo este autor “a personalidade do educador, mormente um alto nível de estabilidade emocional, pode ter efeitos diretos sobre o seu comportamento na turma como sobre a percepção que dele têm os alunos” (p.134). É determinante a componente decisiva do professor, onde se impõe quer a sua competência científica quer a sua formação pedagógica e didática, mas antes de tudo o saber ser, ou seja, as atitudes e os valores (Barros & Barros, 1999).

No entanto, Gilly (1980) insiste na importância de se considerarem as variáveis e mudanças institucionais antes de uma melhoria na relação educativa fator de resolução dos problemas escolares.

Na medida em que a relação educativa é encarada como “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional,” (Postic, 1984, p.12), esta também não pode ser única, uniforme. As relações sociais entre o professor e os seus alunos vão diferir mediante as condições em que se realiza o “ato de ensinar”. Neste sentido, o autor encara a relação

pedagógica em três perspetivas: como relação de dominação, como relação de produção ou como cultura dominante.

Na primeira situação os fins da educação são determinados pela sociedade, que assim molda a nova geração. Como o educador é o representante da sociedade este assume uma posição de autoridade, o que conduz ao abuso de autoridade e à passividade do aluno. O autor apoiando-se em Durkheim (1922) menciona que “o sistema de educação não tem em vista em primeiro lugar o desenvolvimento do indivíduo, mas é, antes de tudo um meio de a sociedade o integrar nas suas estruturas” (p.14). Para Durkheim (2009) a educação funciona como uma forma, não de desenvolvimento mas sim de manutenção da ordem social, conforme assim o “exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente” (p. 53).

Se a relação educativa for encarada como uma relação de produção, entende-se que o sistema escolar assegura a reprodução das relações de produção através de níveis de qualificação que correspondem à divisão do trabalho. Nesta perspetiva, o insucesso escolar pode não provir do mau funcionamento da escola, mas ser necessário ao funcionamento normal da escola, levando a uma seleção natural e à formação de elites.

Quando a relação pedagógica é vista como cultura dominante, encontra-se no topo da hierarquia a classe privilegiada, detentora da cultura. A escola surge como um instrumento do poder cultural desta classe, que usa particularmente a linguagem como diversificação e vantagem, embora hoje se vivencie uma sociedade pluricultural.

A qualidade das interações sociais é relevante na medida em que o conhecimento se constrói através da interação entre pessoas (Vygotsky, 1998). A relação professor-aluno enquanto interação social determina a aprendizagem.

3.1. Empatia

A empatia é entendida como uma competência social-chave e engloba “compreender os sentimentos dos outros, ver as coisas da sua perspectiva, respeitar as diferenças no modo como as pessoas sentem a respeito disso ou daquilo.” (Goleman, 2010, p.290). “Ter empatia significa partilhar a posição, a visão e a emoção do outro ser humano (...) esta capacidade de empatia e de compreensão do ponto de vista dos outros – que não é um compreender, meramente intelectual, pois inclui uma forte dimensão afetiva e sentimental” (Neto & Marujo, 2010, p. 50).

Na profissão de docente a empatia assume superior importância, o professor deve criar empatia, colocando-se no lugar do aluno (Antão, 1999).

Integrada numa interpretação humanista da relação educativa entende-se que o professor deve ser congruente, empático e compreender os alunos, colocando à disposição dos alunos, sem impor, todos os recursos disponíveis, inclusive a si próprio (Rogers, 2009). Este autor inclui a empatia, a par da aceitação incondicional positiva e da congruência (ou genuidade) nas três condições necessárias e suficientes para a promoção da aprendizagem. A aceitação incondicional positiva permite aceitar os nossos alunos sem os julgar, esta aceitação é incondicional, sem reservas e a congruência (ou genuidade) significa ser-se «verdadeiro», honesto (Rogers, 1969, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Rogers (2009) entende a empatia como pôr-se no lugar do outro, usando as suas referências, compreendendo os seus sentimentos, os seus pensamentos, as suas emoções, o que acontece quando “vejo como a pessoa os vê, e aceito a ambos” (p. 58), algo a ter em conta já que “aprendemos apenas aquilo que é realmente importante e relevante para nós enquanto pessoas” (Rogers (1969, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.322).

Dupont (1985) privilegia a compreensão empática entre as qualidades da relação interpessoal, entendida por este como:

a capacidade de experimentar a intensidade emocional expressa na mensagem do interlocutor assim como as significações que a ela se ligam. Na verdade é preciso que a pessoa seja capaz de entrar no universo dos sentimentos do outro para o sentir, por dentro, como se fosse esta mesma pessoa.

Há um grande número de conceitos que estão alinhados com a empatia, em particular a proximidade e o *rapport*.

A proximidade ou *immediacy* tem sido associada a comportamentos comunicacionais que “aumentam a intimidade na interação não-verbal com o outro” (Mehrabian, 1969, p. 203, citado por Gjesfjeld, 2014). Incluído nos comportamentos verbais, estão: chamar os estudantes pelos seus nomes, perguntar aos alunos acerca de si próprios e encorajar as opiniões dos alunos. Nos comportamentos não-verbais, inclui-se: sorrir, manter contacto visual, mover-se pela sala e usar variedade vocal.

Não só na perspetiva da docência mas de forma geral “o estabelecimento de um bom *rapport* é a chave para a construção de relações saudáveis” (Sacavém, A., Wezowski, K. & Wezowski, P., 2014, p.128). Capella (1981, citado por Menezes, L., Queiroz, L. & Cruz, M., 2013) afirma que o *rapport* é conhecido no senso comum como “química” numa relação e evidencia-se na comunicação através do sorriso, aperto de mão, aproximação, postura, por exemplo.

O ensino empático também faz um esforço para perceber e conectar-se com os estudantes que resistem à aprendizagem, selecionando estratégias interpessoais únicas para cada tipo particular de resistência (Gjesfjelf, 2014).

A empatia é imprescindível para o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre professor e aluno, consiste não apenas na aceitação da pessoa, mas também da sua afetividade (Rogers, 2009).

3.2. Afetividade na aprendizagem

Os professores devem ter uma relação afetiva com os alunos (Sampaio,1996). Estes necessitam de interações sociais apropriadas, o que inclui a afetividade segundo Vygotsky (1998). O afeto e a cognição estão intimamente relacionados, não se devendo separar o pensamento do afeto para encontrar a explicação para as causas do mesmo, já que “a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto” (Vygotsky, 2001, p. 16).

Freire (2007) defende a afetividade na docência, desta forma:

É preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais “cinzento” me ponho nas minhas relações com os alunos no trato dos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída de cognoscibilidade. O que não posso permitir é que a minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício da minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

De acordo com Piaget (1990) a afetividade é condição imprescindível para o funcionamento da inteligência e ambas, afetividade e inteligência, são determinantes para a aprendizagem. Equipara a afetividade a uma mola que faz com que se haja progressão dentro dos seis estágios de desenvolvimento.

Alguns autores como Hunter (1986, 1995, citado por Arends, 2008) referem a “tonalidade afetiva” para descrever a influência considerável que as atitudes e orientações dos professores têm na forma como os alunos respondem às situações de aprendizagem. Um ambiente com tonalidade afetiva positiva tem uma comunidade de aprendizagem agradável, estável, segura, existe responsabilidade de aprendizagem, grau de independência e maior motivação. Em ambientes com uma tonalidade afetiva positiva, que

inclui não só o que os professores dizem mas também muitas outras estruturas e processos, os alunos esforçam-se mais. De facto o “calor” do professor é um fator que aumenta significativamente os resultados de aprendizagem nos alunos, especialmente em alunos “satélites” que se relacionam com o professor como se fosse o substituto dos pais (Ausebel, D., Novak, J. & Hanesian, H., 1980).

O “clima emocional” da classe condiciona a realização escolar e para esta contribui em muito o estilo mais ou menos autoritário ou mais ou menos distante, usado pelo professor na liderança da aula (Dupont, 1985). Entre as quatro características qualitativas da personalidade profissional do docente o autor ressalta a de educador-ajudante, que integra o modelo de estimulação afetiva. O professor tem o papel de “psicólogo”, ou seja, ele deve ajudar os alunos, sendo congruente, empático e aceitá-los de forma incondicional, conferindo à relação educativa uma dimensão humana.

É importante que os professores saibam reconhecer os estados emocionais dos seus alunos de forma a poder auxiliar na aprendizagem. Goleman (2010) quando se debruçou sobre o conceito da inteligência emocional verificou que o estado emocional do aluno condiciona a sua aprendizagem. Os alunos ansiosos, zangados ou deprimidos não conseguem absorver ou reter informação de forma eficiente e como tal não aprendem. Dentro da mesma linha de pensamento também concluiu que aprendem melhor quando os assuntos lhes interessam.

White & Lippitt (1960, citados por Oliveira, 2005) apontam o líder democrático, caracterizado precisamente pela amizade interpessoal, como o preferível dentro dos estilos de liderança e de ensino. Este estilo é também o que permite obter melhores resultados ao nível da inteligência e da personalidade e o melhor funciona também a nível afetivo.

O autor indica mais dois outros estilos: autoritário e deixa-correr. Num estilo de liderança autoritária só o professor define os objetivos e métodos de trabalho, este aplica reforços a seu bel-prazer. A reação dos alunos é caracterizada por bom rendimento na sua presença (o melhor), mas na sua ausência têm uma grande quebra, revelando comportamentos dominadores e agressivos, submissos ou rebeldes e desconfianças mútuas. Existem

sentimentos de inimizade e isolamento e tentativas de conquistar o apreço do professor.

O líder 'deixa-correr' não marca objetivos nem métodos. Neste estilo de liderança há ausência de reforços e a reação dos alunos é o rendimento escolar baixo, havendo desordem, perturbação do trabalho e abandono total do mesmo na ausência do professor. Os alunos também manifestam inimizades e invejas.

Diversos autores (Planchard, 1975; Correll, 1973) defendem a componente afetiva como relevante nas qualidades de um "bom" professor. Planchard (1975) apresenta como qualidades do "bom" professor a aptidão para se impor aos novos, através da irradiação da sua personalidade e não através da autoridade e a adaptabilidade constante às necessidades e características dos alunos, na medida em que considera que o professor vale mais pelo que é do que pelo que ensina e como ensina, deste modo "um professor vale antes de tudo e sobretudo pelo coração e pelo espírito, pela influência que irradia da sua própria pessoa e sem a qual os métodos mais perfeitos ficarão insuficientes" (p.329).

Correll (1973), por sua vez, aponta como qualidades dentro da dimensão afetiva, o espírito aberto e interesse pelos alunos e pelo seu trabalho, qualidades que evidencia quando se preocupa com alunos, escuta, discute com eles, está pronto a mudar de opinião. O autor ressalva, contudo que o ideal é a harmonia entre a dimensão afetiva e a cognitiva, com predomínio da primeira.

De fato, entende-se que "os professores eficazes são hábeis não só em manifestar as suas expectativas, como em demonstrar um interesse genuíno por ouvir e trabalhar com o aluno, denotando uma atmosfera de expectativas mutuamente partilhadas" (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.327)

Na verdade, e segundo Gilly (1980) a representação que aluno e professor fazem um do outro são diferentes, ou seja, são diferentes a forma como se veem. Oliveira (2005) ao referir-se aos estudos de Gilly (1980) ressalva que os professores exigem dos alunos sobretudo competências cognitivas e os alunos exigem do professor sobretudo competências afetivas, mais simpatia. O aluno aprende essencialmente pelo "coração" e o

professor que não é afetivo não consegue levá-lo a aprender nada “de cor”, em particular na criança. Constata-se que esta situação é transversal ao adolescente, Mucharreira (2012) com base na análise dos dados obtidos no seu estudo relativo à motivação e aprendizagem em Economia, inferiu que “a média do ensino secundário é fortemente condicionada pelo gosto em estudar, por uma relação de afeto” (p.83).

Há que salientar a importância da generosidade na dimensão afetiva do professor pois quando esta não existe inferioriza a tarefa formadora do professor. Freire (2002) entende que as relações que são justas, sérias e humildes e generosas criam um clima de respeito que dão autenticidade ao carácter formador do espaço pedagógico.

Ser professor envolve uma profunda generosidade perante o social, como explica o professor Jorge Braga de Macedo (2013, citado por Cardoso, 2013), desta forma:

um bom professor caracteriza-se pela sua generosidade perante o fenómeno da Educação. Esta generosidade diz respeito ao saber, ao conhecimento que tem, mas também ao que não tem e que pretende alcançar e partilhar com todos. Esta generosidade acaba por estar intimamente ligada a uma grande humildade e integridade pública.

4. O clima na sala de aula

O clima da sala de aula é de tal modo determinante que se considera que “o moral na sala de aula é um fator crucial na aprendizagem” (Walberg, 1979, citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 324). O clima sente-se mal se entra na sala de aula não sendo necessário fazer observações demoradas para perceber “se alunos e os professores convivem bem ou mal, se existe aceitação do professor pelos alunos ou se, pelo contrário, estão aborrecidos ou estão constrangidos” (Carita & Fernandes, 1997, p.41). Neste sentido, são importantes as competências do professor na gestão da sala de aula no sentido de promover um bom clima para a aprendizagem e socialização.

Na sala de aula não deve imperar um ambiente muito rígido nem muito informal. Uma atmosfera amigável é favorável à aprendizagem, em detrimento de uma disciplina rígida e controlo apertado, no entanto há que haver uma orientação para a tarefa, assim validado pela investigação de Good (1981, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Os climas de sala de aula não apoiantes, críticos e negativos têm consequências adversas nos alunos, têm repercussões físicas como o aumento do batimento cardíaco ou as palmas das mãos suadas. Em termos psicológicos, este tipo de climas diminuem o autoconceito do estudante e o auto direcionamento na aprendizagem, aumentando as atitudes negativas face ao professor (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O clima e a estrutura social próprios de cada classe podem determinar a qualidade de aprendizagem. A classe tem as mesmas características (como papéis diferenciados, objetivos comuns, várias pessoas, entre outras) e passa pelas mesmas fases (formação, de conflito, de normalização e de realização das tarefas) que qualquer grupo. Em todas as fases pelas quais uma classe passa está em causa a coesão e comunicação do grupo (Oliveira, 2005).

A coesão de um grupo representa todas as forças que levam os indivíduos do grupo a interagir entre si e a manter-se unidos. Os aspetos que manifestam essa coesão são a solidariedade, a satisfação ou sentimento de bem-estar, a atração e o sentimento de pertença. Alguns dos fatores que determinam o grau de coesão da classe são a personalidade do professor, métodos de trabalho, confiança entre colegas e a competição (Oliveira, 2005). Só numa turma que seja um grupo coeso pode existir uma comunidade de aprendizagem positiva, indiciadora de promover a motivação e o desempenho dos alunos (Arends, 2008).

O professor deve desenvolver uma comunidade de aprendizagem, o que pressupõe objetivos, relações em comum e a preocupação uns com os outros. A comunidade de aprendizagem positiva é caracterizada por um clima em que os alunos têm sentimentos positivos sobre si próprios e sobre os seus colegas, em que as suas necessidades individuais são satisfeitas e, para além disso, os alunos são persistentes nas atividades escolares e

trabalham de modo cooperativo e colaborativo com o professor (Arends, 2008).

Moreno (1970) criou uma forma de avaliar a rede sociométrica que se forma entre os elementos do grupo através de um teste sociométrico. Na avaliação do clima social da aula, é muito utilizado o *Classroom Environment Scales*, de Moos & Trickett (1974, citado por Oliveira, 2005), segundo o qual dois sistemas pressionam o aluno na situação ensino-aprendizagem: um de ordem ambiental (número de alunos na sala, idade dos alunos) e outro de ordem pessoal. As diversas escalas avaliam as dimensões de relacionamento, de desenvolvimento pessoal e de manutenção/mudança do sistema.

Relativamente ao clima relacional entre os alunos, este pode ser de cooperação ou de competitividade, sendo o de cooperação o mais favorável a nível socioafetivo e cognitivo porque aumenta o interesse mútuo, leva ao controlo pessoal, ajuda a superar fracassos, aumenta o gosto pela escola e favorece o sucesso escolar. A interação com os colegas ou o clima socioafetivo determina grandemente a motivação e a aprendizagem. Cada um modela em grande parte o seu comportamento, atitudes e valores pelo grupo, sendo que é também incontestável a importância decisiva do professor, e esta depende não só daquilo que ele sabe e sabe ensinar (competência e formação), mas também, e fundamentalmente, do que sabe ser (atitudes e valores, motivação, entre outros) (Oliveira, 2005).

A relação professor-aluno é o aspeto chave do clima na sala de aula. Os professores que confiam, cuidam e respeitam os alunos e se preocupam/cuidam especificamente com a aprendizagem dos alunos providenciam a estrutura social, emocional e intelectual que os alunos precisam para se “aproximar, engrenar e persistir nas tarefas académicas de aprendizagem (Eccless & Roeser, 2009, p. 407).

Ao nível do comportamento verbal Gage (1978, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) com base nos estudos de Walberg (1986) e Flandres (1970) estabeleceu uma correlação positiva entre atitudes como aceitar sentimentos, elogiar e aceitar ideias e o nível de eficácia e a moral na sala de aula.

Verificou-se também que o comportamento não verbal do professor influencia a atmosfera da sala de aula através de uma investigação desenvolvida por Galloway (1977, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993). Este autor indica algumas características de um comportamento potenciador do desenvolvimento do aluno ao nível da influência direta e ao nível da influência indireta. Relativamente à primeira indica atitudes como ser congruente (consistente com as palavras), implemento (utilizar as ideias dos alunos, encorajando, inclinando ou sorrindo, por exemplo) e pessoal (manter contacto visual) enquanto ao nível de influência indireta considera atitudes como ser responsivo (possuir um tom de voz e ritmo de fala adequados para manter o interesse do aluno), envolvente (incentivar a participação do aluno na clarificação de ordens e regras) e firme (usar linguagem firme em termos de controlo de comportamento inapropriado).

Em suma, um clima favorável na sala de aula é evidente numa comunidade de aprendizagem produtiva e traduz-se na utilização de um conjunto de estratégias motivadoras para satisfazer as necessidades dos alunos e promover a motivação permanente na sala de aula, e adequadas às características individuais e do grupo (Arends, 2008). A salientar contudo a “importância da coerência e consistência do sistema normativo para a manutenção de um bom clima relacional e disciplinar” (Estrela, 1994,p.113).

5. Motivação

No contexto de uma conferência à volta da questão “Para que servem os professores?” António Nóvoa (2013) apresentou a sua resposta: “Para ensinar os alunos que não querem aprender”. Esta ilustra bem toda a relevância que tem o “ingrediente” motivação.

É de salientar contudo que não é obrigação do professor desenvolver a motivação, esta já existe, de acordo com Slavin (2005, citado por Savage & Savage, 2010). O papel do professor é descobri-la, dirigi-la e sustê-la para o aluno aprender a comportar-se adequadamente. Deste modo, a motivação

acontece no início da sequência de aprendizagem para manter a atenção do aluno e no fim da sequência para reforçar o sucesso.

A motivação constitui o fator fundamental da aprendizagem na dimensão afetiva. De acordo com Oliveira (2010) alguns autores indicam que a motivação contribui 35% para o rendimento escolar, enquanto que atribuem só 25% à motivação, personalidade e inteligência juntas, devendo-se a maior parte da percentagem a outros fatores, tais como a família ou os professores.

Mas então, o que quer dizer motivação? Segundo Arends (2008) a motivação é “um conjunto de processos que estimula o nosso comportamento ou nos fazem agir” (p.138). Deste modo, quando o aluno está motivado para aprender o trabalho do professor está facilitado.

A motivação pressupõe ativação, direção e manutenção ou persistência. Assim o “sujeito motivado inicia uma conduta instrumental que o leva à satisfação de um desejo, ajudando-o a escolher entre os que mais eficazmente atingem o objetivo em vista, além de manter a sua atividade até à satisfação da necessidade” (Oliveira, 2010, p.122). De um modo geral, “a motivação é necessária para iniciar qualquer ação, mantê-la ou terminá-la” (Fontaine, 2005, p.11).

Thorndike (1913, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) foi o primeiro psicólogo a documentar experimentalmente o elo entre a aprendizagem e a motivação, ao qual designou a lei do efeito. Segundo esta lei a motivação não atua no vácuo mas está sempre a atuar sobre e a ser influenciada tanto pela aprendizagem como pela perceção.

Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980) entendem a influência da motivação deste modo:

As variáveis motivacionais, entretanto, influenciam o processo de aprendizagem significativa somente de modo catalítico, e não específico, pelo fato de energizá-lo. Elas também (ao contrário das variáveis cognitivas) não podem exercer influência sobre a retenção significativa por si só, a não ser que a fase da assimilação da aprendizagem tenha sido completada. Afetam a retenção somente pelo fato de aumentarem os limiares da disponibilidade (tal como a “repressão” devida a sentimentos de culpa ou de sentimentos de hostilidade que gerariam ansiedade se vivenciados a nível consciente). Além disso, como sugere Bartlett, influenciam o processo de reprodução ou reconstrução por meio do qual o material retido é expresso.

Posto isto, “embora a motivação constitua um fator altamente significativo da aprendizagem e a facilite enormemente, ela não é de modo algum uma condição indispensável” (Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H., 1980, p.333).

Considera-se a existência de dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Um aluno movido pela motivação intrínseca faz algo apenas pelo prazer e satisfação e pretende realizar atividades do seu interesse por forma a desenvolver as suas competências, um aluno movido pela motivação extrínseca realiza tarefas por causas externas (desejo de reconhecimento, obtenção de uma recompensa, receio de punições) e quer demonstrar competências (Fontaine, 2005; Boruchovitch, 2009). Os alunos quando motivados intrinsecamente para além de preferirem tarefas que os desafiem, realizando-as com mais entusiasmo e obtendo mais prazer, envolvem-se mais, “são mais persistentes, manifestam uma atenção mais constante e um nível de aprendizagem conceptual mais elevado” (Ryan, 2000, citado por Fontaine, 2005, p.105).

Segundo Bruner (1999) todos têm motivações intrínsecas no que concerne à aprendizagem, “a aprendizagem está tão profundamente arraigada no homem que é quase involuntária” (p. 142). Sprinthall & Sprinthall (1993) ao referirem-se à teoria de aprendizagem por descoberta de Bruner (1966) indicam que a aprendizagem “será mais duradoura quando é sustentada pela motivação intrínseca do que quando é impulsionada pelo impulso transitório dos reforços externos” (p.508).

Considera-se que a “motivação extrínseca é a mais eficaz para desenvolver na sala de aula, baseada na confiança que o professor consegue transmitir” (Cardoso, 2013).

Os tipos de motivação variam de acordo com a idade e o estágio. Durante a adolescência há uma tendência maior para que a motivação intrínseca se torne um fator determinante na aprendizagem devido à capacidade do aluno em realizar operações formais. Sprinthall & Sprinthall (1993) o assim o indicam:

Com uma capacidade crescente no sentido do autodirecionamento e do raciocínio abstracto, os alunos do secundário podem, por períodos de tempo mais extensos, ter prazer em aprender apenas pelo próprio prazer que a aprendizagem lhes propicia. Por si próprios, os alunos são capazes de procurar novas ideias, novas fontes e novos conceitos.

Deste modo, existindo motivação intrínseca por parte dos alunos, esta deve ser reforçada pelo professor através de “estratégias cognitivas e metacognitivas que incluem desde métodos que levem à compreensão de um texto, como fazer resumos, esquemas ou levantar questões, até à gestão do tempo disponível para o estudo” (Boruchovitch, 1999; Pintrich, 2003, citados por Ribeiro, 2011, p.3).

Existem dois tipos de comportamento distintos perante determinadas tarefas e que têm como base as diferenças motivacionais, enquanto alguns alunos perante tarefas específicas revelam reações de inibição e tentam escapar-se, outros aumentam o esforço, a persistência e o envolvimento e normalmente obtêm melhores resultados escolares (Fontaine, 1990)

Este “auto encorajamento” ou motivação positiva, à qual está inerente a “mobilização de sentimentos de entusiasmo, zelo, confiança, persistência - são essenciais para alcançar os objetivos” (p.81). Para ser sucedido, até na vida, é importante “saber mobilizar as emoções em prol de um objetivo e concentrar a sua atenção para a competência e para a criatividade” (Silva & Duarte, 2012, p.81).

Segundo Faria (2008) os indivíduos com uma conceção dinâmica de inteligência são mais persistentes. Estes acreditam que a inteligência é passível de ser desenvolvida através de esforços e investimentos pessoais. O autor expõe assim desta forma:

(...) persistem mais perante as dificuldades e os fracassos, esforçam-se mais e sentem-se mais satisfeitos com isso, evidenciam maior realização, expectativas mais elevadas e prognósticos mais positivos para a realização futuras nas mesmas tarefas, aceitando, conseqüentemente, realizar tarefas mais desafiantes e mais susceptíveis de aumentar a competência própria, porque interpretam as causas dos fracassos e os obstáculos como dependentes dos esforços e investimentos pessoais. As atribuições ou explicações causais para os resultados e o comportamento evidenciado sugerem que as dificuldades são ultrapassáveis (em termos de dimensões causais, as causas para os fracassos são interpretadas como variáveis e controláveis).

Ou seja, as diferentes relações entre as concepções pessoais de inteligência e as explicações causais e atribuições para o sucesso e o fracasso têm consequências diversas no contexto escolar, e a adoção de diferentes regras inferenciais acerca das relações entre o esforço e a capacidade origina resultados distintos em termos de realização/desempenho e de persistência.

Existem fatores que estimulam (ou reduzem) a motivação na sala de aula, nomeadamente as expectativas e atribuições causais do professor e do aluno, o interesse dos alunos, as atitudes e motivações (que podem levar a prever o comportamento e até resultados escolares), as interações e a dinâmica do grupo e da escola, e a família (Oliveira, 2010). A família influencia a motivação do aluno através do seu estilo educativo, grau de aspiração, expectativas, interesses, estabilidade e atitudes aos resultados escolares e à escola (Barros & Barros, 1996).

Alguns autores destacam algumas teorias como sendo as mais relevantes no que concerne à motivação (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Arends, 2008; Oliveira, 2010; Fontaine, 2005; Barros & Barros, 1996). Verifica-se sobretudo a existência de três tipos de teorias: associacionistas, cognitivistas e humanistas.

As teorias associacionistas incluem o condicionamento clássico e o condicionamento operante de Skinner (1959), a redução do impulso e motivação como incentivo de Hull (1943), a teoria de conflito e frustração de Lewin (1935) e a da aprendizagem vicariante, estudada sobretudo por Bandura (1977).

No behaviorismo clássico, a ativação ou início de um comportamento depende dos estímulos internos e externos. A estimulação específica adquire valor motivacional se se produz de forma simultânea ou contígua com uma situação reforçadora, a motivação persiste enquanto não desaparece o estímulo. Por outro lado, no condicionamento operante o sujeito sente-se motivado a partir de alguma privação e a resposta é voluntária, conforme o significado que o estímulo tem para o sujeito (Oliveira, 2010).

A teoria do reforço, defendida por Skinner (1959, citado por Arends, 2008), enfatiza a importância da resposta que as pessoas dão a

acontecimentos ambientais e reforçadores extrínsecos, com a utilização de reforço positivos e negativos. O reforço é o que impulsiona a aprendizagem, por oposição à punição.

Hull (1943, citado por Oliveira, 2010) fala-nos da redução do impulso e motivação com incentivo. Um estado de desequilíbrio fisiológico provoca uma tensão interna que corresponde à necessidade de restabelecer o equilíbrio. Essa tensão é o impulso que, sendo influenciado pelo incentivo, isto é, a atratividade do objetivo a atingir e as expectativas de o ver satisfeito, orientará a ação que leva à satisfação da necessidade e consequente equilíbrio. Afirmer que o aluno está motivado a ter boas notas significa não apenas que as quer obter, mas também que espera consegui-lo se estudar.

Lewin (1935, citado por Oliveira, 2010) surge com a teoria do conflito e frustração. Considera que o conflito acontece quando há duas motivações ou necessidade em competição: aproximação-aproximação, dois objetos incompatíveis que são igualmente capazes de satisfazer uma determinada necessidade obrigando o sujeito a optar por um deles; aproximação-evitamento, um objeto é simultaneamente atraente e repulsivo; e evitamento-evitamento, escolher entre dois objetos igualmente repulsivos. A frustração acontece quando há motivação para um objeto mas este não pode ser atingido por incompetência do sujeito ou pela dificuldade exagerada da tarefa.

A aprendizagem vicariante segundo Bandura (1977) pode dar-se por observação de um modelo sem necessidade de reforço ou de castigo. A motivação é o resultado das expectativas de um indivíduo em alcançar um determinado objetivo e satisfação que se obtém ao alcançar esse objetivo. Neste contexto, é importante criar tarefas de aprendizagem que os alunos valorizem e que tenham boas hipóteses de virem a ser completadas com sucesso (Arends, 2008).

As teorias cognitivistas, por sua vez, incluem o nível de aspiração de Lewin (1935); a motivação para o sucesso, iniciada por McClelland (1965); a atribuição de causalidade, de Weiner (1986); a curiosidade epistémica; e ainda a dissonância cognitiva, de Festinger (1957).

No nível de aspiração de Lewin (1935) o comportamento é função das necessidades das pessoas e da interpretação que fazem da situação e dos objetivos em vista. Enquanto um objeto ou objetivo não é totalmente alcançado a pessoa mantém-se num estado de tensão que exige resolução. A necessidade não se encontra cognitivamente satisfeita e neste sentido recordam-se melhor as tarefas não terminadas ou problemas não resolvidos, é o designado efeito *Zeigarnik*. Ao alcançar o objeto desejado satisfaz-se a necessidade e reduz-se a tensão. (Oliveira, 2010).

Com base numa longa série de estudos, McClelland (1965) e Alschuler (1970) concluíram que as pessoas que tomam decisões com sucesso partilham certas características: competem tendo em conta um padrão de excelência, tomam riscos moderados e utilizam adequadamente a informação retroativa concreta, que compõem o “síndrome de realização”. Pode ensinar-se um aluno (ou qualquer pessoa) a obter sucesso, pode moldar-se padrões de motivação através de uma série de jogos e produzir o síndrome de realização para o sucesso (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo Atkinson (1964) distingue entre motivação para alcançar o sucesso e motivação para evitar o fracasso. Se num aluno predomina a motivação para o sucesso, esta pode crescer mesmo quando experimenta fracasso moderado, enquanto o êxito fácil a pode fazer diminuir (funciona como uma espécie de reforço positivo). Nos alunos onde predomina a motivação para evitar o fracasso sentem-se mais desanimados no insucesso e animados mesmo em pequenos sucessos (funciona como reforço negativo).

Em grande parte sentimo-nos motivados conforme as atribuições que fazemos do êxito ou do fracasso. A teoria da atribuição causal de Weiner (1986) menciona que a forma como o aluno interpreta as causas dos resultados de uma tarefa vai determinar a motivação. Arends (2008) ao citar Weiner (1986, 1992) refere que os alunos atribuem os sucessos ou fracassos a quatro causas, as causas internas são a capacidade (estável) e o esforço (instável) e as causas externas são a dificuldade da tarefa (estável) e a sorte (instável). Se o Locus de controlo for interno, o aluno atribui os resultados a si mesmo e tende a sentir-se mais motivado para

prosseguir na tarefa; se for externo, o aluno atribui os seus resultados a causas externas a si.

Alguns autores reportam o fator curiosidade como intrínseco à motivação. Maw & Maw (1964, citados em Barros & Barros, 1996) afirmam que os alunos que demonstram ser curiosos apreciam a novidade e os elementos estranhos ao seu meio, são persistentes na exploração de si e do meio e mantêm curiosidade sobre si próprios.

O professor deve “despertar o interesse pela disciplina” (Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H., 1980, p. 9), suscitando curiosidade, uma “pulsão cognitiva” interna ao próprio aluno. Enfatiza-se a importância de descobrir o que o aluno já conhece, ordenando “descubra isso e ensine-o de acordo” (p. 137). Entende-se que os “novos significados são adquiridos pela interação do novo conhecimento com os conceitos e proposições aprendidos anteriormente” (Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, 1980, p. 106). Segundo Harlow (1971, por Sprinthall & Sprinthall, 1993) a motivação para a curiosidade é algo primário nos homens e nos macacos, manifestado no impulso de manipular objetos e manipular visualmente o mundo.

A teoria da dissonância cognitiva de Festinger (1957) enuncia que a incoerência entre pelo menos dois elementos cognitivos (conhecimento, opiniões, crenças) motiva o estado das ações e as reações pessoais. A dissonância impele a pessoa a mudar as suas opiniões ou comportamento, ao ser criada tensão motivacional para reduzir essa dissonância. Por vezes, o sujeito pode encontrar justificações para o seu comportamento pois é difícil mudar o comportamento que está envolvido em relações de dissonância (Festinger, 1962).

As Teorias Humanistas incluem a teoria das necessidades, de Murray (1938); a hierarquia das necessidades, de Maslow (1954) e a teoria da autonomia funcional, de Allport (1967).

Na teoria das necessidades de Murray (1938, citado por Oliveira, 2010) os fatores internos (as necessidades) e os fatores externos (em específico a pressão do ambiente) explicam a conduta. A necessidade depois de aprendida tende a perpetuar-se e a integrar-se nos esquemas

habituais do comportamento. A motivação é um fator interno que dá origem, direciona e integra o comportamento do indivíduo.

Na hierarquia das necessidades de Maslow (1954) considera-se que as necessidades estão hierarquizadas: 1- necessidades fisiológicas, 2- necessidades de segurança; 3- necessidades de amor; 4- necessidades de estima; 5- necessidades de autorrealização (Sprinthall & Sprinthall, 1993). À partida o homem tenta realizar as necessidades superiores depois das inferiores estarem satisfeitas, no entanto, nem sempre as pessoas se comportam assim, podendo até dirigir-se diretamente para as necessidades superiores. Não obstante, em geral, é verdade que, por exemplo, um aluno com fome ou inseguro não aprende (Oliveira, 2010).

A teoria da autonomia funcional dos motivos de Allport (1967, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) indica que as motivações adultas se desenvolvem a partir de sistemas motivacionais precedentes, mas manifestam-se funcionalmente autónomas em relação a eles ou a outras pessoas exteriores. Sugere como os motivos são adquiridos: “quando um meio para atingir um fim se torna um fim em si mesmo” (p.522). As motivações podem evoluir de extrínsecas para intrínsecas (Oliveira, 2010).

Um dos mais potentes motivos adquiridos é da aprovação social dos pais, professores e grupo de amigos, pelo que o “professor competente tira partido desta necessidade e utiliza-a para nutrir nos seus alunos um amor genuíno pela aprendizagem” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 522)

No entanto, se a necessidade de aprovação dos pares se tornar mais importante do que a aprovação dos professores a situação na sala de aula pode ser incontrolável.

5.1. Estratégias de motivação

Existem várias estratégias para o professor utilizar ao nível da intervenção motivacional.

O professor deve estrategicamente associar o desempenho ao esforço em vez de o associar à competência, porque prevê-se que os resultados sejam melhores. Como tal, o professor deve insistir no esforço, começando por tarefas fáceis e recompensando mesmo pequenos êxitos (Dweck & Elliot, 2005) pois o sucesso que o aluno obtém com menos esforço promove mais o sentido de autoeficácia (Bandura, 1986, 1997) e as tarefas muito difíceis sempre são pouco motivadoras (Arends, 2008). A motivação “tem tendência a ser mais alta no nível de dificuldade em que existe uma probabilidade de 50-50 de sucesso ou fracasso” (Dweck & Elliot, 2005).

O que se propõe são tarefas interessantes apropriadas à idade e às capacidades do aluno (Oliveira, 2010). As tarefas de aprendizagem com nível de dificuldade ajustada fazem com que os alunos persistam durante mais tempo quando tentam atingir objetivos que entendam ser desafiantes, realistas e alcançáveis (Arends, 2008).

Devem-se promover estruturas cooperativas de objetivos pois as atividades partilhadas fazem do esforço do aluno o principal fator do sucesso e levam à interdependência social. Estas estruturas são preferíveis às estruturas competitivas de objetivos, que promovem a capacidade do aluno como fator do sucesso em detrimento do esforço. Nas estruturas cooperativas também é possível cumprir com outra estratégia que é incentivar a satisfação das necessidades de relacionamento, de forma positiva, certificando-se que os alunos sabem nomes e alguma informação pessoal uns dos outros (Arends, 2008).

No que concerne um grupo diversificado de alunos é relevante utilizar tarefas multidimensionais, tarefas motivadoras de acordo com os seus conhecimentos, interesses e capacidades a fim de contribuir para atividades comunitárias (Cohen, E., 1994; Oakes & Lipton, 2003; citados por Arends, 2008).

Outra estratégia é acreditar e focar-se nas capacidades dos alunos e apenas prestar atenção aos fatores alteráveis. Os professores terão mais sucesso em motivar os seus alunos se concentrarem os seus esforços no que podem controlar e influenciar.

Outra estratégia é usar a motivação extrínseca sem exagero, sob pena desta ter efeitos negativos, na medida em que, segundo a teoria do reforço, para que uma recompensa ou punição sirva esta tem de ser valorizada ou temida (Arends, 2008). As recompensas podem influir positivamente na aprendizagem e na motivação, quando dadas particularmente de forma inesperada e esporádica, não criando expectativas de gratificação ao sujeito no início da ação (Ausubel, 1978, citado por Oliveira, 2010). No entanto, a teoria da sobre justificação de Lepper *et al* (1973, citados por Oliveira, 2010) refere como intrinsecamente motivadora a realização de uma atividade interessante sem prémios, em detrimento de uma atividade com prémios.

Outra recomendação é criar situações de aprendizagem com tonalidade afetiva pois os alunos esforçam-se mais. Será útil também utilizar os interesses e os valores intrínsecos dos alunos, são exemplos desta estratégia: relacionar as aulas com a vida dos alunos, utilizar os nomes dos alunos, tornar as matérias novidades interessantes (Arends, 2008).

O uso do ensino estruturado para alcançar a experiência de fluir é também importante, no entanto esta experiência de fluir requer que o desafio de uma dada atividade de aprendizagem corresponda ao nível da capacidade do aluno (Arends, 2008).

Será relevante também utilizar o conhecimento dos resultados (feedback) e não desculpar as falhas. Mesmo a informação de retorno sobre um fraco desempenho é um fator de motivação importante pois proporciona aos alunos a informação do que necessitam para poderem melhorar. Esta informação deve ser o mais imediato e específica possível e sem julgamentos, deve focar as atribuições internas, como o esforço ou a falta dele e “deve ajudar os alunos a verem o que não fizeram em vez do que não conseguem fazer” (Arends, 2008, p. 158). É importante que o professor desdramatize qualquer insucesso sem significado (Oliveira, 2010).

Por outro lado, é aconselhável ter em conta as necessidades dos alunos, incluindo a necessidade de influência e a necessidade de autodeterminação. Para suprir estas necessidades os alunos devem sentir que têm algum poder ou algo a dizer quanto ao ambiente da sua sala de

aula e às tarefas de aprendizagem. Alguns exemplos de formas do professor dar autodeterminação são realizar planificações semanais com os alunos para avaliar a semana anterior para saber o que gostavam de verem incluído nas aulas da semana seguinte, selecionar alunos para desempenhar tarefas importantes ou utilizar a aprendizagem cooperativa e estratégias de ensino baseadas em problemas (Arends, 2008).

E por último, outra estratégia é facilitar o desenvolvimento e a coesão de grupos. Os professores devem prestar atenção ao clima socioafetivo do grupo (Oliveira, 2010), às necessidades sociais e emocionais dos alunos para que haja um desenvolvimento de um ambiente positivo dentro da sala de aula, necessário para a motivação e para os bons resultados dos alunos. Ou seja, devem ajudar os alunos a crescer ao longo das fases no processo de se tornarem grupos coesos e eficientes (Arends, 2008).

6. Disciplina ou o controlo da indisciplina

O professor tem um papel duplo, o de ensinar mas também o de manter a disciplina (Hargreaves, 1979, citado por Carita & Fernandes, 1997).

É na sala de aula que se desenvolve a maior parte do processo ensino-aprendizagem, e para tal, tem de existir ordem, que se institui através de estratégias de gestão da sala de aula (Doyle, 1986).

A gestão eficaz está relacionada com a capacidade do professor em tornar as aulas interessantes, de estar a “par da situação” e de utilizar estratégias de ensino eficaz (Arends, 2008).

Os professores utilizam estratégias de gestão de acordo com que os alunos necessitam para cooperarem e de acordo com o que as situações exigem (Arends, 2008; Doyle, 1986).

A gestão preventiva assume um lugar de destaque enquanto forma de resolução dos problemas da sala de aula, onde se inclui uma boa planificação, aulas relevantes e interessantes e um ensino eficaz (Arends, 2008).

Em ordem da promoção da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 240/2001), o professor deve incentivar a criação de regras de convivência democrática e a gestão de situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa, o que pode ser feito com base no conselho de realizar projetos comuns e levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e interdependência entre todos, de acordo com o *aprender a viver juntos* (Delors, 1996).

6.1. A disciplina

A disciplina pode ser estática ou dinâmica. A disciplina estática é entendida como um regulamento controlador externo, é um fim em si mesmo. A disciplina dinâmica, por sua vez, visa levar o aluno a entender e aceitar as leis indispensáveis a um bom funcionamento, é um meio para alcançar os objetivos pessoais e sociais e existe mesmo na ausência da autoridade (Tanner, 1978).

Segundo Mauco (1977) quer o excesso quer a carência de autoridade são nocivos. A disciplina não deve provocar o medo da autoridade ou a intimidação mas sim “padrões produtivos e satisfatórios de vida em harmonia com quem nos rodeia” (Savage & Savage, 2010, p.8).

A disciplina é um conjunto de “ações que facilitam um desenvolvimento de autocontrolo, responsabilidade e carácter” e “um componente essencial da educação de todos e absolutamente decisiva para o desenvolvimento de indivíduos saudáveis” (Savage & Savage, 2010, p. 8).

O professor é mais que aquele que dá uma resposta ao comportamento do aluno para poder transmitir o currículo. O professor atencioso deve facilitar o desenvolvimento do autocontrolo e da responsabilidade interagindo com os alunos de modo a que estes percebam a consequência das suas escolhas (Savage & Savage, 2010).

Neste seguimento, também Estrela (1994) entende que para os professores ensinarem os alunos a desenvolver o autocontrolo não é só

implementar um método ou conjunto de ações para ocorrências de mau comportamento.

Ao longo do tempo surgiram diversos modelos de disciplina, o modelo comportamentalista, o modelo psicodinâmico, o modelo psicossocial ou de dinâmica de grupo e o modelo de desenvolvimento pessoal ou desenvolvimentista.

O modelo comportamentalista de Skinner (1959, citado por Arends, 2008) preconiza que o essencial da disciplina dos alunos consiste na modificação do comportamento através da manipulação de estímulos e de reforços. Este considera que o mais importante para evitar a indisciplina é explicitar as normas, ignorar os comportamentos disruptivos e elogiar ao mesmo tempo os bons.

Thorndike (1913, citado em Oliveira, 2005) propõe o que se pode chamar de *treino*, que se aplica apenas a comportamentos simples e visa formar no aluno respostas mecânicas (hábitos) a estímulos específicos. Um estudo de Madsen *et al* (1970, citado em Oliveira, 2005) permitiu concluir que só quando o professor tece elogios e dá atenção aos comportamentos positivos e ignora os negativos, há uma diminuição significativa dos maus comportamentos.

Contudo, a abordagem comportamentalista tem pouco em consideração o grupo e a situação da aprendizagem, debruça-se mais sobre o comportamento dos alunos individualmente (Arends, 2008).

O modelo psicodinâmico é inspirado na psicanálise e visa compreender as causas dos comportamentos inadaptados. Entende-se que os comportamentos disruptivos diminuirão se a criança for ajudada a libertar-se das fixações das figuras repressivas, exteriorizando os conflitos emocionais e ultrapassando os recalcamientos (Oliveira, 2005).

De acordo com o modelo psicossocial ou de dinâmica de grupo, a (in) disciplina depende da forma como a criança se ajusta ao grupo e ao professor (líder), o qual segundo este modelo deve dominar as várias técnicas de dinâmica de grupo para estar atento ao que acontece. Este modelo preconiza que quando as funções de liderança são repartidas pelo

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

grupo assiste-se a um melhor desempenho cognitivo e disciplinar (Oliveira, 2005).

Um outro modelo, o modelo de desenvolvimento pessoal ou desenvolvimentista tenta levar o aluno a controlar o seu próprio comportamento, a interiorizar a disciplina e a autodisciplinar-se. Neste modelo recomenda-se adaptar ou ajustar os materiais e estratégias de ensino ao nível de desenvolvimento do aluno. Entende-se que, em termos de locus de controlo, o aluno deve ser ajudado a tornar-se 'interno' ou a perceber que tem capacidade para controlar os acontecimentos e não a sentir-se 'externo' ou entregue ao poder dos outros. (Oliveira, 2005; Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Sprinthall & Sprinthall (1993) entendem que “quer a obediência estrita, quer a abordagem permissiva estão condenadas ao fracasso” (p.529) e recomendam o uso do método desenvolvimentista da disciplina. Referem diferentes estratégias a adotar consoante as características dos estádios de desenvolvimento moral.

Estádio	Quem aplica as regras	Aplicação das regras	Porque se cumprem as regras
1.º estágio: infantil	Professor	Através de “métodos físicos”.	Receio da punição ou para obter aprovação física.
2.º estágio: 1.º ciclo do básico	Professor	Através de “recompensas concretas”.	Para ganhar recompensas materiais ou evitar perder recompensas.
3.º estágio: 2.º e 3.º ciclos do básico	Professor e alunos	Através de “discussões em grupo e reuniões de turma”.	Para pertencer à turma enquanto grupo ou para evitar ficar isolado.
4.º estágio: secundário	Professor e alunos	Os alunos controlam os seus próprios contratos.	Para desenvolver responsabilidade individual ou para evitar uma identidade apenas como membro do grupo.
5.º estágio: secundário	Os alunos e o professor	Através de assembleias e comissões de disciplina controladas pelos alunos.	Como resultado da compreensão de princípios de justiça e do significado de uma comunidade democrática de direitos e responsabilidades.

Quadro 1- Estádios da disciplina, Sprinthall e Sprinthall, 1993 (adaptado)

Um aluno ao nível do secundário está no estágio 4 ou 5. No estágio 4, os métodos a aplicar passam por ensinar competências de autocontrolo aos alunos e treinar a autoafirmação, por forma a desenvolver a responsabilidade individual. Neste estágio existem aspetos negativos que são o excesso de competição por notas, a ênfase na responsabilidade e no sucesso individual, e a interpretação estrita da lei sem considerar os princípios que lhe estão subjacentes.

No estágio 5 os métodos vão no sentido de desenvolver a autonomia individual, a responsabilidade e a interdependência para com o grupo. As regras e as sanções são baseadas em princípios democráticos gerais como a justiça, igualdade, tolerância, liberdade de pensamento e outros semelhantes (Sprinthall & Sprinthall (1993).

Dado o estágio de desenvolvimento moral no ensino secundário também Jesus (1999) defende a formulação de regras com a interveniência de todos para incrementar a responsabilização pelo seu cumprimento, à semelhança de Sprinthall & Sprinthall (1993).

6.2. O que é a indisciplina?

A indisciplina é transversal às várias relações. É de salientar que os conflitos são inerentes a qualquer relação social e como tal também à relação pedagógica (Carita & Fernandes, 1997).

No contexto da sala de aula a indisciplina é “frequentemente vivida como uma obstrução à relação ou mesmo como uma desconsideração pessoal ou mesmo um ataque pessoal (...) é uma situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas” (Carita & Fernandes, 1997, p.15).

A indisciplina na escola é caracterizada por infrações às normas instituídas com base em valores que fazem parte da convivência em sociedade. Com base na análise dos modelos de ensino, este problema “está intimamente ligado a tudo o que diz respeito ao ensino, às práticas,

aos objetivos e “perspectivas” que as orientam, aos condicionalismos próprios da aula, da comunidade e do sistema” (Amado, 2001b, p. 43). É inevitável e até natural o choque de representações já que as necessidades e os valores do professor e do aluno divergem (Carita & Fernandes, 1997).

O conceito de indisciplina tende geralmente a ser definido pela negação ou pela privação da disciplina, ocorrendo a partir da quebra das regras instituídas, é um conjunto de comportamentos desviantes (Estrela, 1986, 1994). Pode considerar-se indisciplina “os comportamentos do ou dos alunos que perturbam as atividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula” (Jesus, 1996, p.22).

De acordo com Rego (1996), que segue a linha de pensamento de Vygotsky (1984), o comportamento disciplinado ou indisciplinado é aprendido através da educação. A educação, para além de interferir com o comportamento, também intervém no desenvolvimento de funções psicológicas complexas relacionadas com a disciplina, tais como agir de forma consciente e deliberada ou autogovernar-se. Para que o aluno não obedeça apenas e se conforme, com o receio de punições e ameaças, deve-lhe ser dado a conhecer as razões das regras estabelecidas e as consequências, caso sejam infringidas.

É preponderante o papel dos professores, estes devem mostrar coerência entre a sua conduta e a que exigem aos alunos, dada a importância da imitação dos modelos externos para aprendizagem. A escola, por sua vez, deve tentar desenvolver nos alunos mecanismos de controlo.

6.3. Disciplina, motivação e afetividade

Na verdade, é uma “descoberta incómoda” ficar a saber que os comportamentos desadequados dos alunos estão relacionados com práticas de ensino pobres, com o fracasso de tornar o currículo significativo para os alunos ou com um ambiente de sala ameaçador. Situações à qual estão

inerentes as questões da motivação e da afetividade (Savage & Savage, 2010).

No que concerne à afetividade, a sua presença permite uma relação coerentemente ética com liberdade, mas com responsabilidade (Freire, 2007). O «dom» afetivo do professor é visto como solução para o problema da disciplina, na medida em que este (devido à sua continuidade) é sentido como uma força pelos alunos e disso resulta uma autoridade natural. Neste sentido, a “autoridade é função da força e da continuidade da disponibilidade afetiva do professor, isto é, do seu grau de sociabilização” (Mauco, 1977, p.142).

Para promover a motivação é desaconselhável a autoridade docente “mandonista”, sob pena de não deixar a criatividade do educando se manifestar (Freire, 2007). A criatividade tem um papel dinamizador porque gera motivação, é a base da educação porque estimula a aprendizagem (Oliveira, 2010).

Na construção de um clima de verdadeira disciplina recomenda-se a autoridade coerentemente democrática, que se baseia na importância de si mesma e na liberdade dos alunos, permitindo que o aluno se aventure na aprendizagem (Freire, 2007).

6.4. As razões da (in) disciplina

A indisciplina envolve pessoas e como tal não é apenas um problema técnico. Na sala de aula “uma parte do problema da indisciplina cabe ao professor, outra parte ao aluno por não cumprir com as suas responsabilidades, mas também à escola, à família e sociedade.” (Caeiro & Delgado, 2005, p.16).

Constatou-se que para os alunos do ensino preparatório a indisciplina significa perturbar a aula enquanto que “para os alunos do secundário (...) a indisciplina visa sobretudo o professor” (Estrela, 1986, p.379).

Por vezes, os alunos podem desobedecer ou perturbar porque reconhece falta de personalidade no docente, a indisciplina pode ter origem no seu comportamento distante (Estrela, 1994).

Neste sentido, alguns autores (Amado, 2001b; Estrela, 1994; Arends, 2008) imputam ao professor uma parte importante da responsabilidade da indisciplina na sala de aula. Este é o responsável pela gestão da aula e como tal deve evitar que os comportamentos indisciplinados surjam e se desenvolvam.

Assume importância na gestão da aula as normas e os valores instituídos, a função de inculcação normativa do professor, Estrela (1994) refere-o deste modo:

Se o professor é, dentro da escola, o agente normativo que exerce essa função por delegação social, é a ele que compete harmonizar, transformar ou ordenar os universos normativos e axiológicos de que os alunos são já portadores quando começam a sua vida escolar. Mas é evidente que o estabelecimento dessa harmonia passa sempre pela filtragem do sistema normativo e axiológico do próprio professor e pela transposição e adaptação desse sistema ao campo de deontologia profissional. A existência de um código deontológico aceite pela classe, imagem de marca e instrumento de preservação da imagem social da profissão, poderá traçar as balizas dessa transposição. Quando esse código é inexistente ou se reduz, quando muito, a algumas normas tácitas, essas balizas desaparecem ou atenuam-se. Prevaecem os factores de ordem idiossincrática, o que torna mais pertinente o problema da formação profissional do professor enquanto pessoa moral.

O estilo de liderança assumido pelo professor (líder) também condiciona o comportamento dos alunos, este não pode ser nem muito permissivo, nem exageradamente autoritário (Carita & Fernandes, 1997). Não é favorável ao bom comportamento o líder “deixa-correr”, caracterizado pela ausência de objetivos, métodos e reforços, nem o líder autoritário, caracterizado por aplicar reforços a seu bel-prazer e não negociar a definição dos objetivos e métodos de trabalho. Em ambos estilos o comportamento é desajustado, pelo que se deve adotar a liderança democrática (White & Lippitt, 1960, citados por Oliveira, 2005).

Por vezes as atitudes adotadas por parte do professor não permitem que haja disciplina e cooperação amigável. Defendem-se atitudes como unir os alunos e respeitá-los como indivíduos, manter expectativas altas, mas

realistas, apreciar ensinar, preocupar-se com o bem-estar individual dos alunos e depositar responsabilidade nos alunos. Manter um ambiente saudável importa mais do que uma afirmação de autoridade e poder do professor, a disciplina é vista como um processo de criação (Good & Brophy, 1987). De facto, o centro da dinâmica escolar devem ser os alunos, já que tendem a colaborar melhor e a interessar-se mais pelo estudo, pelo contrário quando o centro é o professor, estes tornam-se ansiosos e hostis (Flandres, 1970, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A questão da indisciplina foi também relacionada com o “efeito Pigmalião”. Segundo este, o professor acalenta menos expectativas positivas ou mais negativas a respeito de alunos de estratos socioculturais mais baixos, e estes de facto tornam-se mais indisciplinados (French & Raven, 1959, citados por Oliveira, 2005)

Apesar da grande relevância que o professor assume na questão da indisciplina também se deve responsabilizar o aluno, a família, a escola ou a sociedade (Amado, 2001b; Estrela, 1994).

No que concerne ao aluno consideram-se dois tipos de alunos, os alunos “perturbados” e os alunos “perturbadores”. Os alunos “perturbados” têm problemas que não estão relacionados com a escola enquanto que os alunos “perturbadores” têm problemas inerentes ao ambiente de sala de aula. No caso dos alunos “perturbados” fazem parte, entre outros, os que têm problemas emocionais (Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M., 2006). Por vezes a vida dos alunos fora da escola (família ou comunidade) produz problemas psicológicos ou emocionais, que eles reproduzem na escola (Arends, 2008).

Para além das causas da indisciplina já referidas apontam-se mais (Carita & Fernandes, 1997; Jesus, 1996; Arends, 2008). Entre as causas que são da responsabilidade dos professores, estão, entre outras, o modo como abordam as temáticas nas aulas e lecionar aulas monótonas ou pouco produtivas (vistas pelos alunos como aborrecidas). Entre as causas de indisciplina inerentes ao aluno estão o facto deste: se sentir mal na sala de aula, por não acreditar em si ou por ter pouca autoestima; o desagrado em relação às temáticas abordadas; não perspetivar passar de ano ou obter

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

uma nota positiva nessa disciplina; sentir insatisfação face às relações interpessoais permitidas ou promovidas pelo docente na sala de aula; querer assumir-se como líder da sua turma ao manifestar coragem para enfrentar o professor; estar em processo de crescimento e deste fazerem parte a rebeldia e a busca de atenção.

A escola pode ser a responsável pela indisciplina, em escolas que têm disposições autoritárias, por exemplo, os alunos podem sentir-se aprisionados e revoltar-se (Arends, 2008).

Na perspetiva da sociologia quanto à autoridade, a indisciplina considera-se uma reação ao opressor por parte dos mais carenciados (Bourdieu & Passeron, 1975) visto que a escola “reproduz” as desigualdades da sociedade.

6.5. Competências e estratégias para prevenir ou solucionar problemas de (in) disciplina

A gestão da sala de aula remete para a importância das competências do professor para promover um bom clima para a aprendizagem.

Existem características essenciais dos docentes das quais dependem a disciplina. O docente deve ter a competência para entender o que o aluno está a fazer, ter a capacidade de manter a atenção a duas situações em simultâneo, zelar pela ausência de interrupções e ter capacidade de manter os alunos concentrados nas atividades (Oliveira, 2005). O designado “olho de lince” que significa estar em cima do acontecimento e a sobreposição, que quer dizer verificar se o aluno está agir inadequadamente e lidar com isso, são duas competências importantes no professor para lidar com a indisciplina (Arends, 2008). É de salientar que o entusiasmo do professor a lidar com a disciplina (ou seja, o grau de perspicácia do professor, o fato de estar com os olhos bem abertos e «na onda» e a energia do professor são determinantes (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Para além das competências

referidas, o professor deve possuir aptidão para programar diversas atividades com os recursos pessoais e materiais (Oliveira, 2005).

Na questão da disciplina existem estratégias de base preventiva e de base remediativa (Carita & Fernandes, 1997, Amado, 2001b).

A gestão preventiva segundo Carita & Fernandes (1997) engloba o autoconhecimento do professor, o conhecimento do aluno, o conhecimento do grupo turma e a gestão da sala de aula. No autoconhecimento do professor o objetivo é obter o melhor uso do poder de modelagem do professor (influenciar os comportamentos dos alunos mediante o seu próprio comportamento) e fazer com que este se conheça nos modos de relação ao nível dos comportamentos e sentimentos subjacentes (no sentido de melhorar o seu desempenho profissional aperfeiçoando duas competências interpessoais, a autenticidade e o confronto - condições necessárias a uma atitude assertiva) e com que se conheça no modo de comunicar (da comunicação depende o sucesso do ato pedagógico). No conhecimento do aluno, é relevante perceber as “suas necessidades, sentimentos e opiniões ou características pessoais” (p.47), para prevenir os problemas através da proximidade. No conhecimento do grupo turma, por sua vez, o professor deve estar atento à especificidade da dinâmica do grupo turma (distingue-se de outros pelo fato de que os une ser o objetivo da aprendizagem), os professores devem assumir o “papel de animadores, sustentadores da vida relacional da turma” (p.65).

Na perspetiva de Amado (2001b) os procedimentos de prevenção integram um conjunto de comportamentos e atitudes do professor “destinados a orientar a acção do aluno e promover um ensino “eficaz” e cativar a adesão afetiva e estabelecer uma relação que evite os problemas” (p.161), vistos ao nível microsocial de escola e de aula, onde o professor tem autonomia. Nestes procedimentos incluem-se a necessidade de regra, a necessidade de um clima de responsabilização, mútua confiança e respeito e a necessidade de uma correta gestão e organização das atividades do ensino (Bell & Stefanich, 1984, citados por Amado, 2001b). Por sua vez Estrela (1994) enfatiza o uso das normas disciplinares logo nos primeiros

dias como parte da coerência e consistência do sistema normativo para a manutenção de um bom clima relacional da seguinte forma:

As atitudes que acompanham o estabelecimento de regras – enunciativas, impositiva ou propositiva – transmitem reacções de aceitação, submissão, rejeição passiva ou rebelião. Essas reacções contribuem para dar logo de início a tonalidade afetiva agradável ou desagradável que irá caracterizar o clima de aula. É também nas primeiras aulas que os alunos irão ter a experiência da coerência e da consistência normativa do professor e que, em função dela, farão as primeiras avaliações da sua autoridade e da sua personalidade.

Esta visão de prevenção da indisciplina é também corroborada por Arends (2008) mediante o estabelecimento de regras e procedimentos para lidar com as tarefas de rotina, para coordenar a conversa e o movimento dos alunos. Para além disso sugere gerir os tempos mortos, ensinar aos alunos as regras e os procedimentos, manter a consistência, prevenir o comportamento inadequado com naturalidade, por exemplo.

Quanto à “gestão remediativa da indisciplina”, segundo Carita & Fernandes (1997), esta tem por base a estratégia comportamentalista e a estratégia produtiva na gestão dos conflitos.

A estratégia comportamentalista remete para o desenvolvimento de estratégias preventivas da indisciplina, em alternativa a procedimentos utilizados anteriormente por manifestações de indisciplina. Privilegia-se na resposta a ocorrências perturbadoras as respostas “reforço positivo” e o “reforço negativo” em detrimento do castigo. O “reforço positivo” inclui por exemplo a aprovação, o elogio, o gesto afetuoso, o sorriso e deve ser utilizado quando os alunos manifestam comportamentos positivos porque aumenta o comportamento desejado; o reforço negativo, por sua vez significa “retirar da atenção” e diz respeito a evitar os contactos não admoestando, simplesmente ignorando. Recomenda-se que face a uma situação perturbadora, o professor “não se deixe envolver emocionalmente para poder agir com tranquilidade e firmeza” (Carita & Fernandes, 1997, p.116).

No que diz respeito à estratégia produtiva da gestão de conflitos a intervenção passa por reestabelecer os canais de comunicação, encarar o conflito professor/aluno como um problema dos dois tentando resolvê-lo de

forma positiva para ambos, ou desenvolver atitudes, conhecimentos, e comportamentos adequados à estratégia cooperativa. Deve-se por fim, decidir o tipo de estratégia interventiva: a que nível do sistema pretendemos agir e do processo (eventos, objetivos e subjetivos), onde o foco está na situação imediata e/ou a nível das condições estruturais, a que nível temporal pretendemos projetar a nossa ação (a curto prazo ou a médio e longo prazo) e onde há uma exigência maior a nível dos resultados (Carita & Fernandes, 1997).

De acordo com Amado (2001b) dentro da gestão remediativa surgem os procedimentos corretivos e os punitivos, que devem ser alternativas a empregar pelo professor. O autor considera que primeiramente se devem utilizar os procedimentos preventivos. Os procedimentos corretivos devem gerir situações de conflitos corrigindo mais que punindo e englobam três tipos: pela integração/imposição (através da intimidação), pela integração/estimulação (através do diálogo) e pela dominação/socialização (através de um procedimento semelhante a um castigo). Quanto aos procedimentos punitivos estes incluem a expulsão de aula e suspensão, de um a oito dias, configurando o castigo.

Outros autores, como Oliveira (2005) e Jesus (1999) referem estratégias do professor ao nível da relação pedagógica para a resolução de algumas situações de indisciplina dos alunos. Correll (1973) apontou três técnicas para a solução dos problemas de disciplina na escola e que podem ser usadas pelos professores. Uma das técnicas consiste em ajudar ao autodomínio através de algum sinal, do humor, de uma palavra de alento, de distrair a atenção do faltoso para outra coisa ou fazer que não vê. Outra das técnicas é ajudar à execução das tarefas para evitar a frustração (e consequentes distúrbios). A outra técnica apontada é ajudar mediante de reforços pessoais, positivos e negativos, incluindo o elogio e os castigos que podem ajudar.

Jesus (1999), por sua vez sugere que o professor com o intuito de resolver algumas situações de indisciplina dos alunos deve: manter-se calmo, sereno e seguro, no sentido de modelar os comportamentos dos alunos; ser flexível, desde que coerente e estável, “podendo alguma

surpresa no comportamento do professor, em relação aos alunos, permitir uma eficácia na influência sobre estes” (p.37).

Recomenda-se também que se evite confrontos desnecessários, sendo mais tolerante, guardando-se para quando for necessário intervir (Jesus, 1999). Por vezes o mais sensato por parte do professor é “não fazer caso de algumas brincadeiras rudes dos alunos” (p. 510) a fim de evitar confrontos abertos, alertando contudo que “tem de se lidar cuidadosa e sensatamente com esta abordagem para que o professor não seja considerado um pateta decrépito, em cuja sala de aula tudo é permitido (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 510).

Outras orientações são: não se distanciar dos alunos indisciplinados, mantendo uma relação com eles; enfatizar os aspetos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos, “encorajando os seus progressos e fomentando uma expectativa de autoconfiança, através de respostas de aprovação e de elogios” (p.37); fazer com que os alunos voltem a acreditar que podem vir a alcançar resultados escolares positivos; “delegar funções de “assistente” no líder informal da turma, responsabilizando-o pela gestão do comportamento dos colegas” (p.37); separar os alunos que perturbam; repreender os alunos em particular e apenas quando tal atitude é efetivamente necessária; identificar casos de alunos com problemas familiares e tentar contribuir para a resolução de tais situações; colocar questões sobre violência escolar e propostas de formas de resolução nos questionários do início do ano letivo; estabelecer contratos (gestão de contingências) que identifiquem os comportamentos a corrigir pelos alunos, no sentido de os responsabilizar e de os levar a desenvolver uma “disciplina interior” ou “autodisciplina” (Jesus, 1999, p.38).

Contudo é de salientar que a manutenção da disciplina não depende apenas da interação professor-aluno mas também da sociedade e, antes de mais, da família pois se os pais não exigirem qualquer tipo de controlo dos filhos, que fazem tudo em casa, será mais difícil ao professor impor qualquer tipo de controlo (Barros & Barros, 1999).

Parte II – Trabalho concreto na escola

7. A escola

A Escola Secundária António Sérgio é a mais antiga escola do concelho de Vila Nova de Gaia. Com cento e vinte e oito anos de história, percorreu diversas localizações e viu o seu nome sofrer várias alterações – Escola de Desenho Industrial Passos Manuel (1884/87), Escola de Cerâmica Passos Manuel (1918/25), Escola Industrial (1925/26), Escola Técnica Elementar Passos Manuel e Escola Industrial e Comercial Teixeira Lopes (1947/55), Escola Industrial e Comercial de V. N. de Gaia (1955), Escola Secundária nº 1 de V. N. de Gaia (1979) e, finalmente Escola Secundária António Sérgio (1984).

A ESAS tem como patrono, António Sérgio, notável pensador português, que nasceu em 1883 e morreu em 1969. Definiu-se a si mesmo como pedagogo, apesar de ter produzido uma obra multifacetada em que a pedagogia é apenas um dos domínios de reflexão. Mas a verdade é que, em toda a sua obra, perpassa a intenção de educar o Homem para a Liberdade, o Bem e a Virtude.

Atualmente, a ESAS, situada no centro de V. N. de Gaia, na freguesia de Mafamude, na Avenida Nuno Álvares, junto ao Jardim Soares dos Reis, funciona em regime diurno e noturno, das oito às vinte e quatro horas.

As instalações da responsabilidade do Ministério da Educação, sofreram um plano de obras executado pela empresa Parque Escolar, que visou proporcionar à escola a renovação e ampliação das suas instalações e a criação de espaços específicos e adequados, em número suficiente e devidamente equipados, necessários à realização dos diversos tipos de trabalho pedagógico e administrativo.

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia



Figuras 1 e 2 - Escola Secundária António Sérgio
(Fonte: <https://www.parque-escolar.pt/pt/escola/010>)

8. A turma

Esta turma frequenta o curso profissional de Técnico de Comércio, da área de educação e formação 341 - Comércio que conduz à dupla certificação escolar e profissional: curso do nível secundário de educação e qualificação profissional de nível 3.

O ensino profissional é caracterizado por uma educação menos formal e não regular, a designada formação profissional ou *vocational training* que tem em vista a preparação para ocupações profissionais e altamente qualificadas (Azevedo, 2000).

De fato, constatei que, apesar do ensino profissional atingir nesta fase o seu pico, tendo crescido em número de alunos e oferta curricular e estarem integrados nas escolas secundárias, este continua a ser vista como uma opção de segunda quer pelos alunos, quer pela comunidade educativa e portanto é o “momento em que corre mais riscos de desaparecer como referencial positivo, como atenção a progressão de cada aluno, como oportunidade educativa alternativa e de sucesso, como construção local e autónoma de propostas educativas promotoras de boa inserção

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

socioprofissional, como dinâmica socioeducativa sustentada na confiança social” (Azevedo, 2009, p.40).

A turma de referência é o 10º K e é caracterizada pelos professores como apresentando comportamentos desadequados e falta de interesse em todas as disciplinas, inclusive na disciplina de Economia.

A média geral de idades na turma é de dezassete anos e tem oito elementos do sexo feminino e sete do sexo masculino.

Com base na análise dos questionários que empreguei antes da leção das aulas verifiquei que 80% da turma já tinha ficado retida, no entanto em resposta à questão “Qual a razão pela qual optaste pelo curso?” (alguns indicaram mais do que uma razão) só 6% indica ser uma opção após insucesso escolar. A maioria indica o fato de ser o que estava disponível na escola (23%) e o interesse pela área comercial e pelo contacto com o público (23%), em seguida a saída profissional (18%), e depois o interesse que despertou, posto desta forma: “Chamou-me à atenção” e “Pensei que ia gostar” (12%). Um número pouco significativo, 6% para cada, indicaram ser uma opção após insucesso no ensino regular, conclusão do 12.º ano, alternativa a estar em casa, e não preencheu. Uma percentagem significativa da turma, cerca de 67% indicou que o curso estava a corresponder às suas expectativas e 80% dos alunos gosta da escola.

A maioria dos alunos indicou como uma das disciplinas preferidas Educação Física (56%) e os motivos indicados prendem-se com o facto de gostarem de desporto (64%) e outras razões na mesma proporção (9%): o professor motiva os alunos, não há conflitos, disciplina prática, o professor é excelente. Para 11% dos alunos Português é uma das disciplinas preferidas, e indicaram na mesma proporção (50%) dois motivos, porque se fala de temas interessantes (1 aluno) e por causa do gosto pela leitura (1 aluno). Para 5% dos alunos a disciplina preferida é Inglês e para 11% Espanhol e a razão é a mesma (100%) e tem a ver com o gosto pelas línguas. Para 6 % dos alunos a disciplina preferida é Matemática pelo fato de terem gosto pelos números. Apenas 6% indicaram Economia como disciplina preferida.

O horário da turma é o que apresento em seguida:

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Ano Lectivo: 2013/2014											
Curso: Técnico de Comércio											
Turma: 10 K											
Escola: Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico António Sérgio											
	SEG		TER		QUA		QUI		SEX		SAB
08:15 / 09:00	Econ	C.0.01	Mat	C.0.01	ComV	C.0.01			DT	A.0.13	
									ComV	C.0.01	
09:00 / 09:45	Econ	C.0.01	Mat	C.0.01	ComV	C.0.01			DT	A.0.13	
									ComV	C.0.01	
10:00 / 10:45	OrgGE	C.0.01	TIC	A.0.03	ComV	C.0.01			ComV	C.0.01	
10:45 / 11:30	OrgGE	C.0.01	TIC	A.0.03	OrgGE	C.0.01			CPV	C.0.01	
11:45 / 12:30	OrgGE	C.0.01	ComEs	C.0.01	OrgGE	C.0.01			CPV	C.0.01	
12:30 / 13:15	OrgGE	C.0.01	ComEs	C.0.01	OrgGE	C.0.01			CPV	C.0.01	
13:30 / 14:15											
14:15 / 15:00			LE1-Ic	C.0.01			AInt	C.0.01			
15:15 / 16:00	LE1-Ic	A.1.15	Port	C.0.01	Port	C.0.01	Econ	C.0.01	Mat	C.0.01	
16:00 / 16:45	LE1-Ic	A.1.15	Port	C.0.01	Port	C.0.01	Econ	C.0.01	Mat	C.0.01	
17:00 / 17:45	ComV	C.0.01	EF	Gin3			TIC	A.0.05	AInt	C.0.01	
17:45 / 18:30	ComV	C.0.01	EF	Gin3			TIC	A.0.05	AInt	C.0.01	

Figura 3 – Horário

9. A disciplina de Economia – Ensino Profissional

A disciplina de Economia consta da componente científica de vários cursos profissionais, perfazendo uma carga horária total de 200 horas. De acordo com Programa da disciplina de Economia dos cursos profissionais de nível secundário a disciplina de Economia “deverá transmitir um conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos no sentido de desenvolver as competências vocacionais dos alunos orientadas quer para uma efectiva inserção no mundo do trabalho, quer para o exercício responsável de uma cidadania activa” (p.2).

O programa salienta a dimensão instrumental da Economia num curso profissional para a “compreensão dos contextos de trabalho dos futuros técnicos” (p.2). A disciplina dá um importante contributo na perceção da dimensão económica da realidade social dando um “melhor conhecimento e compreensão das sociedades contemporâneas, cada vez mais globais e em mudança acelerada” (p. 2), podendo assim “contribuir para a formação do cidadão, educando para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento” (p.2).

As finalidades da disciplina de Economia são: “proporcionar o conhecimento de conceitos básicos da ciência económica, promover a compreensão dos fatos de natureza económica, integrando-os no seu

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

contexto mais amplo, contribuir para a compreensão dos grandes problemas do mundo atual, desenvolver o espírito crítico e a capacidade de resolver problemas, contribuir para melhorar o domínio escrito e oral da língua portuguesa, desenvolver técnicas de trabalho no domínio da pesquisa, do tratamento e apresentação da informação, promover a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), desenvolver a capacidade de trabalho individual e em grupo, fomentar a interiorização de valores de tolerância, solidariedade e cooperação e promover a educação para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento” (Programa da disciplina de Economia dos cursos profissionais de nível secundário, p.2).

No que concerne às orientações metodológicas dá-se primazia ao uso de metodologias ativas para que de forma contínua o aluno construa e reconstrua os saberes. O processo de ensino-aprendizagem é centrado no aluno, atendendo às motivações e interesses dos alunos e professores, também. Deve diversificar-se estratégias a utilizar, adaptando às diferentes necessidades e interesses específicos dos alunos e às qualificações associadas às saídas profissionais de cada curso (Programa da disciplina de Economia dos cursos profissionais de nível secundário).

O programa de Economia dos cursos profissionais está estruturado em 8 módulos, conforme o quadro abaixo apresentado.

Módulo	Designação	Duração de referência (horas)
1	A Economia e o Problema Económico	18
2	Agentes Económicos e Atividades Económicas	33
3	Mercados de Bens e Serviços e de Fatores Produtivos	24
4	Moeda e Financiamento da Atividade Económica	24
5	O Estado e a Atividade Económica	24
6	A Interdependência das Economias Atuais	24
7	Crescimento, Desenvolvimento e Flutuações da Atividade Económica	27
8	A Economia Portuguesa na Atualidade	24

Quadro 2 – Composição modular da disciplina de Economia

10. Planificação do Módulo 4 – Moeda e o Financiamento da atividade económica

Devido ao fato deste módulo integrar um curso profissional com uma vertente comercial pretende-se, mais do que noutros casos, que o aluno seja conhecedor da moeda, caracterize as funções da moeda e os suportes que esta tem assumido ao longo do tempo. Para além disso, é importante que conheçam os fatores que condicionam a formação dos preços dos bens e dos serviços, bem como o fenómeno da inflação. De igual modo é determinante que percebam a utilização dos rendimentos na sua vertente da poupança, relacionando-a com o financiamento da atividade económica, em particular o investimento, dada a sua grande importância para a economia (Programa da disciplina de Economia dos cursos profissionais de nível secundário).

A disciplina de Economia tem uma carga horária semanal de 3 horas, composta por duas aulas de 90 minutos. Estavam previstas 16 aulas de 90 minutos para este módulo, contudo só foram lecionadas 13. Os motivos do menor número de aulas prendem-se com o facto do tema do preço já ter sido introduzido anteriormente (no entanto, reví os conteúdos) e com o facto da visita de estudo à Fundação Cupertino de Miranda já ter sido efetuada.

A planificação do módulo a lecionar foi realizada atendendo às sugestões da professora cooperante e do professor orientador e sob a supervisão dos mesmos. As planificações aqui exibidas foram o instrumento de trabalho, por excelência para tornar o processo de ensino mais eficaz, de acordo com Cabrito & Oliveira (1992).

11. Planos de curto prazo

Os planos de aula previstos para a lecionação do Módulo 4 – Moeda e Financiamento da Atividade Económica foram elaborados sob a orientação dos professores cooperante e orientador. Tive a oportunidade de lecionar todo o módulo e deste modo acompanhar todas as etapas.

Esta planificação surgiu no decurso e devidamente integrada na planificação de médio prazo apresentada anteriormente.

Semanas	Sumários	Desenvolvimento da aula
3.º Período		
Data		
17.ª semana 24-04-2014 15:15h-16:45h 5.ª Feira	Aula n.º 111/112 A evolução da moeda - o sistema de troca direta e os seus inconvenientes. O aparecimento da moeda-mercadoria.	Plano de Aula 1 Aula para introdução do tema da moeda - o seu aparecimento e evolução até à moeda-mercadoria.
18.ª semana 28-04-2014 08:15h-09:45h 2.ª Feira	Aula n.º 113/114 Da moeda-metálica à moeda escritural. As funções da moeda.	Plano de Aula 2 Aula para abordar a evolução da moeda-mercadoria até à atualidade e as funções da moeda.
19.ª semana 05-05-2014 08:15h-09:45h 2.ª Feira	Aula n.º 115/116 Realização de power point pelos alunos para apresentar no Dia da Europa sobre as moedas de cada país da zona euro.	Plano de Aula 3 Aula realizada na zona dos computadores na biblioteca com base na pesquisa orientada.
19.ª semana 08-05-2014 15:15h-16:45h 5.ª Feira	Aula n.º 117/118 O preço. Visualização de um vídeo “A estabilidade de preços é importante porquê?”.	Plano de Aula 4 Breve referência ao preço (alunos já tinham dado este tema) tendo como ponto de partida o filme para fazer a introdução do conceito de inflação.
20.ª semana 12-05-2014 08:15h-09:45h 2.ª Feira	Aula n.º 119/120 A inflação. Resolução de uma ficha formativa.	Plano de Aula 5 Exposição teórica sobre o índice de preços no consumidor (IPC), taxa de inflação homóloga, taxa média e causas da inflação.

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

20.ª semana 15-05-2014 15:15h-16:45h 5.ª Feira	Aula n.º 121/122 Correção da ficha formativa sobre a inflação. A poupança: noção e tipos de poupança; a poupança e os destinos da poupança. Resolução de uma ficha de trabalho.	Plano de Aula 6 Aula para introdução do conceito de poupança partindo da visualização de uma reportagem jornalística.
21.ª semana 19-05-2014 08:15h-09:45h 2.ª Feira	Aula n.º 123/124 O investimento: noção e tipos.	Plano de Aula 7 Introdução do conceito de investimento. Exposição dos componentes, dos tipos e das funções do investimento.
21.ª semana 22-05-2014 15:15h-16:45h 5.ª Feira	Aula n.º 125/126 Pesquisa no site do Pordata. Ficha de trabalho sobre a poupança, investimento e inovação tecnológica.	Plano de Aula 8 Resolução de uma ficha de trabalho - Poupança, investimento e inovação tecnológica, com base na pesquisa orientada na internet (site do Pordata).
22.ª semana 26-05-2014 08:15h-09:45h 2.ª Feira	Aula n.º 127/128 Ficha de trabalho sobre poupança investimento e inovação tecnológica Correção da ficha de trabalho	Plano de Aula 9 Resolução de uma ficha formativa sobre a poupança, investimento e inovação tecnológica.
22.ª semana 29-05-2014 15:15h-16:45h 5.ª Feira	Aula n.º 129/130 O financiamento da atividade económica. Resolução de uma ficha de trabalho sobre a matéria dada.	Plano de Aula 10 Introdução do conceito de investimento, distinção entre capacidade e necessidade de financiamento, tipos de financiamento, crédito e taxa de juro.
23.ª semana 02-06-2014 08:15h-09:45h 2.ª Feira	Aula n.º 131/132 Ficha de avaliação sumativa.	Plano de Aula 11 Avaliação sumativa ao módulo.
23.ª semana 05-06-2014 15:15h-16:45h 5.ª Feira	Aula n.º 133/134 Entrega e correção da ficha de avaliação sumativa.	Plano de Aula 12
24.ª semana 09-06-2014 08:15h-09:45h 5.ª Feira	Aula n.º 135/136 Auto-avaliação. Diálogo com os alunos sobre o ano letivo.	Plano de Aula 13

Quadro 3 – Planificação das aulas lecionadas

Todas as aulas se iniciaram com o sumário e o registo das presenças, de acordo com a planificação.

A primeira aula que lecionei foi também a primeira aula assistida pelo orientador, o Professor Doutor Belmiro Cabrito. Começou com um pequeno percalço, embora tivesse solicitado com antecedência que ligassem o videoprojector, este desligou-se, e como o comando estava na posse de uma funcionária, em específico, tive que a chamar, o que atrasou um pouco a aula planeada. A aula iniciou-se então com um conjunto de perguntas relacionadas com a moeda a fim de obter um *feedback* dos alunos sobre as ideias pré-concebidas sobre o tema. Constatei, tal como esperava que a noção de moeda que os alunos tinham é da moeda metálica, e que pertence ao “grupo do dinheiro”, por outro lado, tinham a noção que o “dinheiro” tinha passado por uma evolução, uma vez que já tinham visitado a Fundação Cupertino de Miranda.

Nesta primeira aula (assim como na segunda aula) tive como suporte o prezi que tinha criado, o qual cumpriu a sua função de “prender” a atenção dos alunos. Fiz uma introdução da evolução da economia de subsistência até ao sedentarismo, referi que este último causou uma produção superior ao consumo, e portanto um excedente económico e a solução foi fazer trocas a fim de escoar o excedente e simultaneamente obter os produtos que tinham em falta. Em seguida, realizei um jogo (Atividade n.º 1) que consistiu em simular a troca direta através de cartões com imagens representativas do produto excedentário, no verso dos quais, tinha a informação da quantidade em excesso e do produto em falta. Distribuí um cartão a cada aluno e pedi para um a um mencionarem a todos os elementos da turma o que precisavam e o que tinham para trocar. Os próprios alunos verificaram que não conseguiram trocar todos os produtos por não ter interessados no seu excedente ou por não encontrar quem tivesse excedente do que procuravam. Por outro lado comprovaram que mesmo tendo sido realizadas algumas trocas, estas não foram proporcionalmente justas (numa situação trocou-se uma cabeça de gado por um saco de trigo e noutra uma cabeça de gado por meio saco de trigo). No decorrer do jogo os alunos mantiveram-se bastante interessados e

motivados, no entanto, na fase final um dos alunos não se calava quando pretendia expor as conclusões, pelo que de forma firme o chamei à atenção e este reajustou o seu comportamento. Concluí esta fase com as desvantagens da troca direta.

Posteriormente apresentei a noção de moeda e introduzi a troca indireta. Através da apresentação em prezi salientei diferentes imagens de moeda-mercadoria e a sua relação com a atividade de cada comunidade. Neste contexto solicitei a dois alunos que procedessem à leitura dos textos 1 e 2 sobre a troca indireta e todos indicassem os inconvenientes da troca indireta referidos nos mesmos. Em seguida apresentei as conclusões dos inconvenientes da moeda mercadoria. Neste momento, ainda me restava mais tempo do que o planeado pois pelo facto de saber que havia começado um pouco mais tarde, abreviei durante a aula. Assim, tive de me alongar na síntese da mesma a fim de terminar a aula no tempo previsto. No final da aula, terminei o preenchimento da grelha de observação.

Na segunda aula coloquei um vídeo com o título “A história do dinheiro”, o qual junto com o guião serviu de ponte para continuar com o tema da evolução da moeda. Prossegui para a apresentação em prezi de outros tipos de moeda: moeda-metálica, moeda em papel e moeda escritural. Nesta fase fiz uma síntese das formas atuais de moeda. Em seguida realizei uma atividade (Atividade n.º 2) que consistiu em, após distribuir os alunos em grupos de dois, entregar a cada grupo um tipo de moeda existente na atualidade e solicitar que identificassem a forma da moeda; no fim cada par apresentou as suas conclusões perante a turma. Os documentos que levei para a aula eram reais: notas, moeda metálica, aviso de transferência bancária, cheque, cartão de débito, cartão de crédito. Esta atividade criou uma dinâmica interessante motivando os alunos. Nos questionários os alunos manifestaram a sua preferência pelas aulas práticas, indicando-as como mais interessantes, o que pude constatar pelo comportamento que evidenciaram (empenho, participação, disciplina). Depois realizaram mais um exercício de aplicação (n.º 1) para consolidar os conhecimentos em formato papel, efetuei a correção do mesmo e apresentei as conclusões. Concluí com uma síntese da aula.

A terceira aula decorreu na Biblioteca da escola, onde foi possível os alunos terem acesso a computadores com internet. No início da aula referi as orientações para a realização desta atividade (Atividade n.º 3). Esta atividade consistiu em aceder ao site do Banco Central Europeu e recolher a informação sobre as faces de cada uma das moedas do país que lhes foi atribuído, e depois complementar com informação adicional sobre o mesmo (bandeira e outros dados significativos). No decorrer da aula os alunos foram apresentando as conclusões dos dados recolhidos e no fim da mesma enviaram os seus power point para o meu email, a fim destes serem apresentados no Dia da Europa. Os alunos permaneceram interessados na atividade proposta, embora se manifestassem mais barulhentos e mais indisciplinados, sendo preciso por diversas vezes chamá-los à atenção. Concluí que talvez os alunos se mantivessem mais focados se tivessem que, por exemplo, preencher uma ficha durante a aula de pesquisa.

Na quarta aula iniciei com uma apresentação breve sobre o tema do preço, uma vez que a professora cooperante já tinha lecionado esse conteúdo no módulo anterior. Usei o tema do preço para fazer a ponte com o tema da inflação, o qual introduzi através do filme “A estabilidade de preços é importante porquê?”. Fiz passar o guião do filme no início com o intuito dos alunos o preencherem durante o visionamento do filme depois efetuei a correção. Posteriormente, apresentei sob a forma de power point a noção de inflação, a relação entre inflação e poder de compra e as consequências da inflação e concluí com uma síntese. A exposição foi feita também solicitando a intervenção dos alunos, colocando-lhes questões (neste momento já tinham o filme). Nesta aula pude constatar que os alunos apreciaram o visionamento do filme, achando “engraçado” a representação da inflação e da deflação sob a forma de monstros. Por vezes, quando depois me referia a esses termos eles perguntavam se correspondia a este ou àquele monstro, ou seja, o filme foi um bom apoio para que retivessem os conceitos desejados.

Na quinta aula prossegui com o tema da inflação, agora com o índice de preços no consumidor e a taxa de inflação. Em seguida, os alunos realizaram um exercício de aplicação após o qual efetuei a correção. Pude

constatar que os alunos resolveram com facilidade o exercício proposto, após o qual continuei com a apresentação, desta vez dos conceitos de taxa de inflação homóloga e da taxa média de inflação e das causas da inflação. Concluí com uma ficha formativa (n.º 1 – Inflação). Durante a realização da ficha verifiquei que dando liberdade para que a tentassem resolver, estava a promover a indisciplina, porque facilmente a maioria dos alunos se desconcentrava e “esquecia” da tarefa em que deviam estar envolvidos, resultando num ambiente barulhento. Tive que exercer um maior controlo sobre a realização do que lhes foi proposto nessa aula (encorajando e auxiliando a resolução), assim como nas aulas seguintes. Tinha previsto efetuar a correção da ficha nesta aula, mas não foi possível. No fim desta aula concluí que obtinha bons resultados ao nível da participação, atenção e motivação intercalando a exposição teórica com exercícios e reduzia a indisciplina se circulasse pela sala, se encorajasse e auxiliasse, e desse reforços positivos e negativos.

Na sexta aula corriji a ficha formativa da aula anterior. Introduzi o tema da poupança através de uma apresentação em power point partindo de uma reportagem jornalística sobre o Dia da poupança e dei indicações de como podiam efetuar a pesquisa sobre o tema no portal da juventude. Depois os alunos resolveram um exercício – cálculo do valor da poupança e efetuei a sua correção. Prossegui com a exposição sobre a poupança e os destinos da poupança, propus a resolução de uma ficha formativa (n.º 2 – Poupança e os destinos da poupança) e efetuei a correção. As estratégias aplicadas anteriormente, nomeadamente intercalar a exposição teórica com os exercícios e auxiliar na sua resolução, resultaram bem em termos do interesse e concentração dos alunos durante a aula.

Na sétima aula introduzi o conceito e os componentes do investimento e propus um exercício de aplicação - cálculo do investimento global. Prossegui com a apresentação: investimento público e privado, tipos de investimento e propôs um exercício de aplicação – classificar o tipo de investimento. Continuei com a apresentação: funções do investimento, investimento em Portugal, investimento em inovação tecnológica e Investigação & Desenvolvimento.

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Na aula número oito após uma explicação do funcionamento do site Pordata distribuí uma ficha de trabalho de pesquisa – Poupança, investimento e inovação tecnológica. Constatei que, com questões direcionadas para o tema de pesquisa a preencher numa ficha os alunos se mantiveram mais concentrados e menos indisciplinados.

Na nona aula os alunos continuaram a resolução da ficha proposta na aula anterior e efetuei a sua correção. A ficha de trabalho de pesquisa revelou-se uma solução eficaz para manter a disciplina e a motivação.

Na décima aula apresentei os conceitos de capacidade e necessidade de financiamento, financiamento interno e externo (direto e indireto). Em seguida propôs um exercício de aplicação e efetuei a correção. Prossegui com a apresentação (crédito, taxa de juro), realizei um exercício de aplicação e corrigi. Propus uma ficha de trabalho (n.º 3 – Financiamento da atividade económica) e efetuei a correção. Na segunda parte da aula efetuei uma revisão aos conteúdos lecionados e dei oportunidade aos alunos para tirarem dúvidas.

Na décima primeira aula os alunos realizaram a ficha de avaliação sumativa, a qual entreguei a ficha de avaliação e efetuei a correção na décima segunda aula.

Na décima terceira aula e última os alunos fizeram a sua autoavaliação e tive a oportunidade de lhes agradecer o contributo e participação no meu estudo.

Os planos de aulas referidos constam do Anexo B.

12. Recursos, materiais didáticos e avaliação

Os recursos e os materiais foram desenvolvidos após a planificação das aulas e constam dos anexos em formato de papel e formato digital.

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Os recursos e materiais didáticos elaborados por mim e utilizados nas aulas foram:

- Apresentação em Prezi – A Moeda;
- Jogo didático com imagens para simulação da troca direta (Atividade n.º 1);
- Filme “ A história do dinheiro”, composto com moviemaker e com criação de legendas;
- Guião do vídeo “A história do dinheiro”
- Atividade n.º 2 – Identificar as formas atuais da moeda
- Atividade n.º 3 – Construção de um power point com notas e moedas dos países da zona euro;
- Apresentação em power point – O preço
- Guião do vídeo “A estabilidade de preços é importante porquê?”
- Apresentação em power point – A inflação
- Ficha formativa 1 – Inflação
- Apresentação em power point – Poupança e investimento
- Ficha formativa 2 – Poupança e destinos da poupança
- Ficha de trabalho de pesquisa – Poupança, investimento e inovação tecnológica
- Apresentação em power point – Financiamento da atividade económica
- Ficha formativa 3 – Financiamento da atividade económica
- Ficha de Avaliação Sumativa
- Grelha de Observação de aulas

Utilizei também os seguintes recursos:

- Textos 1 e 2 – Troca indireta – Moeda mercadoria
- Filme – “A estabilidade de preços é importante porquê?”

Os recursos referidos constam do Anexo C.

Como esta escola foi intervencionada pelo Parque Escolar e inaugurada em 2010, as instalações estão em boas condições, possuindo

esta todos os equipamentos e recursos informáticos adequados para desenvolver as aulas planeadas. A sala de aula dispunha de computador com ligação à *internet*, videoprojetor e quadro branco e na Biblioteca da escola foi possível ter disponíveis computadores para cada um dos alunos (quinze).

Ao nível dos recursos e materiais didáticos a minha estratégia passou pela sua diversificação. Entende-se que o professor enquanto ator educativo principal tem de ser explorador, ou seja, tem de ter a “capacidade de perceber o que lhe pode interessar” (p.76) e de aprender de forma autodidata ou junto com colegas (Ponte, 2000). Os recursos podem adaptar-se a realidades e a conteúdos diferentes, um professor tido como competente deve utilizar vários recursos para motivar os seus alunos.

A escolha do jogo na primeira aula prendeu-se com o facto de eu ter percebido através da análise do questionário que a disciplina preferida de muitos deles era a Educação Física (56%), uma disciplina eminentemente prática e a maioria referir mesmo que prefere aulas práticas (66,7%). Resolvi experimentar o jogo pela vertente lúdica e por ir ao encontro das sugestões recolhidas nas entrevistas aos próprios alunos tal como “aprender de forma divertida (...) com jogos”. Criei o jogo de simulação da troca direta para “conseguir atrair-lhes a sua atenção”, indicado desta forma por uma das minhas entrevistadas como sendo a sua maior dificuldade como professora. De acordo com Prensky (1998) os jogos podem ser utilizados como uma opção à desmotivação causada pelas aulas expositivas.

Compreendi que um dos motivos para a indisciplina e desmotivação dos alunos seriam as aulas demasiado expositivas e o muito uso de fotocópias, nas palavras destes e de acordo com os questionários. Por outro lado, o período de concentração nestes alunos, em particular, era demasiado curto e tendiam a perturbar quando a atividade proposta não lhes despertava interesse.

Posto isto, introduzi os conteúdos de forma breve, simples e através de exposições multimédia, intercalando as mesmas com exercícios/atividades. A utilização de exposições multimédia, cujo termo se refere à integração de mais de um meio de comunicação, como o texto, as

imagens, o som e o vídeo tornam as exposições mais interessantes e interativas (Arends, 2008). Os filmes e as reportagens jornalísticas que utilizei, onde o som, a imagem são conjugados promovem a aquisição de conhecimento, já que qualquer pessoa aprende melhor aquilo que escuta e vê simultaneamente (Antão, 1999).

Integrei as novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, cuja face visível é a utilização das ferramentas tecnológicas. Na lecionação destas aulas foram várias as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação utilizadas tais como o Prezi, o Power Point, o Movie Macker, a Internet. A utilização educativa das NTIC, numa perspetiva multidimensional, “é associada ao processo de adoção e inclusão das tecnologias práticas docentes com propósitos pedagogicamente idealizados, colocando-as em proveito das atividades de ensino-aprendizagem realizadas em contexto escolar” (Pedro, 2012, p.12).

A apresentação em Prezi foi determinante para “prender” a atenção dos alunos pois permitiu apresentações dinâmicas e interativas em que o aplicativo não se limita ao espaço retangular dos slides.

Utilizei as apresentações em Power Point. Se por um lado fiz apresentações em Power Point também dei uma aula cuja pesquisa na internet se concretizou na elaboração de um Power Point por parte dos alunos. Algumas pesquisas sugerem que a utilização de multimédia pode ter uma natureza construtivista e melhorar a autogestão dos alunos (Arends, 2008).

O século XXI está a ser marcado pela evolução exponencial da tecnologia. A internet é “o instrumento chave e o símbolo do novo sistema tecnológico” (Castells, 2005, p. 20). A internet revolucionou a comunicação, o relacionamento, o modo como as pessoas vivem.

Utilizei a pesquisa orientada na internet como forma de “aprendizagem pela descoberta”. De acordo com Bruner (1962), um psicólogo de Harvard (citado em Arends, 2008) este modelo de ensino enfatiza experiências de aprendizagem ativas e centradas no aluno, através das quais estes descobrem as suas próprias ideias e constroem os seus significados.

Para além disso, servi-me da internet como forma de comunicação, através do *email* para facilitar a receção de trabalhos, em específico as apresentações realizadas pelos próprios alunos da moeda europeia e a o resultado da pesquisa orientada na internet. De facto, a utilização de tecnologias envolve a preparação de atividades de ensino-aprendizagem, a utilização profissional de *email*, o desenvolvimento de atividades instrucionais, adaptação de recursos, utilização em sala de aula pelos alunos e suporte às produções dos alunos e avaliação (Pedro, 2012).

A escola deve promover o crescimento integral do aluno enquanto cidadão adotando para tal várias formas de comunicação. Como tal, o uso de tecnologias na educação, intervindo na melhoria da comunicação, pode facilitar o ensino para os professores e tornar a aprendizagem mais motivadora para os alunos, melhorando a qualidade e simplificando vários procedimentos pedagógicos. É importante portanto que alunos e principalmente professores utilizem alguns desses novos recursos. A integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no currículo e na aprendizagem deve auxiliar os professores a assumir o papel de transformadores na educação (Costa, F, Rodrigues, C., Cruz, E., & Fradão, S., 2012).

A introdução destas tecnologias nas ciências sociais foi relevante na medida em que aproxima mais os alunos do mundo em que vivem, algo imprescindível para cumprir com o grande objetivo destas ciências, que é refletir sobre a realidade social. Por outro lado veio dar um grande apoio ao professor do grupo 430, do qual se espera que “contribua para dar sentido à cultura de mosaico que (..) é veiculada pela comunicação e se torna indispensável organizar, sistematizar e reflectir” (Cabrito & Oliveira, 1992, p. 32). Nas disciplinas das ciências económico-sociais o que o professor ensina está sempre a ser confrontado com a realidade, já que “as matérias dos programas fazem parte da vivência diária dos cidadãos” (Cabrito & Oliveira, 1992, p. 35), no entanto é preciso auxiliar o aluno a interpretar à luz do conhecimento científico, analisando cientificamente os fatos sociais e as relações estabelecidas, que ultrapassa o que este conhece do senso comum.

Um dos materiais didáticos utilizados foram as moedas e as notas, cheque, cartão de débito, em formato real, o que permitiu relacionar com a vida dos alunos, uma estratégia de motivação indicada por Arends (2008).

Embora tivesse privilegiado as metodologias ativas a realização do trabalho de grupo cingiu-se a uma situação, uma atividade a pares e que não condicionava a avaliação final, porque averigui durante as entrevistas que os alunos tinham experiências muito negativas a esse nível, em particular quando o número de alunos por grupo é superior a dois. Deste modo, foi possível controlar a participação de cada um dos alunos e promover a aprendizagem colaborativa, o que é indicador de, segundo Arends (2008), suprir com as necessidades de autodeterminação dos alunos (destes sentirem algum poder sobre a sala de aula).

De facto, admite-se que existem problemas inerentes à classificação em grupos, e que incluem o “desenvolvimento de interesses investidos no papel de cada um no sistema cooperativo, o crescimento do favoritismo dentro do grupo que pode conduzir à discriminação contra outros membros exteriores ao grupo, a evolução da conformidade e relutância excessivas em questionar a opinião da maioria” (p. 517). Entende-se também que “alguns alunos não têm a motivação necessária para cooperar com um verdadeiro sentido de responsabilidade” (p. 517). Estas conclusões foram obtidas por Deutch (1949, citado em Sprinthall & Sprinthall, 1993) após a realização de um estudo sobre ambientes de sala de aula cooperativos e competitivos, através do qual concluiu também que quanto mais cooperativas forem as tarefas em grupo, mais positivo será o ambiente geral da sala de aula.

A avaliação foi preponderante antes, durante e no fim deste módulo. Atualmente a avaliação é encarada como uma medida, como congruência entre os objetivos e o desempenho dos alunos, como julgamento de especialistas, ou como uma interação social complexa que resulta de uma evolução a nível das suas conceções teóricas (Pinto & Santos, 2006). No sistema educativo português ao longo das reformas curriculares o conceito de avaliação também se alterou, hoje em dia, e de acordo com o artigo 23.º do Decreto-lei n.º 139/2012, a avaliação é vista como um processo que regula o ensino, orienta o percurso escolar e que certifica os conhecimentos

adquiridos e as capacidades desenvolvidas pelo aluno, diferente do definido nos anteriores Decretos-lei, o n.º 6/2001 e o n.º 74/2004.

Não se pode falar “do sentido atribuído à avaliação sem o relacionar com o que se entende por ensino e aprendizagem”, uma vez que esta “está interrelacionada com o modelo pedagógico que assenta nas concepções entre ensinar e aprender e nas relações que estas concepções determinam” (Pinto & Santos, 2006, p.13). Pelo que o segredo é relacionar o mais diretamente possível os procedimentos com as metas específicas da aprendizagem a serem avaliadas (Fernandes, 2011).

A avaliação das aprendizagens neste módulo contemplou as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica realizou-se no início do módulo e tal como previsto facilitou a integração do aluno e o reajustamento de estratégias de ensino (Decreto- Lei n.º 139/2012). Foi importante porque permitiu fazer uma análise dos conhecimentos que os alunos já possuíam.

A avaliação formativa, por sua vez, conduziu à aprendizagem e permitiu tomar medidas de adequação pedagógica, já que acompanhou todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo o *feedback* e também gerir medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver (Decreto- Lei n.º 139/2012). Neste módulo a avaliação formativa materializou-se nos instrumentos previstos para esta modalidade: atividades, fichas formativas, exercícios de aplicação, fichas de trabalho de pesquisa, observação direta.

A avaliação sumativa traduziu-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos. Tal como previsto para o ensino secundário, esta conduziu à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação no módulo (Decreto- Lei n.º 139/2012). A avaliação sumativa concretizou-se no teste escrito – a ficha de avaliação sumativa, instrumento de avaliação previsto nesta modalidade, e que incide sobre uma amostra significativa dos objetivos definidos.

Na medida em que a avaliação sumativa é “a que se orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento”

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

(Scriven, 1967, citado por Pinto & Santos, 2006, p.25) e como todos os alunos obtiveram nota positiva posso considerar que este foi eficaz.

13. Reflexão sobre o trabalho de investigação

As reflexões e respetivas conclusões aqui apresentadas foram realizadas numa primeira fase após a análise dos questionários (entregues a todos os alunos da turma) e das entrevistas a uma amostra de quatro alunos (ambiente sala de aula, relação com professores e a duas professoras da turma (ambiente na sala de aula, comportamento e motivação dos alunos). Em seguida, são acrescentadas também as conclusões resultantes da observação direta e da lecionação de aulas e respetivos registos no diário de campo.

Iniciei o meu trabalho de investigação exatamente apresentando-me aos alunos e pedindo para estes preencherem os questionários necessários ao meu estudo.

Ao longo do 2.º período fui passando pela escola e tive oportunidade de observar as aulas da professora cooperante e ficar a conhecer melhor os alunos. Pude conhecer melhor os quatro alunos que entrevistei, com os quais criei também mais empatia.

Paralelamente entrevistei as professoras, o que permitiu logo ter a outra visão da “história”.

Posto isto, iniciei as minhas aulas, para as quais sentia uma maior preparação e segurança quanto ao que deveria fazer, quer para motivar os alunos (segundo a sua perspetiva), quer para regular o seu comportamento (na perspetiva das professoras).

13.1. Os questionários

O inquérito por questionário, tal como previsto, foi feito na presença do investigador, ou seja eu, e em contexto da sala de aula. Este, tal como indicado engloba um “conjunto de questões escritas a que se responde também por escrito” e cujo “objetivo consiste em converter a informação obtida dos correspondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos a contextos indiferenciados” (Afonso, 2006, p.101).

Da análise dos questionários consta a visão geral da turma relativamente a aspetos importantes. Parte da análise dos questionários foi integrada no ponto relativo à caracterização da turma, incluído neste trabalho.

Para começar, a maioria dos alunos gosta da disciplina de Economia, apenas um aluno indicou que não, embora não indicasse porquê. Dos que dizem gostar das aulas de Economia (93% - 14 dos 15 alunos), a maioria referiu que é porque debatem temas interessantes (40%), 26,7% não indicou porquê, e na mesma percentagem (6,7%) indicam outros motivos: “damos matéria fixe”, “será necessário para o meu futuro”, “são emotivas”, pela professora e porque “trabalhamos e brincamos”.

Quanto ao tipo de aulas a maioria prefere aulas práticas (66,7%), por contrapartida de 26,6% que prefere aulas teóricas, e uma menor percentagem (6,7%) que indica preferir ambas.

Em relação ao tipo de atividades que consideram mais motivadoras, uma percentagem considerável não especificou (53,2%), 20% elegeram as visitas de estudo e depois na mesma proporção (6,7%) indicaram atividades que tenham conteúdos interessantes, trabalhos de grupo, e apresentações em power point e um outro indicou não considerar nenhuma atividade motivadora.

No que toca à questão, “Quais as maiores dificuldades na disciplina de Economia?”, a maioria (73,3%) indica que não tem, outros indicam as

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

fórmulas (13,3%), e na mesma proporção (6,7%) indicam que é a sua distração e as contas.

Quanto ao que se podia mudar para facilitar a aprendizagem, a maioria não sugere nada (46, 7%), em seguida sugerem estar mais atento/a (20%), aulas mais práticas (13,3%), estudar mais (6,7%), mais apresentações em power point e menos fotocópias (6,7%), praticar mais cálculos (6,7%).

O tempo de estudo por semana à disciplina para 20% dos alunos é de 1 hora (20%), para igualmente 20% dos alunos é de 2 horas (20%), e para 6,7% de 3 horas. No entanto, a maioria indicou não estudar, quase não estudar ou só estudar para o teste.

Em caso de dúvidas a maioria recorre à professora (67%), 27% a ninguém e 6% ao irmão.

Quanto ao relacionamento entre colegas, a maioria tem a perspetiva que o mesmo é bom (60%) contra 33% que consideram razoável e 7% mau. Com os professores 13% considera o relacionamento bom, 20% mau e 67% razoável.

Para a maioria destes alunos o melhor perfil para um professor ter é ser amigável (56%). Indicaram outras características, noutras percentagens, exigente (17%), disciplinador (17%), facilitador (5%) e tolerante (5%).

O comportamento da turma é considerado razoável por 47%, bom 46% e 7% mau para os alunos. Relativamente ao modo como o próprio aluno vê o seu comportamento na sala de aula de Economia, para 53% é razoável e para 47% é bom.

Embora a maioria indique que não tem mau comportamento na sala de aula da maioria das disciplinas, os que assumem que sim indicam como principais razões a falta de consideração/ respeito por parte do professor e o mau ambiente na sala de aula. Em menor percentagem indicam a falta de ordem na sala de aula, seguido de, e na mesma proporção, atividades/tarefas pouco motivadoras, problemas do foro pessoal do aluno e conteúdos desinteressantes.

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

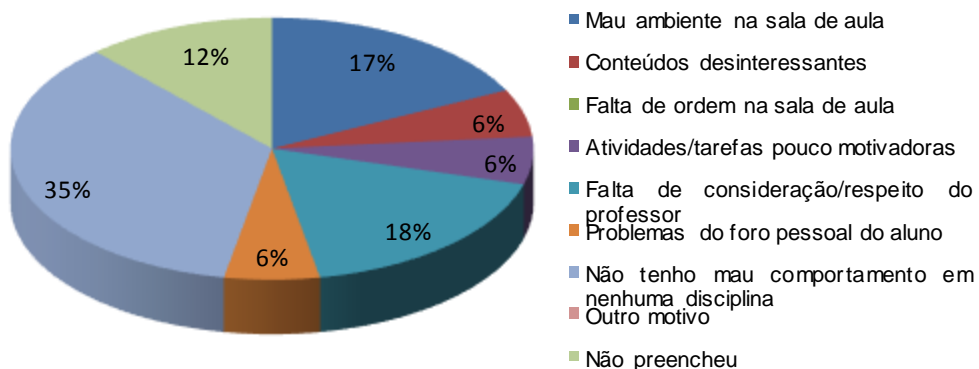


Figura 4 - A que razões atribuis o **teu mau comportamento da turma em geral** na sala de aula noutra(s) disciplina(s)?

As razões apontadas para o mau comportamento da turma em geral são na maioria a falta de consideração/respeito do professor, seguidas de atividades/tarefas pouco motivadoras e mau ambiente na sala de aula. Por último a falta de ordem na sala de aula, problemas do foro pessoal do aluno e conteúdos desinteressantes.

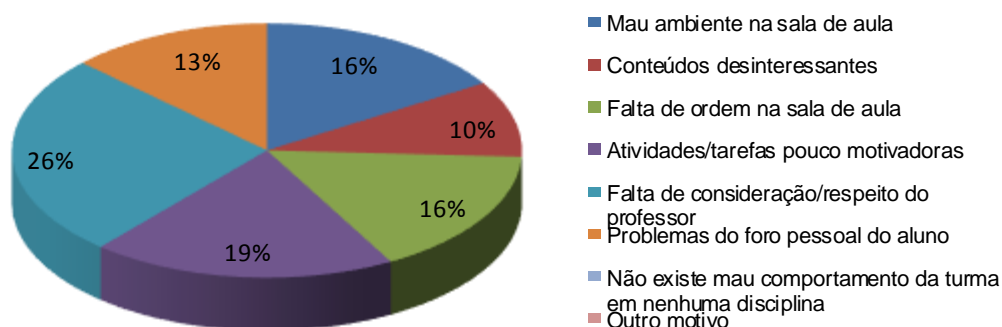


Figura 5 – “A que razão atribuis o **mau comportamento da turma em geral** na sala de aula noutra (s) disciplina (s)?”

Os restantes gráficos com as respostas aos questionários constam do Anexo D.

13.2. As entrevistas

A entrevista qualitativa foi usada em conjunto com outras técnicas, tal como indicado por Burgess (1984, citado por Bogdan & Biklen, 1994). As entrevistas foram relativamente abertas conforme o indicado por Merton e Kendall (1946, citado por Bogdan & Biklen, 1994), sendo guiadas por questões gerais, “evitando quantos possível, perguntas que possam ser respondidas com “sim” ou “não”” (Bogdan & Biklen, 1994, p.136).

As entrevistas semiabertas, semidiretivas ou semiestruturadas dão liberdade quer ao entrevistado, quer ao entrevistador (Afonso, 2006), possibilitando uma melhor recolha de opiniões e interpretações do sujeito participante.

Este tipo de entrevista é caracterizada pela existência de um guião que orienta ainda que não tenha uma ordem rígida nas questões, as questões são flexíveis, podendo inclusivamente, serem colocadas questões que não se encontram no guião à medida que esta decorre e se vai adaptando ao entrevistado (Afonso, 2006; Amado, 2014).

Embora fosse colocada a questão indicada na sequência do guião, por vezes o (a) entrevistado(a) não respondia exatamente à questão, no entanto deixava-o(a) falar sem interromper o seu discurso, e por vezes colocava ainda outras questões para ajudar a clarificar afirmações, ainda que não integradas naquele tópico, mas integradas no guião. Dei-lhes também toda a liberdade para discorrer sobre as questões ou temas, assumindo uma postura informal.

As entrevistas decorreram na escola, na cantina (no caso dos alunos) ou na sala dos professores (no caso das professoras) e, com a devida autorização dos mesmos, foram gravadas e depois transcritas, não sem antes lhe ter sido assegurado que as mesmas seriam utilizadas única e exclusivamente para a elaboração deste trabalho.

De facto, com a técnica de entrevistas que empreguei, atingi o propósito de uma boa entrevista já que os sujeitos (professores e alunos)

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

estiveram à vontade e falaram “livremente sobre os seus pontos de vista” (Biggs, 1986, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.136), o que permitiu obter riqueza de dados, recheados de palavras que revelaram as suas perspetivas no que concerne aos conceitos no âmbito do meu estudo, a motivação, o comportamento, a disciplina.

Após o registo da informação obtida procedeu-se à organização da entrevista.

13.2.1. As entrevistas aos alunos

As entrevistas foram realizadas a quatro alunos da turma 10.º K, selecionados com a indicação da Professora Cooperante como sendo os que mais se destacavam ao nível do aproveitamento (sucesso diferenciado - dois com maior e com dois com menor aproveitamento) e no comportamento mais ou menos ajustado.

Os objetivos que estão na base da construção do guião (Anexo D) da entrevista aos alunos são:

- Caracterizar o aluno (Tema I – Caracterização sociográfica e Tema II – Caracterização socioeducativa e ambiente educativo);
- Obter a perspetiva do aluno relativamente à disciplina de Economia (Tema III – A disciplina de Economia);
- Obter perceções descritivas e avaliativas do aluno sobre a relação com os professores (Tema IV – Relacionamento interpessoal);
- Inferir sobre a relação entre perfil do professor e a disciplina, a afetividade, a motivação, a proximidade (Tema IV – Relacionamento interpessoal);
- Obter a perspetiva do aluno relativamente ao seu comportamento, da turma em geral (Tema V – Comportamento);
- Obter sugestões de melhoria do comportamento da turma (Tema V – Comportamento).

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

TEMA/OBJETIVOS	IDEIAS-CHAVE
EVIDÊNCIAS/EXCERTOS	CONCLUSÕES
<p>I - Caracterização sociográfica</p> <p>II - Caracterização socioeducativa e ambiente educativo</p> <ul style="list-style-type: none">• Caracterizar o aluno <p>Idades: Média de dezanove anos.</p> <p>Sexo: Maioria do sexo feminino.</p> <p>Retenção escolar: Pelo menos uma retenção</p> <p>Situação profissional dos pais: Maioria tem estabilidade profissional</p> <p>Razões da opção por este curso: A maioria refere que não foi a primeira opção.</p> <p>Expetativas do curso: Maioria gosta do curso.</p> <p>Opinião sobre a escola e a direção: “apoio da direção”; falta de rapidez na solução dos problemas e falta de abertura dos professores</p> <p>Dificuldades: “Não sei uma boa maneira de estudar”, “<u>não consigo deixar na porta da escola os problemas</u>”</p> <p>Disciplinas preferidas e porquê: Educação Física porque “não há conflitos” e “<u>O setor também é altamente</u>”.</p>	<p>Ideia-chave: Falta de regulação emocional; Problemas fora da escola</p> <p>Assim como preconiza Goleman (2010) também os alunos entrevistados referem que seu o estado emocional condiciona a aprendizagem.</p> <p>Ideia-chave: Relação entre gosto pela disciplina e o professor</p> <p>Tal como Planchard (1975) refere também os alunos entrevistados defendem que um professor vale mais pelo que é do que pelo ensina.</p>
<p>III – A disciplina de economia</p> <ul style="list-style-type: none">• Obter a perspetiva do aluno relativamente à disciplina de Economia <p>Todos gostam das aulas de Economia e da professora: Com a professora sentem-se <u>à vontade</u>; “<u>resolvemos os problemas</u>” “<u>ajuda-nos muito em questão da ligação da turma</u>”.</p> <p>Porque é que não sentem isso em relação aos outros professores? “Porque nós vimos os outros professores como os maus da fita, são muito mais rigorosos e como eu costumo dizer fica na <u>lista negra</u>, são os nossos inimigos</p>	<p>Ideia-chave: Empatia</p> <p>Assim como refere Rogers (2009) também os alunos entrevistados dão importância à empatia no professor.</p> <p>Ideia-chave: Capacidade de ouvir</p> <p>Tal como referem Dupont (1985) e Correll (1973) também os alunos entrevistados entendem que são qualidades de um bom professor manifestar um interesse genuíno por ouvir, ajudar os alunos, ser congruente, ser empático e mostrar aceitação incondicional (papel de</p>

e nós desde aí vimos que os professores não nos querem o bem”;

Tipo de aulas preferidas: trabalhos individuais, visitas de estudo, exercícios práticos, trabalhos práticos individuais, “não aquelas em que a professora está sempre dar teórica e a falar, falar”.

Atividades mais motivadoras: visitas de estudo, “fazer estatísticas, fazer trabalhos, ou mesmo visitas”; coisas práticas e divertidas “é bom quando o professor dá a matéria (...) e no fim da aula ou na próxima dê uma ficha” “passe um power point ou um prezi com palavras mais fáceis” e “passar no caderno”.

“se o que estamos a fazer é agradável vamos estar atentos”;

Dificuldades: interpretar gráficos e dados perceber a linguagem, “têm a ver com os alunos, é a turma”.

Sugestões: A professora “não tem que mudar nada, porque a professora tem mão em nós”, “aprender mas de forma divertida, atividades, com jogos”; “começar pela turma, melhorar o seu comportamento”, “temos de estar mais calados”, “não estar sempre a interromper a aula”.

Tempo de estudo: estudam só para os testes.

“psicólogo”).

Ideia-chave: Diálogo

Tal como Sampaio (1996) defende também os alunos entendem que deve haver diálogo na sala de aula.

Ideia-chave: Ligação da turma

Assim como Arends (2008) e Oliveira (2005) referem também os alunos entrevistados entendem que o professor deve ajudar à coesão do grupo e a sua personalidade é determinante.

Ideia-chave: Lista negra

Tal como Estrela (1986) também os entrevistados enquanto alunos de nível secundário indicam que a indisciplina visa o professor.

Ideia-chave: Aula agradável acentua atenção

Tal como Lepper *et al* (1973, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) e Arends (2008) mencionam também os entrevistados entendem que uma atividade interessante e que desperte a curiosidade promove a motivação. Por outro lado, assim como Prensky (1998) também os alunos sugerem jogos nas aulas como atividades motivadoras e a utilização de exposições multimédia, tal como Arends (2008).

IV – Relacionamento interpessoal

- Obter percepções descritivas e avaliativas do aluno sobre a relação com os professores
 - Inferir sobre a relação entre perfil do professor e a disciplina, a afetividade, a motivação, a proximidade
-

Relacionamento com os colegas: consideram ter um bom relacionamento com a maioria dos colegas, no entanto admitem existirem conflitos na turma: “Há conflitos com coisas mínimas”; “O que se passou na turma, isso de furta, não há ligação”; “Uma coisa que a minha turma tem dificuldade entre si é conhecerem-se uns aos outros (...) eles conhecem-se pelo que as pessoas dizem”; “muitos deles não agem conforme a idade que têm”

Relacionamento com os professores: bom exceto com uma professora.

Em relação à professora com quem a turma tem conflitos: “a professora chegou lá e ditou logo as regras, não se apresentou, como se nós dos cursos profissionais fossemos monstros (...) as coisas podem ser ditas mas depende do tom como é dito” (...) sempre a respeitei e ela disse que estava farta de mim e eu fiquei desconfortável”; faltaram ao respeito à professora, porque “a professora nos faltou ao respeito a nós”

“Quer exigir uma coisa e não puxou por nós”

“Não sabe dar aulas, não sabe ensinar (...) se temos uma dúvida ela não sabe explicar e (...) depois passa à frente” “quando nós dizemos setora não percebemos, setora pode explicar outra vez, ela parece que fica nervosa (...) para no tempo (...) por vezes chora nas aulas (...) ela até já me quis dar uma falta disciplinar só por ir à casa de banho (...) os meus colegas passam-se muito mais que eu (...) ela diz coisas e depois passado um tempo falamos-lhe disso e ela diz que não disse, mas disse”.

Perfil ideal do professor para motivar:

“ser amigo vai dar um certo á vontade à turma”
“amigável mas ao mesmo tempo exigente”,
“conseguir explicar a matéria de maneira a que

Ideia-chave: Relacionamento

Assim como Arends (2008) defende também os entrevistados salientam a importância de uma comunidade de aprendizagem positiva e de um grupo coeso.

Ideia-chave: Afirmação

Tal como Arends (2008) refere também os alunos sentem que devem ter “poder” na sala de aula (estes têm uma necessidade de autodeterminação).

Ideia-chave: Comunicação

Assim como Gage (1978, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993), Galloway, (1977, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993), Dupont (1985) e Estrela (1994) preconizam também os entrevistados referem que a comunicação interpessoal interfere com a motivação dos alunos e o comportamento.

Ideia-chave: Respeito

Assim com Amado (2001) preconiza também os entrevistados consideram que o aluno deve ser reconhecido como pessoa em questões de autonomia, solidariedade e respeito pelos projetos, saberes, aptidões e direitos. Por outro lado, corroboram que as expectativas do professor interferem com a motivação na sala de aula, assim como refere Oliveira (2010).

Ideia-chave: Equilíbrio emocional

Tal como Dupont (1985) indica também os alunos relatam a influência da instabilidade emocional da

nós percebamos”; “Não ali sempre os 90 minutos sempre ali a dar matéria”; “Ser firme” (...), “não deixar abusar”; “deve ser rígido (...), deve ser afável, carinhoso, preocupar-se (...) “um professor que capta a nossa atenção no início terá a nossa atenção até ao fim do curso”; “um professor para incentivar um aluno tem que primeiro ver se estamos a gostar ou não, se não estivermos a gostar tem de arranjar outro método para nos incentivar”, “falar da matéria mas de uma maneira mais divertida”.

Perfil do professor para impor ordem e disciplina: “Firme”, “rigoroso mas não muito, senão não consegue a motivação dos alunos”; “ele é que manda, se nós nos comportarmos mal ele tem o direito de nos castigar”, “temos que entender que porque por vezes o nosso comportamento não é aceitável”; “falar docilmente mas tem de ser um pouco de tudo para todos”.

Proximidade afetiva: Metade dos alunos entende que “dentro da escola não deve haver esse tipo de relação”, porque depois o professor não consegue impor ordem e disciplina, tem tendência a abusar um bocado, por ter aquela confiança com o professor, mas “possivelmente ajuda à aprendizagem”. A outra metade considera que “que sim, que tem muito a ver (...) seria muito mais fácil aprender”; “é bom para nós, porque sentimos que estamos mais seguros” e acham que depois o professor consegue na mesma impor ordem e disciplina.

Professor mostrar-se disponível: “ajuda-me na minha aprendizagem”, acha que consegue impor ordem e disciplina; “se for um aluno que tenha interesse acho que é bom”.

professora no comportamento da turma e na opinião que têm dela.

Ideias-chave: Coerência; Exigência sem preparação, sem legitimidade

Em concordância com Vygotsky (1998) também os alunos pensam que os professores devem mostrar coerência entre a sua conduta e a que exigem dos alunos.

Ideia-chave: Professor um pouco de tudo

Assim como White & Lippitt (1960, citado por Oliveira, 2005), também a maioria dos alunos entende que o ideal num professor é dar liberdade embora mantendo a disciplina e ordem - tipo democrático (ambiente na sala nem muito rígido nem muito informal). Tal como Good (1981, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) refere também os entrevistados entendem que uma atmosfera amigável é favorável à aprendizagem.

Assim como Estrela (1994), Carita & Fernandes (1997) e Galloway (1977, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) referem também os entrevistados aconselham firmeza no controlo de comportamento inapropriado.

V – Comportamento

- **Obter a perspetiva do aluno relativamente ao seu comportamento, da turma em geral**
- **Obter a sua sugestão de melhoria do comportamento da turma**

Avaliação do seu comportamento:

Comportamento razoável a bom na maioria das disciplinas. Um aluno assume que tem “mau comportamento a algumas disciplinas, perturbo”

Razões para o mau comportamento: “não ter ordem na sala ao lado do professor e do aluno”
“incapacidade de pôr ordem na sala ajuda a que os alunos abusem”,

“estar na aula é muito doloroso, muito cansativo”, “a matéria não interessa tanto”, “tem a ver connosco”, “a nossa turma é muito faladora”, “apesar de depender do professor também depende dos alunos”, “Muitos vão ter muitas dificuldades no mercado de trabalho se alguém não disser a mesma coisa que eles esperavam ouvir eles descambam logo”; “há aquela tendência para trazer os problemas de casa”;

Sugestão: “impor-se logo, mesmo que tome medidas extremas”, “arranjar uma maneira dos alunos perceberem que não são eles que mandam, mas sim o professor e eles não podem abusar” “aulas mais práticas”.

Ideia-chave: Responsabilidade do professor no mau comportamento do aluno

À semelhança de Amado (2001), Estrela (1994) e Arends (2008) também os alunos entrevistados atribuem uma parte importante da responsabilidade na indisciplina ao professor.

Ideias-chave: Sofrimento associado a estar na sala de aula.

Assim como Carita & Fernandes (1997), Jesus (1996) e Arends (2008) referem também os entrevistados mencionam que algumas das razões para a indisciplina são as aulas monótonas e sentirem-se mal na sala de aula, assim como o desagrado em relação às temáticas abordadas.

Ideia-chave: Indisciplina inerente ao próprio aluno

Tal como Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M., (2006) referem também os alunos admitem que perturbam porque têm problemas que são independentes da escola.

Ideia-chave: Regras

Tal como Estrela (1994) também os alunos entrevistados enfatiza o uso de normas disciplinares logo nos primeiros dias para criar um bom clima relacional.

Quadro 4 - Síntese das entrevistas realizadas aos alunos

Os quadros com a síntese da entrevista realizada a cada aluno constam dos anexos.

13.2.2. As entrevistas aos professores

No que concerne às entrevistas que tinha previsto efetuar a dois professores, fi-lo às duas professoras que considerei mais pertinentes para o meu estudo, nomeadamente à professora cooperante e a uma professora de uma disciplina técnica, com quem efetivamente os alunos registaram mais conflitos.

Com as entrevistas realizadas aos professores pretendi atingir os seguintes objetivos:

- Caracterizar o professor (Temas I – Caracterização sociográfica e II – Caracterização socioprofissional);
- Obter a perspetiva do professor relativamente ao ambiente educativo e à escola (Tema III - Caracterização do ambiente educativo e da escola);
- Obter perceções descritivas e avaliativas do professor acerca da avaliação do desempenho/professor/conteúdo (Tema IV - Caracterização da avaliação do desempenho alunos/professores/ conteúdos);
- Inferir sobre a relação entre perfil do professor e a disciplina, a afetividade, a motivação, a proximidade (Tema V - Caracterização da relação professor- aluno);
- Obter a perspetiva do professor relativamente ao comportamento da turma em geral (Tema V – Comportamento);
- Obter sugestões para a melhoria do comportamento da turma (Tema V – Comportamento).

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

TEMA/OBJETIVOS	IDEIAS-CHAVE
EVIDÊNCIAS/EXCERTOS	CONCLUSÕES
<p>I -Caracterização sociográfica</p> <p>II - Caracterização socio profissional</p> <ul style="list-style-type: none">• Caracterizar o professor <p>Professoras com idades entre os 58 anos e os 60 anos, ambas licenciadas em Economia.</p> <p>Motivação na escolha da profissão: “Associar a minha vida pessoal à vida profissional, maior liberdade de horário.”; “Foi a primeira oportunidade de trabalho. Gostei e fiquei a lecionar”.</p> <p>Experiência/Estabilidade profissional: <u>Efetivas</u>, entre <u>34 e 38 anos de serviço</u>.</p>	<p>Ideia-Chave: Experiência; Estabilidade</p>
<p>III - Caracterização do ambiente educativo e da escola</p> <ul style="list-style-type: none">• Obter a perspetiva do professor relativamente ao ambiente educativo e à escola <p>Ambiente de ensino: “Há um bom ambiente de ensino”; <u>“Os pais não se envolvem muito. O problema dos miúdos mais problemáticos é que os pais se envolvem menos.”</u>; “A grande diferença em relação ao antigamente, para pior na questão da disciplina e na relação das pessoas, mesmo entre colegas”.</p> <p>Oferta escolar: “Só abrem os cursos que a DREN autoriza. Não é a escola que decide, esta faz propostas. Não está adequada às necessidades, mas não é por causa da escola.”</p>	<p>Ideia-chave: Desinteresse dos pais</p> <p>Assim como Oliveira (2010; Barros & Barros, 1996) indicam também as professoras entrevistadas reconhecem a família como fator motivacional. De acordo com Barros & Barros (1996) a família influencia a motivação do aluno através do seu estilo educativo, estabilidade, grau de aspiração, expetativas, interesses, atitudes em relação à escola e aos resultados escolares. A manutenção da disciplina também depende da família (Barros & Barros, 1996)</p>

IV - Caracterização da avaliação do desempenho alunos/professores/ conteúdos

- Obter percepções descritivas e avaliativas do professor acerca da avaliação do desempenho/professor/conteúdo

Maior dificuldade como professoras:

“Tentar encontrar a solução ideal para cativar os alunos e para conseguir atraí-los a sua atenção, conquistá-los. A dificuldade é em lidar com eles”.

Dificuldades dos alunos: “Perceber o que está a ler, entender, interpretar. Na disciplina têm dificuldade em tudo que tenha operações com cálculo, conteúdos como taxa de inflação, taxa de atividade, taxa de desemprego, na contabilidade nacional a balança de pagamentos.” “Eles têm falta de afetividade, esta falta de disciplina, os problemas disciplinares, é para mostrarem. Algumas coisas, embora eu tenha de atuar, por outro lado tenho pena deles sinto que eles querem dar nas vistas.”

Ideia-chave: Cativar os alunos

Assim como Gjesfjelf (2014) refere também uma das professoras realça o esforço para conectar-se com os estudantes que resistem à aprendizagem dentro de um quadro de ensino empático.

Ideia-chave: Falta de afetividade inerente à indisciplina

À semelhança de Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M., (2006) também as professoras entendem que, por vezes, os alunos perturbam porque têm problemas independentes da escola. Corroboram Mauco (1977) que sugere a afetividade como solução para indisciplina, pois esta pode ser sentida como uma força pelos alunos.

V - Caracterização da relação professor-aluno

- Inferir sobre a relação entre perfil do professor e a disciplina, a afetividade, a motivação, a proximidade

Perfil do professor para motivar o aluno:

As professoras apresentam opiniões divergentes, enquanto uma “deve ser democrático, deve conseguir exercer autoridade, mas em determinada turma

Ideia-chave: Autoridade na medida certa

Contrariamente ao que defendem autores como White & Lippitt (1960, citado por Oliveira, 2005) uma das professoras não defende que o perfil de tipo democrático seja o ideal, mas sim o autoritário. Esta professora é apontada pelos alunos como sendo a professora com quem têm mais conflitos enquanto que a professora que defende o perfil democrático é avaliada de forma muito positiva pelos alunos.

pode não funcionar”; outra indica que “deve ser um professor autoritário desde o início. Com esta turma acho que sim”.

“Se eles não gostam do professor, dificilmente aprendem”;

“Para motivar eles têm de gostar do curso e das disciplinas”

Perfil ideal para impor ordem e disciplina: “Manter sempre a mesma postura, porque eles abusam”; “Se lhe digo que com esta turma tem de ser de rigidez, porque só sendo rígida com eles é que eu consigo que eles estejam calados”.

Afetividade: “Talvez a afetividade lhes transmita um sentimento de não querer contrariar tanto o professor”; “O facto de ter mais proximidade afetiva com os alunos não significa que eles não saibam que têm regras a cumprir.”

Professor acessível: “Se o professor é acessível, está disponível para tirar dúvidas, os miúdos sentem-se confiantes”; “Acho que facilita muito, primeiro porque eles vêm uma pessoa amiga e têm outra facilidade de comunicação com o professor”.

Ideia-chaves: Rigidez; Coerência

Embora Good (1981, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) desincentive uma disciplina rígida e controlo apertado por ser desfavorável à aprendizagem, uma das professoras entrevistadas não tem esta opinião, contudo os alunos enumeram dificuldades de relacionamento nas suas aulas. No entanto, há concordância entre uma das professoras e Estrela (1994) no que concerne ao professor manter a coerência e consistência.

Ideia-chave: Relação entre gostar do professor e aprendizagem

Assim como Mauco (1977) refere também uma das professoras indica que o insucesso ou inadaptação do aluno se pode dever à má relação com o professor, ao não gostar dele.

Ideia-chave: Não contrariar o professor

À semelhança do que Sprinthall & Sprinthall (1993) referem também uma das professoras entende que se pode tirar partido da necessidade de aprovação dos alunos.

VI – Comportamento

- Obter a perspetiva do professor relativamente ao comportamento da turma em geral
- Obter a sua sugestão para a melhoria do comportamento da turma.

Comportamento da turma: “Nesta turma tem a ver com má educação (...) “trazem falta de disciplina de casa”

Razões apontadas para o mau comportamento: “Em primeiro lugar não

Ideia-chave: Educação em casa

À semelhança de Caeiro & Delgado (2005) também as professoras entrevistadas atribuem responsabilidade pela indisciplina à família.

Ideia-chave: Os alunos não gostam do curso

Assim como Carita & Fernandes (1997) e Jesus (1996) referem também as professoras mencionam o desagrado em dos alunos em relação às temáticas

estão motivados para o curso, eu fiz um inquérito logo no início do ano e nenhum deles queria vir para este curso e acho que as pessoas têm de estar motivadas para o curso. E (...) segundo, parecem alunos muito revoltados por os pais os estarem a obrigar a estudar e eles não quererem, as pessoas não podem ser obrigadas a estudar. Por obrigação ninguém faz nada. E (...) depois uma influência muito grande, (...) a influência de uns relativamente aos outros e (...) e sempre para o mal e não para o bem.

Clima favorável: (...) ser mais acessível, mas impor as normas.” “Tem de haver motivação por parte do aluno”.

abordadas como uma das razões para a indisciplina.

Ideia-chave: Má influência por parte de alguns alunos

À semelhança do que Sprinthall & Sprinthall (1993) preconizam também uma das professoras relata que a situação na sala de aula ficou incontrolável devido ao facto da necessidade de aprovação dos pares se ter tornado mais importante do que a aprovação dos professores.

Ideia-chave: Motivação por parte do aluno

Contrariamente ao defendido por Arends (2008) uma das professoras salienta a motivação inerente ao próprio aluno para criar um clima mais favorável. O autor defende que os professores terão mais sucesso se concentrarem os seus esforços no que podem controlar e influenciar.

Quadro 5 – Síntese das entrevistas realizadas às professoras

13.2.3. A observação direta e a lecionação de aulas

Ao longo deste módulo estive sempre presente na sala de aula, desde o início até ao fim do ano e conclusão do módulo.

A observação direta e a lecionação das aulas vieram colmatar as limitações das outras técnicas de recolhas de dados utilizadas neste estudo. De facto, os “questionários e as entrevistas constituem métodos de recolha de dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, para recolher amostras do seu comportamento” (p.432), como tal são incompletas na medida em que “estas técnicas medem não o

que acreditam, mas o que dizem acreditar, não o que gostam mas o que dizem gostar” (p.433) de acordo com Tuckman (2012).

A literatura revista, a análise dos questionários e das entrevistas às professoras e aos alunos permitiu-me permitir cruzar a perspetiva de diversos autores com as das professoras e dos alunos e encarar a lecionação das aulas com uma maior segurança.

Pude verificar um comportamento mais ajustado no início, no momento em que comecei a lecionar, os alunos estavam imbuídos pela curiosidade indicador de criar mais motivação e ajudar ao controlo da indisciplina (Arends, 2008).

A utilização de algumas estratégias que tinha estudado para controlar a indisciplina foram úteis: orientar o aluno para a execução das tarefas (Good, 1981, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993), ajudar à execução de tarefas para evitar a frustração (Correll, 1973), manifestar estabilidade emocional (Dupont, 1981), ser empática (Rogers, 2009; Gjesfjelf, 2004), ser firme no controlo de comportamentos inapropriados (Estrela, 1994; Carita & Fernandes, 1997; Galloway, 1977, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993), usar o reforço positivo e o negativo (Carita & Fernandes, 1997), manter as aulas interessantes (Carita & Fernandes, 1997; Jesus, 1996; Arends, 2008) e tentar sempre que os alunos fossem o centro da dinâmica escolar (Flandres, 1970, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Ao longo do módulo pude verificar que embora seguisse todas as orientações descritas é difícil que o comportamento se mantenha sempre dentro do desejável. De facto, a manutenção da disciplina não depende apenas da interação professor-aluno mas também da sociedade e, antes de mais, da família pois se os pais não exigirem qualquer tipo de controlo dos filhos, que fazem tudo em casa, será mais difícil ao professor impor qualquer tipo de controlo (Barros & Barros, 1999).

No que concerne à promoção da motivação tentei criar oportunidade para o diálogo (Sampaio, 1996), evitar confrontos abertos para obter a sua aprovação (Sprinthall & Sprinthall, 1993), criar um relacionamento positivo, aberto e construtivo com os alunos (Arends, 2008), elogiar, encorajar e

aceitar sentimentos (Flandres, 1970; Sprinthall & Sprinthall, 1993) e apresentar materiais/aulas interessantes (Arends, 2008).

Pude notar que num caso em concreto, a atenção dedicada fez com que o aluno retribuísse com interesse na disciplina, quando já estava reprovado por faltas o aluno fazia questão de vir à aula. Neste contexto, a atmosfera amigável e a empatia revelou-se motivadora. Segundo Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H., (1980) este fator aumenta significativamente os resultados de aprendizagem nos alunos, especialmente em alunos “satélites” que se relacionam com o professor como se fosse o substituto dos pais.

De facto “aprende-se a dar aulas dando-as” (Cabrito e Oliveira, 1992, p. 54), assumindo importância nesta aprendizagem a capacidade do professor para refletir sobre a sua experiência (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Os professores eficazes requerem uma aprendizagem contínua, uma adaptação constante e uma autocrítica (avaliação) permanente, tornando-se “progressivamente mais competentes mediante a atenção dada ao seu processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas” (Arends, 2008, p.28).

14. Síntese conclusiva

Numa primeira fase, através da análise dos questionários e das entrevistas, verifiquei num dado interessante: nenhum dos alunos assumiu ter mau comportamento na disciplina de Economia. Por outro lado, os alunos indicaram o mau comportamento da turma noutras disciplinas e a existência de conflitos entre colegas e a outra professoras entrevistada.

Os motivos apresentados pelos alunos entrevistados para deliberadamente perturbar as aulas dessa professora prendem-se com comentários que os fizeram sentir ofendidos e exigências feitas pela professora acima do que eles acham que lhes foi dado a aprender. Também constatei, após a análise dos questionários, que a maioria dos alunos

apresenta como principal razão para o mau comportamento, a falta de respeito e consideração por parte do professor e que, no perfil ideal de um professor, a maioria indica a característica ser “amigável, o que foi determinante para concluir que a maioria dos alunos considera a afetividade importante.

A maioria dos alunos entrevistados estabeleceu uma relação positiva entre a existência da afetividade, disciplina e a aprendizagem. Quanto às professoras ambas têm a afetividade em conta, no entanto uma delas prefere um ambiente rígido na sala de aula. Esta professora é apontada pelos alunos como sendo a professora com quem têm mais conflitos, enquanto que a professora cooperante, com um perfil democrático, é avaliada de forma muito positiva pelos alunos. Os dados recolhidos e a posterior lecionação das aulas permitiram corroborar a literatura revista e que indicava como potenciadores de um clima favorável à aprendizagem o respeito pelo aluno e uma abordagem empática e afetiva por parte do professor.

Ambas as professoras entrevistadas apontaram o facto dos alunos estarem no curso contrariados como o principal motivo para o mau comportamento apresentado. Uma das professoras indicou também a falta de educação em casa e a influência exercida pelos alunos mais desestabilizadores.

Apesar de ser referido pelas professoras que os alunos estão contrariados tal não é verificado junto dos alunos. Mediante a análise dos questionários constatei que em resposta à questão “Qual a razão pela qual optaste pelo curso?” a maioria indicou razões potencialmente motivadoras como o gosto pela área comercial e pelo contacto com o público (23%), a saída profissional (18%) e o interesse despertado (12 %), apenas 23% indicaram como razão o facto de ser o único curso disponível na escola. Apesar de nas entrevistas a maioria dos alunos referir que esta não foi, de facto, a primeira opção, a maioria dos alunos (67%) acha que o curso está a corresponder às suas expetativas.

É de salientar que 80% da turma já tem pelo menos uma retenção, um histórico de insucesso escolar.

Na lecionação das aulas empreguei as estratégias decorrentes da revisão de literatura, baseando-me também na análise dos questionários e das entrevistas às professoras e aos alunos.

Durante a lecionação das aulas o ambiente de aprendizagem foi favorável porque as estratégias utilizadas nas aulas sempre os motivaram, evidenciando-o na adesão às atividades propostas, ainda que tendessem a realizá-las num ambiente barulhento e regendo-se por normas muito próprias, consideradas “pouco normais” noutra tipo de ensino e provavelmente noutras turmas. Também indiciador de que houve um clima favorável foi o facto de os alunos terem sido bem-sucedidos no aproveitamento.

Com base na literatura revista e na lecionação das aulas, como estratégias a utilizar para criar um clima de aprendizagem favorável, sugiro então:

- Respeitar os alunos como indivíduos, valorizá-los como pessoas, confiar e depositar-lhes responsabilidade, fazer dos alunos o centro da dinâmica escolar;
- Manter uma relação positiva, aberta, construtiva com os alunos, mostrar capacidade relacional, de comunicação, equilíbrio emocional, dar oportunidade para o diálogo;
- Desenvolver a motivação externa através de um ambiente variado com novidades (suscitando a sua curiosidade), proporcionar experiências, responder positivamente às perguntas e encorajá-los a procurar a suas soluções, recompensar com elogios dando-lhes um sentido de competência;
- Desenvolver a motivação para o sucesso, criando padrões de motivação, fazendo-os acreditar que depende do seu esforço;
- Tirar partido da necessidade de aprovação dos alunos;
- Diversificar os recursos e os materiais didáticos;
- Utilizar exposições teóricas curtas para promover a atenção e concentração;
- Privilegiar atividades práticas;
- Praticar um estilo de liderança de estilo democrático e deixar que os alunos intervenham na formulação de regras na sala de aula;

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

- Utilizar estratégias preventivas de indisciplina: reforço positivo e negativo, ser firme face a situações perturbadoras, não deixar envolver-se emocionalmente para poder agir com tranquilidade e firmeza, ajudar na execução de tarefas para evitar a frustração (e distúrbios), ser tolerante, flexível (mas coerente e estável);

- Ter em conta o comportamento verbal: aceitar sentimentos, elogiar ou encorajar, aceitar ou utilizar as ideias dos alunos e fazer perguntas; utilizar linguagem firme no controlo de comportamento inapropriado, chamar os estudantes pelos seus nomes, perguntar aos alunos acerca de si próprios e encorajar as opiniões dos alunos:

- Na comunicação não verbal ter atenção a: manter contacto visual, mover-se pela sala, usar variedade vocal e demonstrar estabilidade emocional.

- Mostrar-se verdadeiro, honesto, ser empático e aceitar os alunos de forma incondicional;

- Promover um ambiente com “tonalidade afetiva”, amigável, mas orientar o aluno para a tarefa;

- Criar proximidade com os alunos, envolvendo-se em atividades e projetos da turma (os alunos desta turma tinham um projeto relativo a uma loja de guloseimas a decorrer no terceiro período, o meu envolvimento passou por visitá-los lá algumas vezes e interessar-me pelo atividade que estavam a desenvolver, dando espaço para um contacto mais informal).

15. Questões para investigação futura

Ao longo do módulo lecionado nesta turma de referência pude constatar a dificuldade dos alunos em regular as suas emoções, de modo que as mesmas não interfiram com o funcionamento da aula.

Embora a aprendizagem tivesse acontecido (houve sucesso em termos de aproveitamento) e se ter comprovado que as estratégias sugeridas pela literatura exploratória funcionaram eficazmente na motivação,

a disciplina não foi tão satisfatória. O ambiente em sala de aula foi quase sempre mais ou menos barulhento e instável, os alunos queriam ausentar-se da sala porque emocionalmente não estavam bem (choravam, tinham questões para resolver, por exemplo) transmitindo o que eles próprios me tinham revelado em entrevista sobre a dificuldade de alguns em deixar os problemas à porta da escola e sobre o facto de alguns deles não agirem de acordo a idade que têm.

A definição de disciplina, enquanto facilitadora do desenvolvimento de autocontrolo, responsabilidade e carácter é consistente com o principal objetivo da educação. Ou seja, a educação pretende desenvolver boas pessoas, para além de bons alunos, para os integrar na sociedade democrática. Se os indivíduos não conseguem ter autocontrolo e responsabilidade, o nosso modo de vida está ameaçado (Savage & Savage, 2010).

Os alunos não apresentam ajustamento emocional ao contexto escolar. Falta-lhe a regulação emocional, evidenciada quando a pessoa controla os impulsos e se orienta para os objetivos propostos. Neste entendimento, uma pessoa, mesmo perturbada emocionalmente, tem perseverança na consecução de um objetivo, possui capacidade para não se submeter a preocupações que minem a sua capacidade para pensar, tem uma visão optimista do futuro e persiste perante frustrações. (Goleman, 2010). Esta incapacidade cria preocupação com a sua inserção no mercado de trabalho, onde terão mais ter dificuldade, e com a sua integração como cidadãos na sociedade, receio manifestado por uma aluna em relação aos colegas.

O objetivo no âmbito do estudo seria o de estabelecer um conjunto de estratégias a implementar numa turma com dificuldades em gerir as suas emoções para que se foquem na tarefas e abstraiam dos problemas.

“Se me conseguir ver a mim próprio, poderei mudar”

Rogers, 2009

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Referências

Afonso, N. (2006). *Investigação naturalista: guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa

Amado, J. (2001a) *A indisciplina e a formação do professor competente*. Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>

Amado, J. (2001b). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa

Amado, J. (2014). *Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Antão, J. (1999), *A comunicação na Sala de Aula*. Porto: Edições ASA

Arends, R.I. (2008), *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.

Ausubel, D.P., Novak, J. & Hanesian, H. *Psicologia Educacional*. (1980). Rio de Janeiro Brasil: Interamericana

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: ASA

Azevedo, J. (2009). O ensino profissional – analisar o passado e olhar o futuro. *Escolas profissionais 1989-2009: As oportunidades e os riscos da inovação educacional que viajou da margem para o centro*. Retirado de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220_Escolas_profissionais_JAzevedo.pdf

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Barros, J. e Barros, A. (1996). *Psicologia da Educação Escolar I - Aluno-Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Barros, J. e Barros, A. (1999). *Psicologia da Educação Escolar II – Professor-Ensino*. Coimbra: Almedina.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora

Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1975). *Les héritiers: les étudiants e la culture* (1975). Paris: Éd. De Minuit

Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio de Água.

Cabrito, B. & Oliveira, M.L. (1992). *Didática das Ciências Económico-Sociais*. Lisboa: Universidade Aberta

Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget

Cardoso, R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Editora Guerra e Paz

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença

Carvalho, L.(2011). *Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Técnica de Lisboa.

Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora

Castells, M. (2005). *A sociedade em rede em Portugal*. In *A sociedade em rede*. Lisboa: Campo de Letras.

Correll, W. (1973). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Edições Paulistas

Costa, F.,Rodrigues, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na Educação. O Professor como Agente Transformador*. Lisboa: Santillana

Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: Asa Editores.

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In Witrock, M. (ed.). *Handbook of Research of Teaching*. New York: Mc Millan.

Dupont, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Coimbra Editora, Limitada.

Durkheim, E. (2009). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70

Dweck, C. & Elliot, A. (2007). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press

Eccles, J. & Roeser, W. (2009). Schools Academic Motivation and Stage Environment. In *Handbook of adolescent psychology. Volume 1: Individual bases of adolescent development*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Estrela, M.E. (1986). *Um étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

Estrela, M.T. (1994). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores

Faria, L. (2008). *Motivação para a Competência. O Papel das Concepções pessoais de Inteligência no Desempenho e no Sucesso*. Porto: Legis Editora Livpsic

Fernandes, A. (1994). *Análise Social*, Vol. XXVIII (123-124) (4.º-5.º), 787-828. FLUP. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20464>

Fernandes, D. (2011). *Articulação da Aprendizagem, Da Avaliação e Do Ensino: Questões Teóricas, Práticas e Metodológicas*. Lisboa: Instituto de Educação da UL.

Festinger, L. (1962). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, SA: Stanford University Press.

Fontaine (1990). *Motivação e realização escolar*. In B. Campos, *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta

Freire, P. (2002). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra

Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnelles et representations*. Paris: Presses Universitaires de France

Gjesfjeld, C.D. (2014, April). Meeting Student Resistance with Empathic Teaching in the College Classroom, *GAUSIUS*, 2. Retirado de: <http://sotl.illinoisstate.edu/downloads/gausius/GjesfjeldVolume2.pdf>

Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates

Gomes, R. P. & Silva, F.R. (2014). *Economia – Módulos 1/2/3/4*. Porto: Porto Editora

Good, T. L. & Brophy, J.E. (1978). *Looking in classroom*. New York : Harper & Row Publ.

Jesus, S. N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos - Relação Pedagógica. Gestão da Indisciplina. Motivação dos alunos*. Porto: Edições Asa

Jesus, S.N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Edições Asa

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências sociais – aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Mauco, G. (1977). *Psicanálise e Educação*. (5.ª Edição). Lisboa: Moraes

Menezes, L.; Queiroz, L.; Cruz, M.M. (2013). Influência do comportamento não-verbal na relação professor-aluno. *Revista Ciência e Tecnologia*, 50-59 Retirado de: <http://www.nead.faculdadeipiranga.com.br/revista/index.php/pesquisas/article/download/5/9>.

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Mucharreira, P. (2012). *Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso*. Lisboa: Dissertação apresentada no Instituto Superior de Gestão. Retirado de: <http://www.academia.edu/7571568/Motivacao_e_Aprendizagem_A_Didatica_da_Economia_no_Ensino_Secundario__um_estudo_de_caso_MSc_Thesis_>

Neto, L. M. & Marujo, H. A. (2010). *Optimismo e Inteligência Emocional – Guia para Educadores e Líderes*. Lisboa: Editorial Presença.

Nóvoa, A. (2013, 9 de Março). *Para que servem os professores*. Conferência, Porto, Universidade Católica do Porto.

Oliveira, J. B. de (2005). *Psicologia da Educação II. Ensino-Professor*. Porto: Legis

Oliveira, J. B. (2010). *Psicologia da Educação Vol. 1. Aprendizagem-Aluno*. Porto: LivPsic

Pais, M. J, Oliveira, M.L., Góis, M.M., Cabrito, B. G. (2013). *Economia A 10.º ano*. Lisboa: Texto Editores

Planchard, E. (1975). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora

Pedro, N. (2012). *Integração Educativa das TIC: proposta de um instrumento e de uma nova abordagem ao conceito*. Lisboa: Instituto de Educação da UL

Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: publicações Dom Quixote

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero Americana*, 24, 63-90. Retirado de: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-TIC%20\(rie24a03\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-TIC%20(rie24a03).pdf)

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada

Prensky, M. (1998). *Reaching Younger workers who think differently*. Cover story of the January issue of the conference Board's magazine. Across the Board.

Rego, T. (1996). A indisciplina e o processo educativo: Uma análise na perspetiva vygotskiana, In Aquino, J. (Eds). (1996). *Indisciplina na Escola – Alternância Teórica e Práticas* (p. 83-99). São Paulo: Summus. Retirado de: http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=lang_pt&id=HmoRkcRLzqIC&oi=fnd&pg=PA83&dq=indisciplina&ots=IoiJbNP7cM&sig=UJ86BFaKTFadSu0pQWYMTGAaN7U&redir_esc=y#v=onepage&q=indisciplina&f=false

Ribeiro, F. (2011, 3 de Junho). Motivação e aprendizagem em contexto escola. *PROFFORMA*, 3, 1-5. Retirado de: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf

Rogers, C.R. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais.

Sacavém, A., Wezowski, K. & Wezowski, P. (2014). *A linguagem corporal revela o que as palavras escondem*. Lisboa: TopBooks

Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho

Sampaio, D. *Indisciplina: um signo geracional?* Cadernos de Organização e gestão Escolar, v. 6, n. 2, 1999. Retirado de: <http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/ccoge06/cap2.htm>

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Savage, T. & Savage, M. (2010). *Successful Classroom Management and Discipline: Teaching Self-Control and Responsibility*. United States of America: Sage. Retirado de: https://books.google.pt/books?id=vGr4IIISVv_YC&printsec=frontcover&dq=sucessful+classroom+management+and+discipline&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CCIQ6AEwAGoVChMIut_BisPqxwIVyVcUCh35qAT2#v=onepage&q=successful%20classroom%20management%20and%20discipline&f=false

Silva, D. & Duarte, J. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42 (janeiro/junho). Pp. 67-84.

Silva, E. e Mendes, H. (2013). *Economia A.10.º ano*. Lisboa: Plátano Editora.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGrawHill

Tanner, L. (1978). *Classroom discipline for Effective Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologias para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Legislação

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (Cursos Profissionais de Nível Secundário)

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

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Programa da Disciplina de Economia dos Cursos Profissionais de Nível Secundário. Retirado de: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1>

Projeto Educativo da Escola Secundária António Sérgio. Retirado de: http://www.antoniosergio.pt/shfiles/escola/escola/Docs/PEE-ESAS2009_12-vfinal-revista.pdf

Referências eletrónicas

Escola Secundária António Sérgio: [http:// www.antoniosergio.pt](http://www.antoniosergio.pt)

Anexos

Os anexos listados estão disponíveis em CD

Anexo A – Planificação da Unidade Didática

Matriz de Objetivos/Conteúdos do Módulo 4

Planificação de Médio Prazo do Módulo 4- Moeda e o financiamento da atividade económica

Anexo B- Planos das aulas lecionadas

Planos e de todas as aulas do módulo

Anexo C- Recursos/Materiais Didáticos e Avaliação

Apresentação em prezi utilizada nas aulas 1 e 2 – Moeda

Atividade 1- Jogo didático – Simulação da troca direta - aula 1

Textos 1 e 2 – Troca indireta – Moeda-mercadoria - aula 1

Vídeo “A história do dinheiro” – alterado com moviemaker - aula 2

Guião do vídeo “A história do dinheiro” – utilizado na aula 2

Atividade 2 – Identifica as formas atuais da moeda – utilizada na aula 2

Exercício de aplicação 1 – Formas atuais da moeda – utilizado na aula 1

Atividade 3 – Construção de um power point moeda dos países da zona euro – utilizado na aula 3

Apresentação em power point – Preço – utilizada na aula 4

Vídeo “A estabilidade dos preços é importante porquê?” – aula 4

Guião do vídeo Vídeo “A estabilidade dos preços é importante porquê?” – utilizado na aula 4

Apresentação em power point – Inflação – utilizada nas aulas 4 e 5

Ficha formativa n.º 1 – Inflação – utilizada na aula 5

Apresentação em power point – Poupança e Investimento – utilizada nas aulas 6 e 7

Ficha formativa n.º 2 – Poupança e Investimento – utilizada na aula 7

Ficha de trabalho de pesquisa – Poupança, investimento e inovação tecnológica – aula 8

Metodologias para criar um clima de aprendizagem favorável numa turma de 10.º ano da disciplina de Economia

Apresentação em power point – Financiamento da atividade económica
– aula 10

Ficha formativa 3 — Financiamento da atividade económica- aula 10

Ficha de avaliação sumativa - aula 11

Correção da Ficha de avaliação sumativa – aula 12

Grelha de cotação da ficha de avaliação sumativa

Grelha de observação

Anexo D – Questionários e Entrevistas

Pedido de autorização no âmbito do mestrado em ensino assinado pela diretora da escola

Autorização dos encarregados de educação para aplicação dos questionários e realização de entrevista

Questionário aplicado aos alunos sobre o clima de aprendizagem nas aulas da disciplina de Economia

Resumo - Gráficos das respostas dos alunos ao questionário

Guião da entrevista realizada aos alunos sobre o tema

Quadros com a síntese das entrevistas a cada aluno

Guião da entrevista realizada às professoras sobre o tema

Transcrições das entrevistas realizadas às professoras

Quadro com a síntese das entrevistas a cada professora

Anexo E – Diário de Campo