



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

CATARINA MARIA PINTO LOUREIRO
BOLÉO TOMÉ ESMÉNIO

**LEITO DE PROCUSTO,
UMA HERANÇA EM REMISSÃO?
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO
PARA UMA NOVA ESCOLA**

Orientadora: Professora Doutora Elsa Maria Bacala Estrela

Versão final

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias |
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Lisboa

2021

www.ulusofona.pt

CATARINA MARIA PINTO LOUREIRO

BOLÉO TOMÉ ESMÉNIO

**LEITO DE PROCUSTO,
UMA HERANÇA EM REMISSÃO?
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
EDUCATIVO
PARA UMA NOVA ESCOLA**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 17/06/2021 para a obtenção de grau de Mestre no Mestrado em Administração Educacional e Regulação da Educação, perante o júri, nomeado pelo Despacho Reitoral n.º 205/2021, de 14 de junho, com a seguinte composição:

Presidente do Júri: Prof. Doutor António Teodoro

Arguente: Prof. Doutor Rui Trindade

Orientadora: Prof.^a Doutora Elsa Estrela

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2021

Acontece que o mundo é sempre grávido de imenso.
E os homens, moradores de infinitos, não têm olhos
a medir.
Seus sonhos vão à frente de seus passos.
Os homens nasceram para desobedecer aos mapas e
desinventar bússolas.
Sua vocação é a de desordenar paisagens.

Mia Couto, *Cronicando*, 1991

Dedicatória

Veio-me à memória o José. E o António. Ah, a Maria...! Lembrei-me de ti... Daquele ser único que tenho à frente quase todos os dias, há tantos anos! Alguém que é rico por tudo o que viveu, tudo o que testemunhou, pelo tempo que o fez e onde o fez. Alguém com história, com sonhos, com voos imaginados e saltos projetados. Uma riqueza imensa que grita individualidade, com todo o seu sentir e com toda a sua razão.

E, por isso, digo «Bom Dia!» de coração grande, indicando o tom que este instrumento me sussurra, não me deixando abater pela imensa responsabilidade de toda uma orquestra, que me impele a trabalhar numa só voz, mas antes, lembrando-me como esta orquestra brilha quando deixo os instrumentos livres para seguirem a sua partitura. Não a minha, a que tenho trazido comigo este tempo todo e de que gosto tanto... e que é tão bela... Não!... Nem a do piano, que é tão cheio de personalidade e que pede uma só para ele... oh, nem a do bombo, que parece estar sempre tão sério e que às vezes nem fala. A tua! A que te faz tocar como quem se desprende de todas as suas amarras para finalmente se descobrir.

Quem diria, meu doce instrumento, que vinhas tu da dura e fria madeira? Nada de natural houve neste lugar que decidiste ocupar nesta orquestra. Que sonhos tinhas tu, meu pequeno instrumento? Que trazias tu nessa mochila invisível que te impeliu a lutar por mais, sempre mais e te trouxe até aqui, rompendo com o peso hereditário e contrariando o fenómeno social que te impedia de entrar neste sonho que se tornou realidade? Ainda me lembro das vozes que te disseram que nada havia de melódico no teu tom, corrigindo-te uma e outra vez e negando todos os saberes que já tinhas adquirido; ou mesmo aquelas que nem se apercebiavam que te abafavam pela forma como interagiam contigo... E assim te nasceu essa força para rasgar a veste que te carregava para a tradição e hereditariedade e logo voaste... para ocupar um lugar que ninguém dizia ser teu! E progressivamente te apropriaste de todos os códigos, salamaleques e tons, como se sempre os tivesses chamado pelo nome, abrindo horizontes e universalizando-te...

Ah, como soubeste fingir o instituído! Bourdieu haveria de ter aplaudido!

Foste crescendo no teu grupo de instrumentos, cada vez mais seguro, confiante na aprendizagem partilhada e construída com quem fulgia a tocar pela mesma partitura até chegar o momento!

E, de repente, todos nós levantamos voo, as cordas, as madeiras, os metais, a percussão, cada grupo de instrumentos com as suas notas ou símbolos próprios, mas tocando uma só peça, em tons que se complementam na sua diferença para formar uma só melodia, agora não a minha, não a tua, mas a nossa composição, para criar o nosso «lugar de dança»!

A nossa orquestra. A orquestra da Casa do Povo, essa Casa...!

E já nos conhecemos tão bem! O todo com a sua hierarquia tão definida! Cada secção com um solista que lidera as restantes. O violino principal, a cabeça, não só de toda a secção de cordas, mas de toda a orquestra, faz a vénia somente ao maestro que a conduz.

E assim se fecham os olhos para ouvirmos contar uma história em colcheias, mínimas e semínimas, silêncios e suas ausências, reinando a paz, porque todos sabem o seu lugar e a sua função, o seu tom, desde o pequeno triângulo que quase nem é chamado a este festejo, ao triunfante e insinuante principal.

Quase parece que não estamos lá, tão habituados estamos em ser orquestra, em ser o todo, mas é cada um, com a sua contribuição mais ou menos grave e aveludada, com o tom encorpado por tudo o que viveu, que faz acontecer. É pela riqueza e especificidades de cada um que sentimos aquela magnitude melódica do todo a ecoar em cada poro.

... reinando a paz, dizia eu?...

Ah, como gostava eu que esta Casa visse mais como tu, fizesse mais para haver como tu..., mas os anos passam e a tradição mantém-se de pais para filhos e replica-se o que se viveu outrora.

- Qual é a sua graça?

- Conservadora, Maria Conservadora. – Responderia.

Ah, como gostava eu de ver mais como tu, que desafia as regularidades deste mundo, e fizesse mais para haver como tu, recusando-me a ser mais uma peça que reproduz as desigualdades e cega perante a diferença. Não as posso resolver, mas posso atenuá-las, romper com a escola que vivi, qual grito que agita o conservadorismo instalado!

E nesta imensa rebelião acerca da forma como pensamos de nós próprios e sobre como estabelecemos laços e ligações com os outros eu escolho querer fazer mais. Posso fazer mais! Quero ir para além da minha orquestra... da minha turma. Ir para além das minhas margens de liberdade e sair da minha sala de aula! Seguindo a voz de Paulo Freire, afirmo que aprendi e aprendo para agir, para transformar! Quero mais, posso mais! Não almejo ser formiga no

carreiro que vem em sentido contrário, mas também não tem que assim ser.... Podemos mais!

Somos tantos...

Urge atuar! Querem fazer mais comigo? A Escola pode ser diferente!

... E em que tom tocavas tu? Deixa-me ver se me lembro...

Agradecimentos

Cada passo dado ao longo desta caminhada, por vezes árdua, mas sempre muito estimulante, contou com a presença e generosidade inestimáveis de muitos; nada teria sido possível se assim não fosse e, como tal, aqui o meu bem-haja em palavras, mas acima de tudo expresso num sentimento de profunda gratidão que guardarei para sempre.

As primeiras palavras terão de ser para a muito estimada Professora Elsa Estrela, quem me guiou e acompanhou neste percurso caracteristicamente solitário, em tempos especialmente estranhos que nos obrigaram a tudo repensar, mas de palavras sempre amigas, muito inspiradoras e quantas vezes tão reconfortantes.

Olhando para trás, terei de mencionar o Professor José Duarte, com quem muito aprendi no primeiro ano de mestrado e quem me deliciou com o seu testemunho de permanente curiosidade e humildade – a verdadeira aprendizagem ao longo da vida!

À Professora Maria Gonçalves, com quem o Projeto SER começou ainda sem sabermos, ao nos falar em aula sobre uns «Jesuítas na Catalunha» que andavam a fazer umas coisas muito interessantes em termos pedagógicos... a descoberta, a identificação, a emoção, o início da aventura!

Ao Professor António Teodoro, quem me desinquietou e entusiasmou a almejar novos horizontes, iniciando-me nesta produção.

Ao Xavier Aragay, querido amigo e profissional de excelência que me acolheu desde o primeiro dia e nos guiou nesta caminhada e proeza de querermos «reinventar a Educação» na ECL. Sem ti, o «desafio» não teria o mesmo sabor. Gràcies amic!

A toda a família ECL, Alunos, Encarregados de Educação, Parceiros, Colegas e restantes Colaboradores, com quem cresci profissional e pessoalmente, para quem tudo fazemos e que tudo fazem acontecer e em especial a todos os que contribuíram para este trabalho, direta ou indiretamente.

Aos meus amigos, que me acompanharam e desculparam tantas vezes a minha ausência, pela compreensão, pelo ouvido amigo, pela partilha dos desalentos e das conquistas.

À Piedade, uma Amiga que trago especialmente no coração, Diretora da Casa que tanto me ensinou e de quem levo incalculáveis ensinamentos de vida: exemplo de visão, otimismo, trabalho, entrega e resiliência! Pelas oportunidades de crescimento, pelo voto de confiança, pelo

sim imediato perante a possibilidade de um Projeto SER na ECL e por todo o apoio e entusiasmo ao longo desta caminhada. Uma força da natureza que fez e faz da nossa escola, uma escola para a vida!

À minha Patrícia, irmã de coração, gêmea na cumplicidade, compreensão e amor inabaláveis. Por estar sempre quando mais preciso e quando apetece somente estar. Por me deitar a mão antes mesmo de eu saber que vou precisar e pelas horas infindáveis de diálogo, mas de muitos monólogos, que só nós sabemos como, no fundo, são simplesmente reconciliações com o nosso eu, para assim estruturarmos o nosso pensamento e ação. Sem ti este empreendimento teria sido muito mais penoso e claramente menos interessante.

À minha família, em particular aos meus irmãos e ao meu pai, que me levou sempre nas suas orações e que, com a sua doçura, exemplo de fé e bondade, teve sempre uma palavra de encorajamento e me inspirou a continuamente dar o meu melhor nesta jornada.

Ao meu Félix, porto seguro, exemplo de perseverança, convicção, determinação, pragmatismo, mas também de generosidade, pois ao assegurar a retaguarda, possibilitou a minha entrega e caminhar. Obrigada por nunca me deixares duvidar de mim própria!

Aos meus filhos, Afonso e Tiago, o sol da minha vida, a minha luz nos meus momentos mais escuros e o meu coração. Por tantos momentos de imensa felicidade, alegria e cumplicidade, motor que me levou a andar para a frente e que fez com que os dias tivessem mais do que vinte e quatro horas!

A ti, mãe, sempre presente desde o primeiro dia, fonte de inspiração, mesmo durante a noite quando me impeliste a procurar lápis e papel para escrever o que trazia dos sonhos contigo. Por nunca nos teres deixado e por cuidares de nós, melhor do que se aqui estivesses. Esta é também a tua dissertação, a que já não conseguiste escrever, mas que te terias divertido tanto a fazer, tivesses tido tu tempo! É tua... é nossa, pois escrevemo-la as duas!

Ao meu Deus, razão da minha existência, Pai que me ama incondicionalmente, me acolhe e me impele a querer ser sempre mais e melhor, sem Ti nada teria sido possível... sem Ti nada seria!

Resumo

Perante um processo de globalização instalado, de massificação do ensino e alargamento da escolaridade obrigatória, numa sociedade «líquida» e volátil, que sofre alterações demográficas, económicas, políticas, culturais e tecnológicas a uma velocidade nunca antes vista, a escola, ao invés de antecipar essas mudanças, foi lidando com as diversas metamorfoses defensivamente, insistindo em manter a mesma gramática escolar que segue uma pedagogia transmissiva, coletiva e uniforme, mostrando-se incapaz de responder positivamente a esta transformação contínua do seu público. Torna-se, assim, imperativo antecipar essas mudanças, adaptar-se a contextos sociais em transformação e impor soluções diversificadas que, garantindo a qualidade educativa para todos, respondam à heterogeneidade existente, assim como aos desafios que a sociedade futura nos impõe.

A presente dissertação pretende, no contexto da Escola de Comércio de Lisboa, onde a autora trabalha há mais de 20 anos, debruçar-se sobre as mudanças efetuadas no modelo escolar através do desenvolvimento do projeto de inovação educativa «SER», investigando sobre a congruência entre o modelo idealizado pela escola - que advoga pedagogias ativas e diferenciadoras para o desenvolvimento integral do aluno, com vista ao seu sucesso pessoal e profissional - e as perceções dos atores fundamentais, professores, alunos e seus encarregados de educação. Seguindo sempre uma estratégia de análise qualitativa, pretendeu-se, igualmente, analisar comparativamente os resultados entre alunos abrangidos e não abrangidos pelo Projeto SER, na tentativa de que todos os dados recolhidos nos ajudassem a refletir sobre o trabalho desenvolvido e encontrar possibilidades para uma maior compreensão do problema investigado e, numa lógica de participação e responsabilização, a melhoria da própria instituição de ensino, onde nos encontramos, não só no papel de investigadores, como igualmente de sujeitos de investigação.

O estudo mostra os ganhos significativos da comunidade escolar, nomeadamente em termos de melhoria das aprendizagens, de reconhecimento e confiança por parte de alunos, encarregados de educação e professores e de surgimento de uma nova cultura profissional, assente na interação e colaboração entre pares, a qual reflete uma comunidade de aprendizagem.

Palavras-chave: escola democrática, diferenciação pedagógica, justiça social; inovação

Abstract

Confronted with a process of established globalization, widespread teaching and the extension of compulsory schooling, in a “liquid” and volatile society, which is undergoing demographic, economic, political, cultural and technological transformations at an unprecedented speed, instead of anticipating these changes, school has been defensively dealing with these countless metamorphoses, insisting on maintaining the same traditional school model that advocates a transmissive, collective and uniform pedagogy and proving to be unable to positively respond to the continuous transformation of its target. It is therefore imperative to anticipate these transformations, adapt to changing social contexts and impose diverse solutions that, guaranteeing educational quality for all, respond to the existing heterogeneity, as well as to the challenges that future society imposes on us.

This thesis intends, in the context of Escola de Comércio de Lisboa, where the author has been working for more than 20 years, to look at the changes made in the school organisation through the development of the educational innovation project «SER», investigating the congruence between the pedagogy idealized by the school - which advocates active and differentiating methodologies having in mind the integral development of the student, and therefore, his or her personal and professional success - and the perceptions of the vital school actors: teachers, students and their parents. By following a qualitative strategy analysis, it was also intended to comparatively analyse the results between students that undertook the Project «SER», or «BE for life», and those that were not, in an attempt that all the data collected would help us reflect on the work developed and, hence, find possibilities for a greater understanding of the investigated problem and, perchance, in a logic of participation and accountability, the improvement of the educational institution itself, where we find ourselves, not only in the role of researchers, but as research subjects as well.

The study shows the significant gains of the school community, namely in terms of improving learning, recognition and confidence on the part of students, parents and teachers and the emergence of a new professional culture, based on peer interaction and collaboration, which reflects a learning community.

Keywords: democratic school, differentiated education, social justice, innovation

Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

AC – Aula de Comércio
AP - Área Projeto
APA - American Psychological Association
CCP - Confederação do Comércio e Serviços de Portugal
CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CEF - Curso de Educação e Formação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
CP - Conselho Pedagógico
CT - Conselho de Turma
DL - Decreto-Lei
DUDH - Declaração Universal dos Direitos do Homem
EB - Ensino Básico
ECL – Escola de Comércio de Lisboa
EE – Encarregado de Educação
EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
EP – Ensino Profissional
EQAVET – European Quality Assurance in Vocational Education and Training
EU – European Union | União Europeia
FCT – Formação em Contexto de Trabalho
GAI - Guia de Aprendizagem Interativo
HBSC - Health Behaviour in School-Aged Children
IBM - International Business Machines
IDEC - International Democratic Education Conference
ILO – International Labour Organisation | Organização Internacional do Trabalho
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
ME - Ministério da Educação
MEC - Ministério da Educação e Ciência
MEM - Movimento da Escola Moderna

MOOC – Massive Open Online Courses

OE – Orientador Educativo

OECD/ OCDE - Organisation for Economic Co-operation and Development / OCDE
Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PAP – Prova de Aptidão Profissional

PBL – Project Based Learning

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCT - Projeto Curricular de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

PI – Projeto Interdisciplinar

PISA - Programme for International Student Assessment

PIT - Plano Individual de Trabalho

PROALV - Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

SDGs - Sustainable Development Goals

SLANT - Sit up, Listen, Ask & answer questions, Nod the head and Track the speaker

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

TI – Trabalho Interdisciplinar

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TP – Trabalho de Projeto

UACS - União de Associações de Comércio e Serviços

UE - União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VET – Vocational Education and Training

VUCA – Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous

WBL – Work Based Learning

WEF – World Economic Forum

WHO – World Health Organisation

WWW - World Wide Web

Índices

Índice Geral

Dedicatória	3
Agradecimentos.....	6
Resumo	8
Abstract	9
Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	10
Índices	12
Índice Geral	12
Índice de Figuras.....	16
Índice de Tabelas	17
INTRODUÇÃO.....	19
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	23
Capítulo 1 – Uma visão democrática da educação	23
1. As Escolas Democráticas	23
2. As lideranças para uma escola democrática	30
3. Empreendimentos mundiais de visão democrática	33
Capítulo 2 – Uma Comunidade de Aprendizagem	36
2.1. Da Gramática Escolar	36
2.2. A Pedagogia das Competências: conceitos, evoluções e aplicações no contexto da educação	46
2.3. A aprendizagem cooperativa numa Pedagogia Aberta e de Projeto	72
2.4. A autonomia da escola: o «Inédito Viável»	80

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	86
Capítulo 3 – Problemática	86
3.1. Âmbito, Relevância	86
3.2. Questão de Partida e Objetivos da Investigação	90
Capítulo 4 – Percursos Metodológicos	95
4.1. Tipo de Pesquisa	95
Capítulo 5 - Locus da Pesquisa ou o Reconhecimento	103
5.1. Breve Excurso Histórico – do início à atualidade	103
5.2. Caracterização do contexto e população	108
PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	121
Capítulo 6 – Apresentação dos dados	121
6.1. Análise Documental	121
6.2. Focus Group	134
6.3. Análise Documental: dados dos inquéritos por questionário	141
6.4. Análise Documental: resultados estatísticos	151
Capítulo 7 – Triangulação e Discussão dos Dados: Divergências e Convergências	155
7.1. Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso	155
7.2. Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	167
7.3. Avaliação de Eficácia	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
BIBLIOGRAFIA	214
Legislação Consultada	228
APÊNDICES	I
I – Quadro Geral da Investigação Empírica	II

II – Guião da Entrevista de Grupo	V
III – Operacionalização do Guião Da Entrevista	VIII
IV – Protocolo de Entrevista.....	XI
V – Quadro de categorias para codificação	XIII
VI – Análise Documental	XV
VII – Focus Group: Transcrição	LV
VIII – Focus Group: Análise de Conteúdo	XCII
IX – Análise Documental: Resultados dos Inquéritos por Questionário aos Alunos	CXXIV
X – Análise Documental: Resultados dos Inquéritos por Questionário aos Professores	CXXXVIII
XI – Análise Documental: Resultados dos Inquéritos por Questionário aos Encarregados de Educação	CL
ANEXOS.....	CLVIII
Anexo I – Projeto Educativo da ECL	CLIX
Anexo II – Plano de Inovação Curricular da ECL.....	CLX
Anexo III – Plano Anual de Atividades da ECL	CLXI
Anexo IV – Regulamento Interno da ECL	CLXII
Anexo V – Relatório de Observação Externa à ECL: Riedulab	CLXIII
Anexo VI - Respostas ao 1.º Inquérito por Questionário a Alunos	CLXIV
Anexo VII – Respostas ao 2.º Inquérito por Questionário a Alunos – julho 2020	CLXV
Anexo VIII – Respostas ao 2.º Inquérito por Questionário a Alunos – setembro de 2020	CLXVI
Anexo IX – Respostas ao 1.º Inquérito por Questionário a Professores.....	CLXVII
Anexo X – Respostas ao 2.º Inquérito por Questionário a Professores	CLXVIII

Anexo XI – Respostas ao 1.º Inquérito por Questionário a Encarregados de Educação.....CLXIX

Anexo XII – Respostas ao 2.º Inquérito por Questionário a Encarregados de Educação.....CLXX

Índice de Figuras

FIGURA 1 LEITO DE PROCUSTO 215557, MADRID, MUSEO ARQUEOLOGICO NACIONAL, L196	20
FIGURA 2 AT SCHOOL, JEAN MARC CÔTÉ, 1899 (FROM FUTURE DAYS: A NINETEENTH CENTURY VISION OF THE YEAR 2000, PUBLISHED BY ISAAC ASIMOV, 1986, PAPERBACK)	44
FIGURA 3 A “KNOWLEDGE-DOUBLING CURVE.” DE BUCKMINSTER FULLER, SEGUNDO JOHN MITCHELL, 2018 .	53
FIGURA 4 THE 20 COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE, COUNCIL OF EUROPE, 2016.....	60
FIGURA 5 16 SKILLS FOR THE 21ST CENTURY, WORLD ECONOMIC FORUM, 2015	61
FIGURA 6 TOP 15 SKILLS FOR 2025, FUTURE OF JOBS SURVEY 2020, WORLD ECONOMIC FORUM	62
FIGURA 7 SCHOOLS OF THE FUTURE - DEFINING NEW MODELS OF EDUCATION FOR THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION, WORLD ECONOMIC FORUM 2020	62
FIGURA 8 QUADRO CONCEPTUAL DA OCDE DA EDUCAÇÃO PARA 2030, OCDE 2016	63
FIGURA 9 QUADRO CONCEPTUAL DA OCDE DA EDUCAÇÃO PARA 2030, OCDE 2018	64
FIGURA 10 QUADRO CONCEPTUAL DA OCDE PARA A APRENDIZAGEM 2030: OECD 2019	65
FIGURA 11 AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA GLOBAL, OCDE 2018.....	67
FIGURA 12 FRAMEWORK FOR 21ST CENTURY COMPETENCIES AND STUDENT OUTCOMES, ME SINGAPORE	68
FIGURA 13 ESQUEMA CONCEPTUAL DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA 2017	71
FIGURA 14 PAQUETTE (1992). FONTE: ECL	78
FIGURA 15 ADAPTADO DE UNE PÉDAGOGIE OUVERTE ET INTERACTIVE 1992. FONTE: ECL	79
FIGURA 16 LAURENTIUS DE VOLTOLINA, LIBER ETHICORUM DES HENRICUS DE ALEMANNIA / HENRIQUE DA ALEMANHA A DAR UMA AULA (UNIVERSIDADE DE BOLOGNA) C.1350-60. PINTURA SOBRE PERGAMINHO, 18 X 22 CM. FUNDAÇÃO DO PATRIMÓNIO CULTURAL PRUSSIANO	87
FIGURA 17 CAPA DOS ESTATUTOS DA AULA DE COMÉRCIO IN ESTATUTOS DA JUNTA DO COMÉRCIO, 1759...	104
FIGURA 18 ORGANIGRAMA DA ECL. FONTE: DOCUMENTO BASE DA ECL	110
FIGURA 19 PLANTA DA ECL - PISO 1. FONTE: ECL.....	112
FIGURA 20 TOTAL DE ALUNOS POR TURMA DOS CURSOS PROFISSIONAIS 2019-2020. FONTE: PLANO ANUAL ATIVIDADES ECL	113
FIGURA 21 NÚMERO DE ALUNOS DA ECL NOS CURSOS PROFISSIONAIS NO ANO LETIVO 2019/2020. FONTE: ESCHOOLING	114
FIGURA 22 GÉNERO DOS ALUNOS DA ECL EM 2019/2020. FONTE: ESCHOOLING.....	114
FIGURA 23 IDADE DOS ALUNOS DA ECL EM 2019/2020 FONTE: ESCHOOLING	115
FIGURA 24 NACIONALIDADE DOS ALUNOS DA ECL EM 2019/2020. FONTE: ESCHOOLING	115
FIGURA 25 PROVENIÊNCIA DOS ALUNOS ECL EM 2019/2020. FONTE: ESCHOOLING	116
FIGURA 26 FORMAÇÃO ACADÉMICA DOS EE EM 2019/2020. FONTE: ESCHOOLING	116
FIGURA 27 NEGOCIAR EM GUIA DE APRENDIZAGEM INTERATIVO. FONTE: PLANO DE INOVAÇÃO CURRICULAR ECL.....	183

FIGURA 28 AUTOAVALIAÇÃO NO GUIA DE APRENDIZAGEM INTERATIVO. FONTE: PLANO DE INOVAÇÃO CURRICULAR ECL	185
FIGURA 29 ECL FOOD STORE. FONTE: PLANO DE INOVAÇÃO CURRICULAR ECL	188
FIGURA 30 SALAS DE TRABALHO COLABORATIVO ABERTAS EM PLENÁRIO. FONTE: PLANO DE INOVAÇÃO CURRICULAR ECL	189
FIGURA 31 SALAS DE TRABALHO COLABORATIVO ABERTAS PARA TRABALHO EM GRUPO. FONTE: PLANO DE INOVAÇÃO CURRICULAR ECL	189
FIGURA 32 LABORATÓRIO PEDAGÓGICO: ECL VISUAL MERCHANDISING. FONTE: PLANO DE INOVAÇÃO CURRICULAR ECL	190
FIGURA 33 EMPRESA DE TREINO: ECL STORE. FONTE: PLANO DE INOVAÇÃO CURRICULAR ECL	190
FIGURA 34 LABORATÓRIO PEDAGÓGICO: ECL RESTAURANTE. FONTE: PLANO DE INOVAÇÃO CURRICULAR ECL	191
FIGURA 35 REUNIÃO DE PLANIFICAÇÃO DA EQUIPA PEDAGÓGICA BR. FONTE: PLANO DE INOVAÇÃO CURRICULAR ECL	192
FIGURA 36 HORÁRIO DA TURMA DE 1.ºAC COM ÁREA PROJETO. FONTE: PLANO DE INOVAÇÃO CURRICULAR ECL	192
FIGURA 37 HORÁRIO EQUIPA PEDAGÓGICA DE NEGÓCIOS. FONTE: PLANO DE INOVAÇÃO CURRICULAR ECL..	193

Índice de Tabelas

TABELA 1 VERBOS ASSOCIADOS A COMPETÊNCIA, INSPIRADO EM LE BOTERF (FLEURY & FLEURY, 2001)	50
TABELA 2 OBJETIVOS, INSTRUMENTOS UTILIZADOS E CATEGORIAS DEFINIDAS	93
TABELA 3 CATEGORIAS DE CODIFICAÇÃO	102
TABELA 4 INFORMAÇÃO DE PARTICIPANTES NO FOCUS GROUP	117
TABELA 5 IDENTIFICAÇÃO DE DOCUMENTOS/INQUÉRITOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	118
TABELA 6 IDENTIFICAÇÃO DE DOCUMENTOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	122
TABELA 7 ANÁLISE DOCUMENTAL: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO PARA A SUBCATEGORIA «PONTO DE PARTIDA»	126
TABELA 8 ANÁLISE DOCUMENTAL: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO PARA A SUBCATEGORIA «PARTICIPAÇÃO»	127
TABELA 9 ANÁLISE DOCUMENTAL: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO PARA A SUBCATEGORIA «FUNÇÃO DA ESCOLA»	128

TABELA 10 ANÁLISE DOCUMENTAL: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO PARA A SUBCATEGORIA «ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO»	129
TABELA 11 ANÁLISE DOCUMENTAL: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO PARA A SUBCATEGORIA «DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS»	129
TABELA 12 ANÁLISE DOCUMENTAL: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO PARA A CATEGORIA «CONCEÇÃO PEDAGÓGICA»	130
TABELA 13 ANÁLISE DE CONTEÚDO: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO, CATEGORIA «AO NÍVEL DO PROFESSOR»	138
TABELA 14 INQUÉRITO ALUNOS: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO, CATEGORIA «AO NÍVEL DO ALUNO» ..	143
TABELA 15 INQUÉRITO ALUNOS: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO, CATEGORIA «AO NÍVEL DO PROFESSOR»	145
TABELA 16 INQUÉRITO PROFESSORES: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO, CATEGORIA «AO NÍVEL DO PROFESSOR»	147
TABELA 17 INQUÉRITO EE: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO, CATEGORIA «CONCEÇÃO DE EDUCAÇÃO» ..	149
TABELA 18 INQUÉRITO EE: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO, CATEGORIA «CONCEÇÃO PEDAGÓGICA»	150
TABELA 19 INQUÉRITO EE: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO, CATEGORIA «MODELO PROFISSIONAL»	151
TABELA 20 INQUÉRITO EE: EXEMPLO DE UNIDADES DE REGISTO, CATEGORIA «AO NÍVEL DO ALUNO»	151
TABELA 21 RESULTADOS ACADÉMICOS ALUNOS CICLO DE FORMAÇÃO 2016-2019. FONTE: ESCHOOLING	152
TABELA 22 RESULTADOS ACADÉMICOS ALUNOS CICLO DE FORMAÇÃO 2017-2020. FONTE: ESCHOOLING	152
TABELA 23 GRÁFICOS DE AVALIAÇÃO FINAL, PAP E FCT DO CICLO FORMAÇÃO 2016-2019. FONTE: ESCHOOLING	153
TABELA 24 GRÁFICOS DE AVALIAÇÃO FINAL, PAP E FCT DO CICLO FORMAÇÃO 2017-2020. FONTE: ESCHOOLING	154

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação pretende abordar problemáticas da educação, nomeadamente no que diz respeito o modelo escolar, à sua consolidação, enquanto “The one best system“, como nos apresenta Tyack (1974), modelo estanque que no essencial nos chegou até aos dias de hoje, versus a necessidade de operar uma transformação educativa através da tentativa de implementação de modelos mais democráticos que, seguindo a aspiração “l’école sur mesure” (Claparède, 1920), ou seja, de uma escola à medida de cada aluno, pretende colocar o aluno no centro da aprendizagem. Rasga-se, assim, com a herança de um modelo que preconiza, qual Procusto (Figura 1), o «one syze fits all», ou como nos apresenta Formosinho (1988), o currículo pronto-a-vestir de tamanho único, organizado em função de um «aluno médio», imaginário, inexistente, logo, sujeito a aprender da mesma forma, no mesmo espaço e no mesmo tempo que todos os restantes.

Partindo da corrente cognitivista, o psicólogo de referência Ausubel (1980) aponta-nos um caminho frutuoso através de conceitos fundamentais como os da estrutura cognitiva e da aprendizagem significativa, evidenciando que “o que mais influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe” (Sousa¹, 2003, p. 53). No entanto, para além desta «mochila invisível», iremos encontrar outro princípio norteador deste estudo, baseado no modelo socioconstrutivista do aluno criador de conhecimentos (Barreira & Moreira, 2004), um modelo que contempla a resolução de problemas em contexto, a integração dos saberes e das capacidades e o desenvolvimento de competências.

Estando desde 1999, o início de carreira como docente, no ensino profissional, e exercendo desde 2010 funções como Assessora da Direção na Escola de Comércio de Lisboa-ECL, compreende-se a escolha para o tema desta dissertação, o qual não poderia deixar de estar ligado a esta experiência, funções atuais e interesses técnico-pedagógicos. Tratou-se, assim, de uma oportunidade para investigar e refletir sobre a harmonia entre o modelo idealizado pela ECL - que pretende mobilizar pedagogias ativas com vista ao desenvolvimento integral do

¹ Sousa, O. (2003). Aprender e Ensinar- significados e mediações. In A. Teodoro & M. Vasconcelos. (Orgs), *Ensinar e Aprender no Ensino Superior. Por uma Epistemologia da Curiosidade na Formação Universitária*. (pp. 40-65). Cortez Editora.

aluno e ao seu sucesso pessoal e profissional através do Projeto SER - e o vivenciado na prática pelos atores fundamentais, ou seja, professores, alunos e seus encarregados de educação.

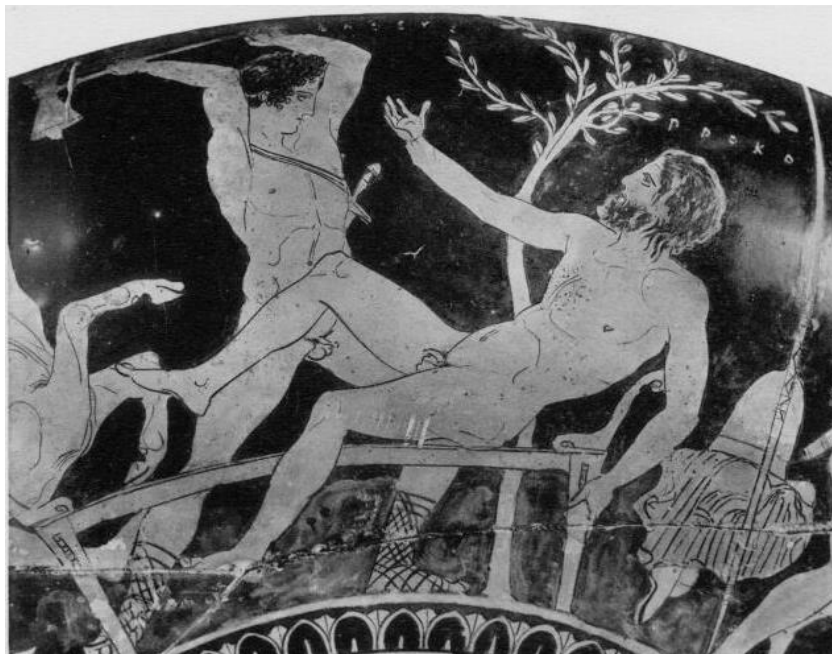


Figura 1 Leito de Procusto 215557, Madrid, Museo Arqueologico Nacional, L196²

A originalidade deste estudo centra-se no facto de se pretender analisar os resultados ambicionados nos documentos produzidos no âmbito da implementação do Projeto SER - atualmente consubstancializado no Plano de Inovação Curricular, mas em execução desde 2017-2018 no âmbito do Projeto Piloto do Ministério da Educação (Despacho n.º 5908/2017) - , comparando-os com as práticas reportadas pelos professores, alunos e seus encarregados de educação, numa situação em que somos simultaneamente investigadores e sujeitos de investigação, no sentido em que a ação coletiva em que participámos será investigada, resultando um duplo papel.

Este projeto SER, enquadrado na Portaria n.º 181/2019, de 11 junho, a qual define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de

² University of Oxford (n.d.) Classical Art Research Centre. Procusto. 215557, ATHENIAN, Madrid, Museo Arqueologico Nacional (cf. referências bibliográficas).

planos de inovação (Decreto-Lei n.º 55/2018), visa, entre outras dimensões, colocar o foco na individualidade de cada aluno, impulsionando o seu papel ativo, autónomo e colaborativo, colocando-o no centro do processo de aprendizagem e privilegiando o desenvolvimento de competências chave alinhadas com as necessidades do mercado de trabalho, sem negligenciar as competências transversais, através de uma perspetiva holística ou sistémica que determina o perfil pessoal e profissional expectável no século XXI.

Ao fazermos analogia no título deste estudo à Educação Nova, que contestou a «escola tradicional», pretendemos reforçar igualmente o conceito do respeito à individualidade e participação ativa dos alunos, característica deste mesmo movimento que inspirou as escolas democráticas. Perante a renovação pedagógica pretendida pela ECL, teremos em mente as palavras de Dewey (1979), que nos incita a uma perspetiva de “exame crítico dos próprios princípios fundamentais” (p. 10), criando possibilidades de melhoria e reajuste, com vista à não cristalização da sua atuação (Araújo & Araújo, 2018), mas não nos atreveremos a perguntar, no entanto, “O que é uma escola nova?”, à semelhança de Figueira (2004), como nos apresenta Nóvoa no seu prefácio; antes, propomo-nos efetuar o levantamento e análise no locus escolhido de documentos que são evidenciados como elementos com caráter «novo» ou de «novidade», em confronto com o instituído da Escola Tradicional, analisando se as intenções existentes por detrás destas «novidades» estarão em sintonia com as convicções dos sujeitos analisados: “Em cada época da sua história, a humanidade qualifica de ‘novo’ aquilo que distingue a civilização de hoje da de ontem, o que lhe parece marcar um progresso para a verdade” (Ferrière, 1928, p.5).

Desta forma, a questão de uma nova «gramática» da escola, ou seja, de novas estruturas regulares e regras que organizam o trabalho educativo (Tyack & Tobin, 1994) pareceu-nos constituir o desafio mais entusiasmante, atenta a sua atualidade, a premência da sua implementação, mas, também, pela oportunidade de poder contribuir positivamente para uma reflexão crítica acerca das vulnerabilidades endógenas de um sistema e, consequentemente, para a melhoria do Projeto Educativo da ECL.

Esta dissertação estrutura-se, assim, em três partes essenciais, sendo a primeira responsável pela reunião da fundamentação teórica da investigação, em que são apresentados contributos teóricos para uma melhoria da instituição escolar, desde uma abordagem à Educação Nova e à posterior criação das escolas democráticas, às questões da organização, conhecimento e intervenientes diretos no processo de aprendizagem.

A segunda parte aborda a metodologia adotada e sua justificação, identificando a problemática, os objetivos e a natureza do estudo, nomeadamente a pesquisa descritiva qualitativa, através do estudo de caso, em que é feita a triangulação de dados através da análise de diferentes fontes – Aluno, Professor e Encarregado de Educação, sujeitos da pesquisa; os instrumentos utilizados – focus group e análise documental - e os procedimentos – análise de conteúdo.

A terceira parte apresenta os resultados e sua discussão, tendo em conta os dados recolhidos, desde os da análise documental que contempla os documentos norteadores da instituição, os questionários aplicados pela própria escola e os resultados académicos dos alunos de ciclos formativos consecutivos, aos dados da entrevista de grupo efetuada a docentes e formadores da instituição de ensino designada. Após esta análise e discussão dos dados apresentamos as considerações finais relativamente à investigação conduzida.

Finalmente, expomos os diferentes apêndices construídos ao longo da nossa investigação empírica, assim como os anexos, documentos todos eles referidos ao longo do presente estudo, por forma a consubstanciar ou complementar o apresentado.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Uma visão democrática da educação

1. As Escolas Democráticas

“Ou a nossa escola é, por aspiração, por esforço, uma construção permanentemente ética e democrática, ou não teremos nunca uma democracia. É este o caminho que perseguimos: caminho duro, perturbante para muitos. Por isso muitos desistem, porque não querem ter tanto trabalho com uma profissão que é tão dura, tão violenta. Para nós, ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. Daí esta exigência que nos impomos.” (Niza, 2012, p. 17)

A origem das escolas democráticas advém de um movimento de grande modernidade escolar e pedagógica entre os finais do século XIX e inícios do século XX chamado de «Educação Nova». Com a massificação da escola, em que esta deixa de pertencer às elites, abrindo-se, pouco a pouco, ao povo, vimos surgir a crítica à escola tradicional, herança eclesiástica caracterizada pela aula magistral, a autoridade do professor e a prioridade dada à aquisição de conhecimento teórico, marcado, sobretudo por um “caráter abstrato, verbalista, descritivo e mnemónico” (Carvalho et al., 2015, p.134).

Por outro lado, com a descoberta da psicologia infantil, com influência direta de Rousseau, vemos os trabalhos de Jean Itard, mais tarde Alfred Binet e Théodore Simon, com os testes de Quociente de Inteligência, em 1905, Freud com a Psicanálise e Piaget, que desenvolve a psicologia cognitiva, a contribuírem para grandes avanços científicos relacionados com o conhecimento das necessidades e capacidades da criança. Gera-se, assim, uma corrente contra o «adultismo», o qual tratava as crianças como pequenos adultos, ignorando as especificidades desta fase de desenvolvimento, o que “à época, essa ‘novidade’, qual antídoto salvífico para os males pedagógico-educacionais, parecia só poder surgir da ciência, particularmente da psicologia” (Araújo et al., 2018, p. 29), tornando como compatíveis os domínios da ciência da criança e a Educação Nova: “A primeira (ciência) fornecia à segunda (Educação Nova), de forma inquestionável, porque científica, a confirmação dos seus desejos e certezas educativos” (Figueira, 2004, p.31).

Mais ainda, tendo em conta o seu ponto alto, entre a primeira e a segunda Guerras Mundiais (Araújo & Araújo, 2018, p. 23), a escola é também influenciada pelo desejo de um

futuro de paz e a revolução pedagógica deste movimento passa a encarnar a oportunidade de uma escola nova que deve preparar para uma nova sociedade, uma escola democrática, onde o aluno será formado sob os valores da solidariedade, igualdade e cooperação. Assim, os vocábulos «novo» e «novidade» aparecem agora ligados a esperança, mas também a rutura, palavras fortemente conectadas ao imaginário da Revolução Francesa, “paulatinamente cristalizado em torno da formação de um ‘homem novo’ e, agora, estendido ao movimento da Educação Nova que, com os seus ideais constituiu também, ainda que à sua maneira, uma utopia político-pedagógica dos anos 20” (Araújo et al., 2018, p.31). Segundo estes mesmos autores, é a partir de 1899 que podemos considerar a origem destas pedagogias novas, enquanto valorização da «novidade» e da «mudança», na altura da criação por Adolphe Ferrière do «Bureau International des Ecoles Nouvelles». É, aliás, com somente 20 anos de idade que Ferrière enceta este empreendimento, concentrando o foco agora nas «escolas reais» e não apenas em intenções ou filosofias: “era preciso passar das ideias às práticas e, ao mesmo tempo, transformar as práticas num laboratório de experimentação. Mas nem tudo deveria ter o direito de usar o rótulo *escola nova*.” (Figueira, 2004, p. 12).

Na sequência de um ciclo de conferências realizadas no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genève, o português Faria de Vasconcelos publica aquele que viria a ser o seu livro mais conhecido, «Une Ecole Nouvelle en Belgique», obra esta que inclui no seu prefácio a resposta à inquietação antes apresentada, através da consagração de um “programa mínimo” e um “programa máximo” (Ferrière, 2015) que permite reconhecer uma verdadeira “escola nova”. No entanto, será em 1920 que se publica, do mesmo autor, o livro-manifesto da Educação Nova, «Transformemos a Escola» (Nóvoa, 2009), um registo simbólico desta renovação de ideias e princípios pedagógicos, uma pedagogia internacional que congregará todos os novos pedagogos que estavam convictos que novos tempos pedagógicos viriam. Com a fundação da Liga Internacional Pró-Educação Nova, em 1921, vemos consolidar-se este programa, assim como a difusão de literatura vária, o que explicará as experiências realizadas um pouco por toda a parte. Mais ainda, como nos apresenta Nóvoa na sua nota de apresentação, veremos fixar-se em definitivo nos anos vinte uma conceção moderna de pedagogia que “apesar de imperfeitamente realizada e, por momentos severamente criticada, dominará o pensamento educacional ao longo do século XX” (Figueira, 2004, p. 12).

Apesar da clareza descritiva dos «trinta princípios» do programa deste movimento, ou mesmo do “programa mínimo” anunciado por Ferrière no seu prefácio ao livro de Faria de

Vasconcellos (2015), optaremos por apresentar as principais tendências da Escola Nova, segundo alguns autores. Para Dubois (1911), teremos seis tendências primordiais: (1) a tendência democrática, a escola para todos; (2) a tendência social, a socialização pela escolaridade ou a socioconstrução do saber em que o aluno não aprende sozinho, mas antes parte de um grupo e aprende de forma colaborativa, através da riqueza das partilhas e discussões trocadas; (3) a tendência prática, a preparação útil para a vida, abrindo-se a escola ao mundo, fazendo o aluno participar e questionar-se sobre os problemas sociais e políticos, encontrando-se em situações de aprendizagem autênticas, recusando as situações escolares artificiais; (4) a tendência científica, a ciência nos novos programas e regulando a higiene da vida, a ciência da educação; (5) a tendência laica, a espiritualidade sem a religião e, finalmente, (6) a tendência de carácter integral da educação, em que “de uma cultura humana total plasmada na cultura intelectual, na cultura física, na cultura técnica e na cultura artística, sem esquecer a educação moral, mais concretamente a “educação da razão prática” (...), resultaria um “homem novo”, o “homem integral” (Araújo et al., 2018, p.37).

Outro autor, Houssaye (2014), aponta determinadas características neste «novo pedagógico», nomeadamente em termos de matéria de ciência ou psicologia da criança, matéria doutrinal, de Freud ou Montessori, como também o «elã vital bergsoniano» ou a inquietação da racionalização tayloriana das tarefas, e finalmente uma matéria de cultura.

Para Nóvoa (2009), numa tentativa de expressar em um parágrafo as tendências da Educação, teremos quatro princípios, os da educação integral, o conceito que melhor simboliza este movimento e as suas “desmesuradas ambições” (p. 5); o da autonomia dos educandos, os métodos ativos e a diferenciação pedagógica, juntando-se-lhe a referência de Claparède, qualificando a mudança de “copernicana” ou “copernicana, que coloca a criança no centro, procurando assegurar uma educação à sua medida” (p.5), como nos reforça o título de uma das suas obras mais representativas. A educação integral, em que se pretende que a escola se encarregue da formação da criança em todas as dimensões da sua vida, ou como nos diz Montessori (1996), “um mundo novo para um homem novo, reside aqui a nossa necessidade mais urgente” (p. 44); a autonomia dos educandos e o desenvolvimento de competências transversais e metodológicas, onde o objetivo é aprender a aprender, logo, em que o essencial não é memorizar uma grande quantidade de conteúdos, “une tête bien pleine”, mas antes de desenvolver a autonomia nas suas aprendizagens através da aquisição de métodos de trabalho e de pesquisa, “une tête bien faite” (Montaigne, 1533-1592); os métodos ativos e a pedagogia

da experiência, ou seja, o ensino não expositivo, em aulas magistrais, mas antes focado na atividade do aluno, que participa, experimenta, pesquisa e constrói o seu próprio saber de forma concreta, e finalmente a diferenciação pedagógica, onde se respeitam as diferenças em termos de necessidades e de perfil, adaptando a pedagogia de acordo com estas mesmas diferenças.

Estas novas ideias não refletem, contudo, um corte radical com o passado, antes mostram uma certa continuidade com aqueles que poderemos apelar de inspiradores desta Educação Nova, como Rousseau (1712-1790), em que o “homem novo” nos traz de volta «Émile» (1762), ou mesmo Basedow (1724-1790), Pestalozzi (1746- 1827), Fröebel (1782-1852), ou se formos mais longe ao século XVII, Comenius (1592-1670) ou John Locke (1632-1704) e no século anterior, Rabelais (1494-1553) ou Montaigne (1533-1592) (Araújo et al., 2018; Figueira, 2004):

“(…) pensai bem que raramente vos compete a vós propor-lhe o que ele deve aprender; é a ele que compete desejá-lo, procurá-lo, encontrá-lo; a vós compete colocar essa curiosidade ao seu alcance, fazer nascer habilmente esse desejo e fornecer-lhe os meios para o satisfazer” (Rousseau, citado por Figueira, 2004, p.27)

Como podemos constatar, as escolas democráticas não são, assim, um fenómeno novo, antes, as diferentes contradições da instituição escolar e a vontade de transformar a escola “conduziram ao surgimento de diversos movimentos pedagógicos em países europeus, que muitas vezes se influenciaram mutuamente e que ainda hoje perduram, dando a sua contribuição para as mudanças que se têm vindo a tentar operar na gramática da escola” (Estrela, 2015, p. 204).

O «Movimento Freinet», em França, é claramente um destes exemplos, aliás, em um dos capítulos da sua obra, “As Técnicas Freinet da Escola Moderna” (1964), o autor reconhece o mérito dos autores do movimento da Educação Nova, sem, no entanto, deixar de salientar que estes ensinamentos terão sido ou esquecidos, ou deturpados, o que causou um “vazio pedagógico” colmatado pela sua pedagogia, destacando-a dos restantes movimentos pelo carácter pedagógico do seu programa de ação, e da sua participação ativa como professor:

“É, sem dúvida, a primeira vez na história da pedagogia que um movimento de renovação parte assim radicalmente da base: a senhora Montessori e Decroly eram médicos; os psicólogos suíços eram, antes de mais, pensadores; Dewey era filósofo. Eles tinham sentido, muitas vezes de maneira genial, a urgência das opções novas que o mundo nos ia impor (...) mas não eram eles quem trabalhava a terra onde ia germinar a semente, nem quem estava incumbido de levar terra à planta e de regar

as jovens plantas tenras, acompanhando-as com solicitude até darem fruto” (Freinet, 1996, p. 17).

Já Sérgio Niza afirma, em entrevista da Noesis em 1997, para comemoração do primeiro centenário de Freinet e de Vygostki, que o primeiro terá entrado em rutura com o grupo francês da Escola Nova por considerar que esta se teria convertido “contraditoriamente numa ‘escola reserva’ para a burguesia instalada no poder” (Niza, 1997, p. 323). O autor, inspirador do «Movimento da Escola Moderna» – MEM -, iniciado na formação de professores, no Sindicato Nacional de Professores, uma “associação de professores e outros profissionais (...) constituída em 1965 e reconhecida pela Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna em 1966” (Estrela, 2015, p. 204), Federação esta também criada em 1948 pelo próprio, é uma referência para os educadores que praticam uma proposta pedagógica cooperativa.

Freinet vai desenvolver todo um método natural de aprendizagem que coloca o aluno no centro, criando uma nova organização do trabalho em que os alunos se guiavam por um plano individual semanal e se organizavam por ateliês diversos, como de imprensa, artes plásticas ou trabalhos manuais, segundo os seus interesses ou necessidades. Seguindo o intuito da aprendizagem pelo quotidiano, Freinet estabelece as saídas com os alunos, que intitulou de “classe/promenade”, ou aula-passeio, diminuindo o fosso entre o meio escola e aquele da vida «fora da escola», aumentando a motivação dos alunos e reforçando os laços entre professor e aluno e aproveita estes momentos para mais tarde potenciar a escrita através dos relatos destas aulas-passeio. Por outro lado, estabelece as lições “a posteriori”, colocando os alunos numa situação de pesquisa e de tateamento experimental, para depois efetuar a síntese e a reestruturação final dos materiais ou da informação. A este conjunto de técnicas acrescentou várias outras como a produção de textos livres, as entrevistas, a correspondência interescolar, o diário da turma, ou a autoavaliação. Freinet utiliza, assim, a cooperativa e a organização como formadoras do caráter e da cidadania e altera por completo o papel do professor, privilegiando a aprendizagem ao ensino.

Já no Movimento da Escola Moderna – MEM-, tal como nos diz a edição de 5/79 da “Escola Moderna”, revista que serve de Boletim Informativo e de divulgação de práticas pedagógicas e que mais tarde se vem a chamar “Revista do Movimento da Escola Moderna”, o centro deixa de ser a «criança», mas antes a relação educativa através da cooperação, que se ergue a partir de “distintas vocações, papéis sociais e idades, que coexistindo, enriquecem e

transformam as pessoas, as quais, partindo de um agrupamento, passam a viver um projeto de vida cooperativa” (Niza, 1979, p. 67). Também em entrevista do mesmo ano ao *Jornal Voz do Povo*, Niza contrapõe não só a Escola Tradicional, em que o “todo poderoso” é o professor, mas também a Escola Nova, em que se propõe que o poder deve residir na importância que a criança tem, à escola do MEM, sendo esta o grupo composto por professores e alunos e que deve ser fundamentalmente um lugar onde se vai trabalhar: “É por isso que as nossas escolas são organizadas cooperativamente: os nossos planos de trabalho – diários, semanais ou anuais – são debatidos pelos alunos e pelos professores, assumidos pelas partes, e depois avaliados por todos” (Niza, 1979, p. 61).

Acrescenta ainda que outra grande característica deste movimento é a ligação da escola à vida, uma vez que a “escola e a vida são uma e a mesma coisa” (Niza, 1979, p. 61) e a grande distinção desta metodologia é a prática em aula, originária da expressão livre do indivíduo, que passa posteriormente para uma expressão social através do grupo. De facto, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, que se iniciou a partir dos trabalhos realizados na formação de professores, com Rui Grácio, assenta categoricamente num “Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes” (Niza, 1996, p. 190) que, por sua vez, transmite este mesmo modelo de cooperação educativa para a escola e que, inspirando-se essencialmente nos contributos da perspetiva sociocultural de Vigotsky e da aprendizagem pela descoberta de Bruner, evoluiu para uma perspetiva de “desenvolvimento das aprendizagens através da interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (Niza, 1996, p. 191).

Assim, neste sistema de formação cooperada, temos não só as estruturas de cooperação educativa, em que se privilegia o alcance dos objetivos por parte de cada um dos elementos do par ou pequeno grupo para que individualmente se possa atingir o seu objetivo; como a própria comunicação, assente em circuitos de informação; e de trocas sistemáticas entre alunos que lhe confere uma dimensão cultural e solidária muito relevante, e por fim, a participação democrática direta como sistema de treino democrático através da organização participada conjunta no Conselho de Cooperação Educativa por parte de alunos e professores, promovendo, assim, atitudes, valores e competências sociais democráticas (Niza, 1998).

Desta forma, os conteúdos programáticos vão-se estruturar em planos e projetos negociados cooperativamente que se traduzem em «contratos» entre professores e alunos, partindo da expressão livre do aluno e do que ele já sabe, valorizando, assim a aprendizagem

significativa. Deparamo-nos, então, com uma visão que nos evidencia um projeto de vida para cada educando, que dá sentido às aprendizagens - da necessidade ao interesse-, efetuadas em trocas sociais, num sistema aberto de comunicações. Falamos, portanto, de diferenciação pedagógica, de respeito pelo ritmo e características de cada aluno, visando uma escola de todos e para todos, que permita a cada um ir o mais longe possível no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Niza, 1998).

A característica anteriormente referida de movimento de autoformação cooperada de docentes nos diferentes graus de ensino foi, efetivamente, outra das grandes originalidades do MEM em Portugal, pois resultou em modelos de trabalho aferidos sustentados por grande reflexão teórica partilhada. Com uma organização semelhante à proposta aos alunos, através de interesses e áreas afins, constituíram-se os «Grupos Cooperativos» em núcleos regionais, cujos representantes formam, em conjunto com a Direção, o Conselho de Coordenação Pedagógica, o qual, por sua vez, coordena colegialmente estes núcleos. Paralelamente, promoveram-se mensalmente, nos Sábados Pedagógicos, a apresentação e descrição de práticas pedagógicas e de debate de temas políticos ou educativos, encontros abertos a todos os profissionais de educação, assim como um Encontro Nacional anual e um Congresso Anual, iniciativas que, conjuntamente com o Centro de Recursos Educativos, a revista já mencionada ou os Cursos de Iniciação e Aprofundamento ao Modelo, ajudaram a que o MEM Português ganhasse grande dimensão nacional ao longo de décadas, podendo vislumbrar-se a sua influência nas reformas curriculares após a revolução de abril (Oliveira-Formosinho, 1996).

Exemplo desta grande adesão é a Escola da Ponte, em Vila das Aves, uma escola referência deste modelo, inserida no sistema público de ensino português, criada por iniciativa de um grupo de professores liderado por José Pacheco, em 1976 e atualmente estudada como exemplo de diferenciação do modelo de escola tradicional, pelo seu modelo participativo e democrático e o estreito envolvimento da comunidade educativa nas questões não só de natureza organizativa, mas de cariz pedagógico.

Saindo das nossas fronteiras geográficas, a escola democrática mais antiga, fundada em 1921 por Alexander S. Neill, será Summerhill, em Inglaterra. Nos Estados Unidos da América, temos escolas sobejamente conhecidas como a Sudbury Valley School, a Play Mountain Place, ou a Albany Free School. Nos antípodas, temos a escola australiana Currumbena Primary School, fundada em 1969, no entanto, as escolas democráticas encontram-

se um pouco por todo o mundo, realizando anualmente e rotativamente em cada país o «International Democratic Education Conference» - IDEC- desde 1993.

Como pudemos constatar, muitas das inquietações, demandas e empreendimentos vivenciados na instituição escolar ao longo dos tempos apresentam pontos comuns, independentemente de distarem de décadas ou séculos entre eles. A vontade é sempre a do progresso para a verdade, e a «novidade», reveladora ou terapêutica de cariz transformativo e promotor. Álvaro Lemos, aliás, diz-nos que a Educação Nova e a Escola Nova não é mais que uma nova atitude, uma que traduz “o somatório de todas as conquistas feitas através dos séculos em prol da criança, pelos que, com coração e inteligência, dela se ocuparam e com ela sonharam edificar uma sociedade mais perfeita, equilibrada e generosa.” (Lemos, 1931, p. 2).

Também Houssaye (2014) faz um chamamento ao leitor para olhar para a escola dos nossos dias e perguntar-se sobre não só as características da Escola Tradicional que se mantêm, como as propostas da Educação Nova de que a pedagogia escolar se apropriou, verificando o que há ainda de novidade e o que se tornou entretanto ultrapassado.

Os autores Alberto Filipe Araújo e Joaquim Machado de Araújo (2018) vão mais longe e afirmam:

“A Educação Nova continuará a ser uma ilusão necessária, se se pretende trazer a esperança para o horizonte da educação e da formação do “homem novo” de que carece a sociedade a construir. Esta perspectiva “progressiva” da educação (Dewey, 1979, p. 4) ilustra o potencial de fecundidade que tem a fórmula de Freinet, exibida durante muito tempo pela revista *L’Éducateur*: “Quando nos perguntam qual é a linha do nosso movimento, deveríamos sem dúvida responder: somos o movimento que desloca as linhas” (Araújo & Araújo, 2007, p. 171) (...). É, na verdade, o Novo que, na sua função fundamental de contestação e projeção utópica num mundo ideal, sustenta a crítica das ideologias pedagógicas vigentes e, ao mesmo tempo, está inserido na corrente de “novidades” que o pensamento pedagógico incorporou e a que vem dando unidade, mostrando a capacidade da ideologia para dar uma identidade narrativa à comunidade dos pedagogos que advogam (e pugnam por) uma educação (como agora se diz) de qualidade.” (p.33)

2. As lideranças para uma escola democrática

No entanto, tal como se nos apresenta no Editorial da Revista “Escola Moderna” em 1979, não será suficiente falar de democracia na instituição escolar ou de «escola democrática» para que esta assim o seja: “Sabemos bem como as intenções e as palavras não passam muitas

vezes de meros slogans completamente desenraizados de uma prática coerente, de uma ação quotidiana na escola falseando a relação não autoritária com os alunos” (Niza, 1979, p.64).

Para granjearmos, então, esta aspiração de uma escola para todos teremos de refletir sobre quais as estruturas de governança escolar adequadas para responder a esta realidade e desafios:

“A ‘liderança escolar’ tem um papel preponderante na condução das mudanças necessárias na execução das políticas educativas, no desenvolvimento de sistemas, na gestão e administração de recursos, e sobretudo na “reestruturação” e” re-culturação” de cada escola (Johansson & Lumby, 2012), como parte de uma estratégia para superar as desigualdades de partida de uma enorme “fatia” de alunos, quase sempre pertencentes a estratos socioculturais menos privilegiados, e que no nosso país acumulam repetências e acabam por abandonar a escola sem acabar a escolaridade básica de 12 anos, com os efeitos conhecidos de marginalização e de incapacidade de ultrapassar as desigualdades e dificuldades de inserção numa sociedade democrática.” (Clímaco & Silva, 2015).

Assumindo, assim, o quadro teórico que considera o conceito de liderança um “processo socialmente construído, que resulta das interações estabelecidas entre todos na escola; que exige decisões partilhadas e informadas para a promoção da qualidade educacional, entendida em função dos processos de aprendizagem geradores de sucesso e equidade educativa” (Ferreira et al., 2015, p. 61), importa efetivamente discutir se existe ou não espaço nas nossas escolas para a mediação, a transformação e a ‘re’criação de práticas de liderança promotoras de uma escola mais humana e humanizada, vivida por todos os parceiros e que possibilite a aprendizagem de todos.

Neste sentido, o papel da(s) liderança(s) nas escolas torna-se de superior importância, quer seja(m) ela(s) de nível macro, intermédias ou de base, assim como a questão se estes mesmos líderes formais convocam os restantes a participar nas decisões através de uma liderança democrática (Woods, 2015), uma vez que a liderança já é de si distribuída (Woods & Roberts, 2013), sendo, sim, fundamental convocar essas lideranças para o processo de decisão, fazendo com que estas se sintam vinculadas a este mesmo processo. Acredita-se, portanto, que este tipo de liderança tem um papel fundamental na promoção de contextos educativos inovadores e no desenvolvimento profissional docente (European Policy Network on School Leadership [EPNoSL], 2013), assim como fomenta o desenvolvimento social, o reforço dos valores da participação democrática de todos os implicados no processo de ensino e

aprendizagem (Woods & Roberts, 2013) e, consequentemente, da promoção da equidade e da justiça social (Antunes & Silva, 2015).

Para alcançar este efeito, será de destacar a liderança dos próprios professores, uma vez que “são eles que diretamente cumprem a ‘missão’ desta organização, ou função social, isto é, desempenham o papel de conceber, organizar, executar, avaliar e reformular o processo de ensino aprendizagem, ou seja, realizam a liderança pedagógica” (Antunes & Silva, 2015, p.79). Assim, desempenhando um papel fundamental na promoção das aprendizagens dos alunos, apresenta-se aqui implícita a verdadeira liderança para a equidade e aprendizagem, na medida em que os professores incitam a “aprendizagem (...) de todos os alunos” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 45):

“O acento tónico da liderança pedagógica é aqui colocado no processo de condução da aprendizagem do aluno com vista ao seu crescimento pessoal e social, através do qual obtenha bem-estar e uma formação integral e concretizadora das suas potencialidades para que, desta forma, possa ir estando preparado para ter uma participação ativa e consciente na sociedade democrática. Esta capacidade do professor de promoção do crescimento pessoal e social do aluno traduz a efetiva concretização de uma liderança para a aprendizagem e equidade.” (Antunes & Silva, 2015, p. 88).

Mais ainda, a liderança pedagógica não é só demonstração da liderança dos professores, mas a condição de possibilidade do próprio desenvolvimento pessoal e profissional do professor, “exigido na era da incerteza e face à diversidade dos alunos da escola democrática no século XXI” (Antunes & Silva, 2015, p. 94).

Por outro lado, não podemos deixar de sublinhar o papel superlativo que a liderança dos alunos deve desempenhar para alcançar estes mesmos fins, pois sem envolver os atores principais, a razão de toda e qualquer existência da instituição escolar, os objetivos de “(re)conceitualização da organização educativa” enquanto não só um espaço de desenvolvimento de uma “agência humana capaz”, mas enquanto “Escola-Cidade” (Correia, 1998), dificilmente serão atingidos. Se queremos uma escola mais democrática e mais justa, será, então, necessário dar espaço e voz aos alunos, “particularmente no que diz respeito à conceção e organização do próprio processo de ensino-aprendizagem” (Antunes & Silva, 2015, p. 94). Estamos, portanto, perante o alargamento das oportunidades educacionais a um universo cada vez mais heterogéneo de alunos, uma escola em construção, onde o centro da mudança não está tanto no aluno, mas na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de

aprendizagem, na forma como se estruturam as interações e as interdependências entre alunos (Leitão, 2010), num clima que se quer de aceitação, apoio e ajuda mútua, onde o querer e a vontade de cada um dos seus atores podem fazer a diferença: “O único caminho para uma liderança bem-sucedida e sustentável numa escola moderna é uma abordagem aberta e democrática” (Backman & Trafford, 2007, p. 174).

3. Empreendimentos mundiais de visão democrática

A Organização das Nações Unidas – ONU-, organismo internacional, proclama a 10 de dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos do Homem [DUDH], como expressão “do reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis” (DUDH, 1948). Desde então, vemos consagrado um direito fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade: “Toda a pessoa tem direito à educação” (DUDH, 1948, 26º).

Também a Constituição da República Portuguesa (1976), no artigo 43.º, consagra este mesmo direito: “o direito à liberdade de ensinar e aprender” e na mesma consonância, relembra que ao estado compete promover a democratização do ensino e garantir que a educação favoreça o desenvolvimento da personalidade e contribua para a participação democrática na vida coletiva.

Na esteira da construção da escola democrática que orienta para o desenvolvimento da pessoa em toda a sua plenitude, privilegiando a participação ativa, num espaço não só de formação, mas de exercício de cidadania, encontramos como referência fundamental a obra «Educação – Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI», também conhecido pelo «Relatório Delors» e mais especificamente o capítulo 4, “Os Quatro Pilares da Educação” (Delors et al., 1996):

“Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais (...), os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.” (Delors et al., 1996, p.77)

Se o grande paradigma da educação durante todo o século XX assentava na ideia do utilitário, em que aprender significaria sucesso profissional, acesso a “conhecimento útil” e possibilidade de alcance a bens económicos, a proposta defendida em “Educação: um Tesouro a Descobrir” (Delors et al., 1996), da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, liderada por Jacques Delors, de onde um dos autores é também Roberto Carneiro, apresenta uma alteração completa a este paradigma.

De facto, se em 1972 o Relatório Faure, resultante do trabalho da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, e estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - nos apresenta a noção de “aprender a ser”, a qual “ultrapassou largamente o âmbito da Organização”, marcando “um ponto importante na vida e pensamento da UNESCO” (Thomas, 1978, p. 8), vemos agora redobrada esta “prioridade intemporal” (Carneiro, 2001, p. 48) neste famoso livro da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, a qual integra as três aprendizagens fundamentais aqui apresentadas, defendendo que a educação deve contribuir para o desenvolvimento e realização total da pessoa, concretizado através do conhecimento da realidade e consequente capacidade de elaboração de “pensamentos autónomos e críticos e da formulação de juízos de valor” (Delors et al., 1996, p.86), sendo interveniente de forma responsável e justa, enquanto “indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (Delors et al., 1996, p. 87).

“Aprender a conhecer” (Delors et al., 1996, p. 78-80) surge integrado no progresso do conhecimento científico e tecnológico, apelando à urgência de respostas a novas fontes de informação, à diversidade dos conteúdos multimédia e essencialmente a novas formas de aprender numa sociedade global. É encarado simultaneamente como um meio e uma finalidade; meio na medida em que se insere na necessidade de compreensão do mundo que nos rodeia e finalidade pois baseia-se no gosto de aprender em todas as épocas da vida.

“Aprender a fazer” (Delors et al., 1996, pp. 80-83) introduz-nos a ligação entre o conhecimento e as aptidões, aprendizagem e competências, alertando para a necessidade de mais “experimentação com modelos alternativos que incluam tanto os períodos de ensino formal na aula, como a experiência profissional” (Carneiro, 2001, p. 48). Sublinha-se, assim, um aprender a fazer que tem como finalidade a preparação para agir sobre a realidade envolvente, para “enfrentar a incerteza e a natureza mutante do trabalho” (Carneiro, 2001, p. 48), caracterizando-se pela noção de competência pessoal, ou “cocktail pessoal” (Delors et al.,

1996, p.81), inato ou adquirido, que inclui o saber, o saber fazer e o saber ser na busca de um “compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança” (Delors et al., 1996, p.81).

Finalmente, “aprender a viver juntos” (Delors et al., 1996, pp. 78-80) apresenta-nos o desafio idealista e extraordinário de conceber uma educação que permita evitar conflitos, apostar em resoluções pacíficas, numa lógica de coesão e desenvolvimento em contexto igualitário e cooperativo, com definição de objetivos e projetos comuns, versando os “valores nucleares da cidadania e da construção da identidade, graças aos processos da múltipla participação (...), [proporcionando] a pré-condição para uma cultura de paz” (Carneiro, 2001, p. 48). Passando da descoberta de si mesmo para a descoberta do outro, a criança ou o jovem poderá, assim, colocar-se verdadeiramente no lugar dos outros, desenvolvendo o espírito de empatia, compreendendo as suas reações e apostando fortemente no diálogo franco e verdadeiro, levando à valorização do que é comum, podendo evitar-se “incompreensões geradoras de ódio e violência entre adultos” (Delors et al., 1996, p. 84).

Os “Quatro Pilares da Educação” apresentam-se-nos, então, como um conjunto de responsabilidades e direitos implícitos, onde se sublinha um claro imperativo perante a incerteza do futuro: “à educação cabe fornecer (...) a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1996, p. 77); fornecer às crianças e jovens “forças e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos” (Delors et al., 1996, p. 86), com vista à construção de um mundo mais democrático.

Esta visão democrática para a educação, proclamada pela UNESCO, em que a “prioridade será a construção do ser humano na sua globalidade, como sujeito de autonomia e dignidade, membro responsável e participativo da comunidade local, bem como portador de um projeto de vida único” (Estrela, 2015, p. 198), foi mais recentemente partilhada, em 2015, por 193 países, os quais se comprometeram a trabalhar para alcançar os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS - das Nações Unidas ou se preferirmos na língua inglesa, os «Sustainable Development Goals» – SDGs-, onde o objetivo 4 «Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all» se apresenta com particular relevância neste contexto, como se pode compreender no preâmbulo do documento “Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action” (UN, 2016):

“Our vision is to transform lives through education, recognizing the important role of education as a main driver of development and in achieving the other proposed SDGs. We commit with a sense of urgency to a single, renewed education agenda that is holistic, ambitious and aspirational, leaving no one behind. This new vision is fully captured by the proposed SDG 4 'Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all' and its corresponding targets. (...) It is inspired by a humanistic vision of education and development based on human rights and dignity; social justice; inclusion; protection; cultural, linguistic and ethnic diversity; and shared responsibility and accountability. We reaffirm that education is a public good, a fundamental human right and a basis for guaranteeing the realization of other rights. It is essential for peace, tolerance, human fulfilment and sustainable development. We recognize education as key to achieving full employment and poverty eradication. We will focus our efforts on access, equity and inclusion, quality and learning outcomes, within a lifelong learning approach. “(p.7)

Para alcançarmos este objetivo, a escola terá, assim, de ser um espaço de exercício de cidadania, mas também de relação e comunicação com a comunidade, espaço que se traduz em emancipação pela oportunidade de participação, de envolvimento dos jovens em saberes diversos, de construção da justiça e do bem comum que, tal como nos refere o autor José Alberto Correia (2008), situa a Educação numa temporalidade longa, uma escola laboratório de democracia, que conta com a participação empenhada e responsável de todos os atores, pela promoção de um ambiente relacional assente em práticas de cooperação, de proximidade e de responsabilidade (Batista, 2005).

Capítulo 2 – Uma Comunidade de Aprendizagem

2.1. Da Gramática Escolar

A metáfora «gramática escolar» chega-nos através de Tyack e Tobin (1994), referindo-se às regras e estruturas regulares que organizam o trabalho de instrução, como por exemplo as práticas organizacionais estandardizadas de divisão do tempo e do espaço escolares, de classificação dos alunos e sua distribuição por turmas e salas de aula e de fragmentação do conhecimento em disciplinas. Trata-se, portanto, de uma analogia entre a forma como a gramática organiza o sentido na linguagem e a organização das práticas educativas na instituição escolar, uma vez que nem uma, nem outra, necessitam de ser conscientemente compreendidas para atuarem normalmente. Os autores vão ainda mais longe, afirmando que a gramática escolar está tão instituída que é vista como «a» forma como as escolas se organizam

e, como tal, não é nem contestada, nem posta em causa e, consequentemente, praticamente imutável há centenas de anos.

No entanto, ironicamente, o quadro organizativo escolar nem sempre foi como o conhecemos. Tyack e Tobin (1994) apresentam-nos uma escola que em tempos não dividia alunos por idades, que apresentava horários flexíveis e adaptados às especificidades individuais dos diferentes alunos, os quais frequentemente aprendiam uns com os outros, ensinando-se mutuamente. Os pais vinham muitas vezes à escola para ver o que os seus filhos tinham aprendido e acolhiam o professor em suas casas. Estamos a falar da «one-room country school», que, apesar de existir em número muito alargado durante o século XX, particularmente nos meios rurais, acabou por desaparecer e transformar-se na «graded school», uma invenção intencional reformista que, com a promessa de maior equidade e eficiência, dividiu o currículo em formatos anuais, alunos por idades e proficiência e professores que ensinam em salas de aula independentes, permitindo de forma fácil réplicas organizacionais tão necessárias às cidades que proliferavam a uma velocidade considerável (Tyack & Tobin, 1994, pp. 457-458).

Este é, pois, um retrato que se verificará um pouco por todo o lado, mantendo-se até aos dias de hoje. O atual sistema educativo, tal como o conhecemos, foi desenhado na revolução industrial, com o intuito de escolarizar de forma massiva a mão-de-obra necessária para as fábricas e com valores próprios desta época, mentalidade que infelizmente continuamos a verificar no modelo escolar atual, na medida em que este assenta na distribuição dos alunos em lotes/turmas, com toques de entrada e saída que lembram os contextos fabris, onde o aluno segue unicamente orientações específicas - pedagogia transmissiva-, sem grande - ou praticamente a ausência - de autonomia e onde há uma recompensa por se fazer exatamente aquilo que é solicitado ou instruído.

2.1.1. Uniformidade do Currículo e compartimentação das estruturas escolares

“O ensino expositivo, em que se ensina a todos a mesma coisa, ao mesmo tempo e da mesma maneira como se todos fossem um só, é absurdo” (Ravitch, 2010)

João Formosinho (1988) denuncia igualmente este modelo escolar tradicional e aponta-o como razão para o insucesso educativo, alertando para a sua incapacidade de resposta às novas exigências da escola de massas, a qual se tornou mais complexa, impondo soluções diversificadas que respondam à heterogeneidade existente. Mantêm-se, portanto, no essencial

as características de uma escola com um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”, um currículo “para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação” (Formosinho, 1988, p. 113).

À primeira vista, esta situação poderá ser encarada como igualitária, como nos dizem Tyack e Tobin (1994): “This permitted a more precise sequencing of the curriculum and classification of pupils by proficiency. (...) This seemed egalitarian to the reformers, for schooling was supposedly the same for everyone, boys and girls, rich and poor, immigrant and native born.” (p. 458). No entanto, o princípio da igualdade, metamorfoseado em princípio organizativo, assume, assim, as particularidades burocráticas da impessoalidade, uniformidade, formalidade e rigidez, aqui encontradas na organização escolar. Estamos, portanto, perante a edificação de um modelo escolar que adota características burocráticas das grandes organizações, nomeadamente as da racionalização e padronização, e que assenta numa

“interpretação uniformista da igualdade progressivamente concretizada num currículo uniforme, numa pedagogia transmissiva e numa organização pedagógica destinada a facilitar o ensino de todos como se fosse um só. (...) Uma pedagogia da uniformidade, onde cabe ao professor transmitir e disciplinar e ao aluno ouvir, treinar, cumprir e aprender” (Machado & Formosinho, 2012, p. 30).

Segundo estes mesmos autores, o Estado adota este modo burocrático na sua missão educadora, proporcionando um único modo de garantir a universalidade da educação, estabelecendo uma pedagogia que se exprime num currículo escolar que gira em torno de um abstrato aluno médio e, como tal, apresenta-se para todo o território nacional e para todos os alunos, incorporando conceções e orientações a nível da estruturação e concretização deste mesmo currículo, nomeadamente no que respeitam a conteúdos, metodologias e controlo das aprendizagens.

Os alunos são organizados em turmas relativamente homogêneas por proficiência em nome da simplificação da aprendizagem e potenciação do rendimento escolar e em salas de aula, espaço escolar por excelência que, ao invés de espaços abertos e flexíveis que promovem múltiplas formas de aprendizagem, suportando tanto o trabalho individual como o de grupo, garantindo um espaço para apresentações e exploração, promovendo a interação e um sentido de comunidade, reforçando tanto a aprendizagem formal como informal, apresentam espaços

rígidos e limitadores com mobiliário que convida à pedagogia transmissiva, à passividade do aluno e à centralidade do professor.

Organizam-se, assim, as disciplinas, sua sequência e hierarquização em anos e ciclos de formação, cargas horárias semanais traduzidas em horários escolares mantidos ao longo do ano letivo, tomando como referência unidades de tempo rígidas e “impõe-se a normatividade curricular: o que, como e quando se deve fazer” (Machado & Formosinho, 2012, p. 33).

Temos, então, não só uma organização uniforme do currículo, mas também dos métodos de ensino, dos tempos e espaços escolares, dos alunos, dos professores e dos saberes, a qual assenta num modelo fixo que se baseia em princípios de homogeneidade e compartimentação ou no princípio de “ensinar a muitos como se fosse um só” (Machado & Formosinho, 2012, p. 35). Uma rigidez em que todos recebem a mesma coisa no mesmo espaço e ao mesmo tempo, independentemente do que sabem, qual cadeia de montagem, em que o aluno passa de mão em mão docente até sair «produto acabado».

2.1.2. Para um Conhecimento Não Fragmentado e Não Recetivo

O ESTRANGEIRO: excelente amigo, esforçar-se por separar tudo de tudo é uma coisa não apenas discordante, mas também é desconhecer as Musas e a Filosofia.

TEETETO: Porquê?

O ESTRANGEIRO: separar cada coisa de todas as outras é a maneira mais radical de aniquilar qualquer argumentação, pois a razão vem-nos da ligação mútua entre as figuras.
Platão, O Sofista, 259 e. citado por Morin (2001)

Também Edgar Morin critica o modelo tradicional de ensino que fragmenta os conhecimentos de forma artificial através das disciplinas. Para o autor, as disciplinas, tal como estão pensadas, transmitem ao aluno conhecimentos para ser um indivíduo adaptado à sociedade, mas impossibilitam a compreensão dos problemas, quer do mundo, quer de si mesmo. Mais ainda, é defensor da elaboração de uma nova conceção do conhecimento. Ao invés da simplificação, da especialização e da fragmentação de saberes, o autor avança com um novo conceito, o da complexidade.

“O pensamento complexo é, portanto, essencialmente, o pensamento que lida com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. Trata-se de um pensamento capaz de reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo de reconhecer o singular, o individual, o concreto. O pensamento complexo não se reduz nem à ciência, nem

à filosofia, mas permite a comunicação mútua, fazendo o intercâmbio entre uma e outra. O modo complexo de pensar não é útil apenas para os problemas organizacionais, sociais e políticos. O pensamento que enfrenta a incerteza pode ensinar as estratégias para o nosso mundo incerto. O pensamento que reúne, ensina uma ética da aliança ou da solidariedade. O pensamento da complexidade possui, igualmente, seus prolongamentos existenciais, postulando a compreensão entre os humanos.” (Morin, 2003, p. 77)

Desta forma, Morin (2002) diz-nos que diante dos problemas complexos que as sociedades contemporâneas hoje enfrentam, apenas estudos de carácter inter-omni-transdisciplinar podem resultar em análises satisfatórias de tais complexidades. A especialização abstrai, na medida em que retira um objeto do seu contexto e da sua totalidade, recusando as suas conexões com o seu envolvente, compartimentando-o na disciplina, a qual destrói a relação de uma parte com o todo e a multidimensionalidade dos fenómenos. Para Morin, o conhecimento deve contemplar a abstração, mas sempre procurando referenciar-se ao contexto. Assim, a compreensão de determinados dados irá exigir a ativação da inteligência geral e a mobilização de conhecimentos conjuntos, conceito fundamental no seu pensamento: “Marcel Mauss afirmava: ‘torna-se necessário recompor o todo’. Acrescentamos: torna-se necessário mobilizar o todo. (...) Trata-se de um problema universal para todo o cidadão: como adquirir a possibilidade de articular e organizar as informações sobre o mundo?” (Morin, 2003, pp. 69-70).

Ora a mobilização de conhecimentos e o pensamento complexo não são compatíveis com a pedagogia da transmissão, uma vez que se pretende o desenvolvimento de atividades onde os alunos possam fazer mais do que limitar-se a receber informação sobre factos, que sejam chamados a agir e a construir o seu conhecimento a um nível mais exigente, o da descoberta ou criatividade, como é, por exemplo a solução para os problemas quotidianos, a qual requer processos necessariamente de descoberta. Ou simplesmente, como Fabre defende, “c’est en agissant qu’on apprend” (Fabre, 1999, p. 98).

Contrariamente, a pedagogia recetiva foca-se nos conteúdos curriculares, obrigando à fragmentação do saber em disciplinas, destas em lições e das lições em factos e fórmulas para que o aluno possa alcançar através de diretrizes e passos muito explícitos o que é esperado por parte do professor. De facto, a pedagogia da transmissão tem como grande referência a disciplina e dá primazia ao papel do professor, o qual recorre ao treino do aluno, à orientação e ao controlo, ao invés da autonomia e participação democrática, enquanto «regente da orquestra» (Morin, 2003). As disciplinas fechadas impedem a compreensão dos problemas do mundo, mas,

pelo contrário, a transdisciplinaridade possibilita a transmissão de uma visão de mundo mais complexa.

Também aqui vemos a importância que o espaço físico da sala de aula poderá desempenhar no desenrolar das atividades pedagógicas, uma vez que a disposição de mesas em filas verticais que posicionam o aluno diretamente virado para o professor, sublinham novamente a preponderância do papel do professor enquanto detentor do saber, menosprezando o papel ativo do aluno, concebendo-o como um

“ser passivo, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para escrever e pintar, copo a encher, e faz da educação um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para essa «caixa» que seria o educando. Nesta conceção bancária da educação o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo. Por sua vez, o educando é o que é educado, quem não sabe, quem é pensado, segue a prescrição, tem a ilusão de que atua na atuação do educador, acomoda-se à sua escolha do conteúdo programático, adapta-se às suas determinações, recebe os depósitos, arquiva-os, memoriza-os para depois os repetir; enfim, é mero objeto do processo” (Machado & Formosinho, 2012, p. 36).

Assim, nesta conceção bancária da educação (Freire, 1974) desde cedo o futuro professor interioriza todas estas representações e crenças pertencentes à gramática escolar que lhe indica qual o «ofício do aluno» (Perrenoud, 1995), a quem é esperado que esteja sentado, quieto e calado, que não interaja com os pares, que esteja atento à lição do professor e ao que é registado no quadro, que se deixe orientar pelo professor e siga as suas instruções (Formosinho & Machado, 2008). Também DeWitt (2016) nos traz esta mesma realidade que vigora em muitas das nossas escolas através do acrónimo «SLANT», que significa que os alunos devem “Sit up, Listen, Ask & answer questions, Nod the head and Track the speaker”. Nesta crítica, o autor faz uma distinção entre o envolvimento obediente do aluno e o envolvimento real - “authentic or compliant engagement” -, alertando para o facto de que não é por o aluno estar aparentemente atento e a acenar a cabeça que está realmente envolvido no processo de aprendizagem real:

“authentic engagement means that students do more than just answer a question during a session of ‘sit and get’. It means that they have dialogue with us, and ask questions at the same time they’re engaging in giving us an answer. It means that students are talking as much as we are” (DeWitt, 2016, April 12).

Este património da pedagogia transmissiva que dificulta o envolvimento real do aluno é altamente sustentado pela cultura profissional individualista, isolada e «privatista» (Hargreaves, 2001, p. 185) durante todo o desempenho pedagógico do professor, desde a preparação da aula, ao ato letivo propriamente dito, em que não há visibilidade nem interação dos pares. Trata-se, portanto, de um corpo de profissionais socializado, que partilha valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas (Hargreaves, 2008) mas numa cultura de ensino individualista que o impede de visualizar e experimentar novos métodos pedagógicos. A esta conceção tradicional que também ela faz parte da gramática escolar, contrapõe-se a perspetiva de “profissionalismo interativo”, que incorpora, entre outras, a proposta de organização da escola por «equipas educativas», definidas por Arturo de la Orden³ (1969, citado por Formosinho & Machado, 2008):

“sistema de organização escolar que afeta o pessoal docente e alunos a seu cargo, no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo de alunos, equivalente ao de duas ou mais classes tradicionais” (p. 12)

Trata-se de uma verdadeira «Comunidade de Aprendizagem» assente numa cultura profissional colaborativa onde há responsabilidade coletiva pelas aprendizagens globais de um grupo alargado de alunos de um mesmo ano escolar através de uma gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das atividades escolares, práticas estas que então possibilitarão uma alteração da sintaxe da organização.

Esta proposta de organização pedagógica irá surgir em Portugal com João Formosinho (1988), que apresenta uma organização da escola para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, através do incentivo de trabalho colaborativo entre professores e de gestão integrada do currículo num planeamento do processo de ensino segundo o modelo de «Equipas Educativas» em que na sua formulação inicial tinha em vista: “agrupar educativamente os conteúdos em áreas interdisciplinares, agrupar educativamente os alunos em grupos de turmas; agrupar educativamente os professores em equipas educativas” (Formosinho, 1988, p. 1).

³ Orden, Artur de la (1969). *Hacia Nuevas Estructuras Escolares*. Madrid: Editorial Magisterio Español, S.A. in Formosinho, J. e Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, 5-16.

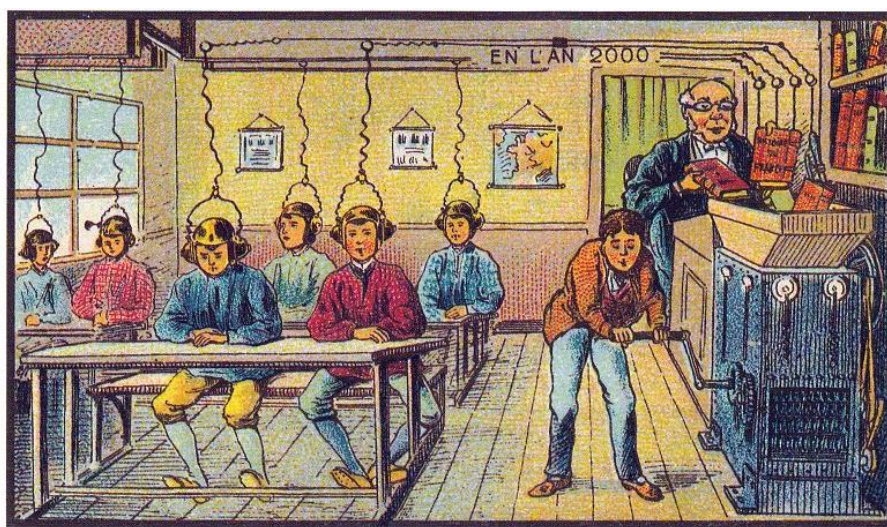
Assim, o conceito de uma educação democrática e humanista preconiza uma relação entre pares, aluno, professor e o meio envolvente, numa metodologia de aprendizagem que apela à resolução de problemas reais, à planificação conjunta dos tempos escolares, e ao trabalho interdisciplinar e, preferencialmente transdisciplinar. Ao invés de um espaço competitivo, a escola é sentida como uma comunidade de aprendizagem, onde aprendemos uns com os outros, e aprendemos com todas as oportunidades que a escola, enquanto comunidade, nos traz. Ensinar deixa de ser debitar conteúdos, ensinar tudo a todos como de um só se tratasse; o aluno deixa de ser um recetor de conhecimentos, para antes ser o construtor da sua aprendizagem, apoiado na cooperação de todo o grupo. Os autores Tyack e Tobin (1994) avançam com algumas experiências inovadoras a este nível, de onde se destaca a seguinte.

“In the 1930s in the Canton, Mississippi, High School, three teachers created what they called «the integrated work program» in which they and a group of first-year pupils spent five periods a day studying topics like “Ethiopia, Her Friends and Enemies”. They used social science, English and mathematics to answer the questions generated by the students.” (Tyack e Tobin, 1994, p. 466)

Temos, portanto, de um lado, um modelo industrial: disciplinar, uniformizador, onde há transferência do conhecimento, e, conseqüentemente, a dependência; onde a autoridade e a hierarquia imperam e onde a quantidade é uma preocupação máxima. Este é um modelo que sugere uma aprendizagem compartimentada que prepara para a produção em massa de mão de obra uniformizada, como nos apresenta caricaturado Jean Marc Côté (figura 9), quando faz a antevisão do ano 2000.

De um outro lado oposto temos o modelo social, este multidisciplinar, diferenciador, onde se sugere a construção do conhecimento, a colaboração, a autonomia, a interdependência e, ao invés de quantidade, a qualidade. Trata-se, aqui, de uma aprendizagem orgânica e social, encarada como transformativa e que prepara para um mundo global que destaca a diferença.

Abandonamos, portanto, a lógica de que o aluno aprende porque o professor ensina, mas antes porque constroem aprendizagens através das oportunidades criadas. Para tal, é necessário romper com o formato tradicional de forma radical. Em *Democracia e Educação*, John Dewey (2007) leva-nos à descoberta da oportunidade de construção de um ambiente educativo produtor de significados e de inclusão, de grande democraticidade, onde a opinião de todos é importante, onde nenhum sabe mais que os outros, mas antes coisas diferentes.



At School

Figura 2 At School, Jean Marc Côté, 1899 (from *Futuredays: A Nineteenth Century Vision of the Year 2000*, published by Isaac Asimov, 1986, Paperback)⁴

É nesta premissa de que a escola não pode continuar a ser igual para todos, porque todos são diferentes e heterogêneos e precisam, pois, de respostas diferenciadas, que urge pensar a sala de aula de forma diferente, onde cada um aprende no seu tempo e onde a pedagogia da uniformidade de tempos, espaços e métodos passa a uma pedagogia de diferenciação. E assim, nas palavras de Máximo-Esteves (2008), invocar Dewey neste contexto “é mais do que invocar um nome, é invocar uma sensibilidade emergente que vê o professor não como um mero artesão ou como um técnico da transmissão, mas como dispendo de agência reflexiva que em comunidade recria a escola ao serviço da democracia” (p. 9).

2.1.3. Da imutabilidade da gramática escolar e do crescente insucesso na educação

Qual a razão, então, para a imutabilidade do modelo escolar, perante tal sentido e urgência? De facto, como verificámos, salvo algumas tentativas reformistas sem grande impacto, o modelo escolar permanece inalterável. Tyack e Tobin (1994) apresentam-nos algumas razões para este falhanço. A um primeiro nível, a localização social e a força política de determinados grupos de interesse que influenciam a ação educativa, quer a favor, quer contra qualquer ação reformista, e que não podem deixar de ser encarados como produtos históricos

⁴ The Public Domain Review (n.d.) A 19th-Century Vision of the Year 2000. <https://publicdomainreview.org/collection/a-19th-century-vision-of-the-year-2000>

na sua origem, tornando-se a altura de determinadas reformas num determinado ciclo de vida organizacional preponderante. Por outro lado, a construção cultural sobre a educação, ou seja, a perspetiva de que a coerência das instituições educativas resulta da conformidade de determinadas estruturas organizacionais, o que leva a que muitos considerem saber como deve ser uma “escola verdadeira” (Tyack & Tobin, 1994, p. 456), influenciando e/ou legitimando diretamente a configuração das escolas. Desta forma, uma tentativa de mudança da gramática escolar torna-se difícil dentro de um sistema interdependente mais vasto, que tem como padrão a gramática escolar tradicional. Um outro problema comum é a resistência à mudança por parte de educadores, Conselhos de Escolas e pais, uma vez habituados às práticas organizacionais tradicionais, quer seja por as considerarem institucionalmente e socialmente funcionais, quer porque nunca as colocaram em causa, o que torna as suas tarefas diárias facilmente previsíveis. Efetivamente, as razões pelas quais as tentativas reformistas em alterar a gramática escolar não vingaram variam de acordo com o contexto, no entanto, segundo os mesmos autores, há duas que se mostram recorrentes: o facto de as reformas serem demasiado intramurais, envolvendo quase exclusivamente os pares profissionais, não procurando alcançar o movimento social que pode originar a mudança educativa pretendida; e o volume de trabalho e exaustão por parte dos professores, esta causada pelo stress acrescido, não só pela alteração de rotinas e comportamentos, mas pela necessidade constante em convencer alunos, pais e conselhos escolares da pertinência e mais valia das inovações pretendidas.

Atualmente, vemos um conjunto cada vez maior de países a estenderem a sua escolaridade, quer em termos de duração da formação escolar, quer de espectro, alargando-a a todos os elementos da sociedade, a qual está cada vez mais heterogénea em termos étnicos, culturais ou linguísticos. Esta realidade não se compagina com aquela estritamente oposta para o qual o modelo escolar herdeiro dos séculos XVIII e XIX estava pensado: um público essencialmente homogéneo, de grupos definidos, um modelo orientado para as elites; nem mesmo com o da rentabilização dos recursos materiais e humanos após a revolução industrial. Com a massificação do ensino e com o imperativo de escolarização da população na sua globalidade, vimos serem introduzidas centralmente e por parte dos professores algumas tentativas de melhoria, mas que não têm posto em causa o modelo no seu essencial, o que daí resulta o agravamento da ineficácia do ensino, aumentando o insucesso escolar, insucesso este que não é mais do que o da própria escola, que falha em ensinar eficazmente mais de 30% dos seus alunos (Roldão, 2018).

Ao vermos a escola como um sistema complexo cujas estruturas, discursos e ações se desenvolvem num conflito entre mandatos, interesses, contradições e pressões internas e externas, a escola aparece-nos, então, como um sistema débil, desconexo e fragmentado, que nos apresenta racionalidades muitas vezes invisíveis que a afastam dos modelos racionais de análise das organizações, e compreendemos, assim, a legitimação de uma gramática escolar (Palmeirão & Alves, 2016).

No entanto, não nos podemos demorar nesta compreensão, pois urge repensar e perspetivar outros cenários para a resolução desta crise, numa acessão inclusiva e democrática, em que a qualidade da escola e do professor se pautem pela

“sua capacidade de combater a exclusão social e constituir um exemplo de boas práticas na inclusão educativa, de promover o sucesso escolar de todas as crianças e jovens, de democratizar o acesso às formas elaboradas de cultura por parte dos jovens oriundos dos meios populares, de promover cidades educadoras democráticas onde viver junto seja uma construção diária” (Teodoro, 2006, p. 91-92).

2.2. A Pedagogia das Competências: conceitos, evoluções e aplicações no contexto da educação

Como vimos anteriormente, uma das fortes razões para a atual insatisfação e insucesso escolares reside na perpetuação de um modelo escolar assente num currículo uniforme e transmissivo, sem ligação ao quotidiano, pautado por conteúdos e objetivos rígidos. Assim, não podemos mais encarar o currículo como algo estático nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, de definição uniforme e central, sob pena de sermos insensíveis à realidade (Formosinho & Machado, 2008; Roldão, 2018), até mesmo porque “é o currículo que define a natureza da instituição escolar, isto é, a escola existe porque e enquanto se reconhece a necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir um currículo ou corpo de aprendizagens” (Roldão, 2018, p. 10).

É neste contexto que surge um currículo que se baseia numa conceção construtivista da aprendizagem, orientado para o desenvolvimento de competências, que incita a novas práticas pedagógicas, à «ruptura da desarticulação dos saberes» (Morin, 2001; 2003) onde os conteúdos são importantes, não de forma simplesmente cumulativa ou enciclopédica e de avaliação exclusivamente final, mas por terem presente a sua finalidade ou competências a alcançar, o que implicará necessariamente um novo papel para o professor, em que “ensinar,

ou seja, fazer com que alguém aprenda” (Roldão, 2008, p. 17) será sempre prioritário à transmissão cumulativa de conteúdos.

2.2.1. Do(s) Conceito(s) e pertinência

Muito se tem discutido sobre o conceito de competência. Aliás, Guy Le Boterf (2003), autor central neste domínio, embora mais ligado às competências profissionais, afirma que se trata de um conceito em construção, tal como Perrenoud (2001), que indica que se trata de um termo controverso e nada consensual ou estabilizado, razão pela qual nos parece de superior importância apresentar alguns destes conceitos e seus autores.

A palavra «competência» tem origem etimológica no latim, «competentia», derivada de «competere», ou «competens», que significa que vai com; o que está adaptado a, vocábulo proveniente de «petere», dirigir-se para (Dadoy, 2004).

O termo em si surge no final do século XV, na língua francesa, relacionado à atribuição de autoridade legal de algumas instituições, nomeadamente o tribunal. Em 1596 figura no Webster’s Dictionary (Batista et al., 2008) e mais tarde, já em finais do século XVIII, o seu uso alargou-se a uma conceção individual, como “toda a capacidade que é necessária ao saber e à experiência”, segundo os autores Dolz e Ollagnier (2004, p. 33).

A preocupação com as competências começou a ser mais visível no final do século XX, aquando da necessidade empresarial em plena globalização económica de uma maior competitividade, flexibilidade e rentabilidade, numa racionalidade predominantemente técnica. Esta situação originou a criação de organismos de formação por parte das próprias empresas, em busca de colaboradores mais qualificados e competentes (Boterf, 2005).

Em 1973, o autor McClelland escreve “Testing for Competence rather than Intelligence”, uma publicação que irá iniciar o debate sobre o termo «competência» entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos. Este autor liga o termo a um «desempenho superior» e diferencia competência de aptidões, talento natural do indivíduo, de habilidades, testemunho de um talento prático e particular e conhecimentos, ou seja, o que seria necessário saber para desempenhar uma tarefa. Entre esta década e a seguinte, muitos autores, na sua maior parte americanos, verão competência como o conjunto de qualificações pertencentes a um indivíduo para que este possa executar um determinado trabalho com nível superior de desempenho. Após a década de 80, outros autores, maioritariamente europeus, contestaram este conceito de competência, na medida em que não seria suficiente uma pessoa possuir as

qualificações necessárias para um determinado trabalho para garantir que elas fossem realmente utilizadas. A nível da educação desenvolveram-se nos Estados Unidos os movimentos «Competency-Based Teacher Education» - CBTE - ou «Performance Based Teacher Education» - PBTE-, os quais incidiram exatamente no desenvolvimento de competências. Numa aceção behaviourista pensou-se a formação e a aprendizagem como uma sequência estruturada de «Skills», que se desenvolviam por treino específico e em grande parte segmentar, consoante os níveis pretendidos, de acordo com a lógica taxonómica que então foi dominante (Bloom et al., 1956).

O debate francês a este respeito também se iniciou nos anos 70, nomeadamente aquando do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, tentando estabelecer a relação entre competências e os saberes – o saber agir. Duas décadas mais tarde, vemos na literatura francesa dos anos 90 uma preocupação em ir além do conceito de qualificação quando nos referimos a competência.

Esta complexidade decorrente dos novos desafios que se impunham também vai afetar a instituição escolar e o desenvolvimento de competências vai permitir um salto significativo no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que, mais do que providenciar a aquisição de conteúdos, propicia a resolução de problemas em contexto, a aprendizagem significativa e a integração dos saberes.

Apesar das divergências e controvérsias a nível da conceção de competência, as quais nem sempre se devem pelo seu universo, profissional ou escolar, verificamos que esta incide geralmente no saber fazer, realizar ou agir de forma eficaz perante uma determinada situação - que pode ou não ser nova - uma tarefa ou uma ação, o que poderemos verificar através das definições de competência que se apresentarão em seguida.

Uma das conceptualizações atuais mais influentes foi estabelecida pelo sociólogo Philippe Perrenoud, quer relativamente ao “ofício do aluno”, quer ao “ofício do professor” e que apresenta a competência enquanto saber em ação ou saber em uso, associada à “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p.15). Neste sentido, falamos, então de “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (Perrenoud, 1999, p.7).

Igualmente para Boterf (1994), “a competência não se reduz nem a um saber nem a um saber-fazer. (...) a competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos,

capacidades...) mas na própria mobilização desses recursos” (p. 23). Acrescenta ainda uns anos mais tarde que competência é o “saber agir que supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes (...), o querer agir que se refere à motivação (...) e o poder agir que remete para a existência de um contexto” (Boterf, 2005, p. 70).

Para a autora Maria do Céu Roldão (2003), “existe competência [ou competências] quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los” (p.20) para “aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, consequentemente, na vida social, pessoal e profissional.” (Roldão, 2008, p. 16). Esta noção de mobilização de recursos prévios é, aliás, também evidente em Perrenoud (2000), quando atesta que a competência “ao mesmo tempo que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente” (p. 15).

No mesmo sentido, também Tardif (1991) apresenta a competência não como um estado, mas como um processo:

“Se a competência é um saber agir, como funciona ele? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em ação de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, as avaliações, as capacidades relacionais, ou esquemas comportamentais” (p.31).

Temos, então a definição de competência enquanto um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo. Para podermos compreender melhor o verdadeiro significado destes verbos, os autores Fleury e Fleury (2001, p. 188) propõem-nos o quadro a seguir (Tabela 1) inspirado na obra de Le Boterf (1995), o qual propõe algumas definições.

Por conseguinte, esta conceção de competência distancia-se da visão técnica segmentar do «skill», assim como não se restringe a uma aplicação funcionalista de saberes previamente adquiridos, mas antes constitui-se como um sistema de conhecimentos complexo que agrega e articula conhecimentos, dispositivos de operacionalização e capacidade mobilizadora em situação (Roldão, 2009).

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Tabela 1 Verbos associados a competência, inspirado em Le Boterf (Fleury & Fleury, 2001)

Na perspetiva de Perrenoud, que encara competência como saber em ação, esta deixa de ser a aplicação de um saber, mas antes um saber ativo, atuante. Não estamos, portanto, a substituir saberes por competências, mas antes a

“revitalizar os conhecimentos transformando-os em agentes ativos de compreensão, de organização do conhecimento e de ação; trata-se afinal de orientar os conhecimentos/conteúdos no sentido de alimentarem eficazmente a construção da competência do aprendente. Uma educação “competencializadora” não dispensa nenhum saber, antes exige mais e mais diversos saberes, acrescidos da sua articulação orientada para a possibilidade de uso (cognitivo, prático, intelectual, de fruição, ou outros). Apetrecha o aluno com o “empowerment” (Hopkins, 2000) que o conhecimento desejavelmente lhe proporciona - tornando-o mais «capaz de»”. (Roldão, 2009, p. 592)

Desta forma, as competências deverão ser encaradas como o contrário de saberes inertes, uma vez que os saberes são para serem utilizados a qualquer nível e não acumulados sem finalidade. Os conhecimentos concorrem para o desenvolvimento de competências se mobilizados de forma inteligente ou apropriada a diferentes situações, e daí a necessidade de a aprendizagem se basear na ação, mas com sentido e finalidade (Roldão, 2003). Desta forma, a competência será alcançada se, de facto, se mobilizarem saberes e capacidades para se conseguirem ultrapassar obstáculos, situações-problema, dificuldades, individuais e/ou coletivos, o que significa que o desenvolvimento de competências implicará um professor que partilha o poder com os alunos e que se vê como um criador e orientador de situações de

aprendizagem, ou seja, um professor que não se assume como a causa das aprendizagens dos alunos, mas apenas como a ocasião (Meirieu, 2005).

2.2.2 Competências para o Século XXI: dos movimentos internacionais e nacionais

Perante a já abordada (in)eficácia da escola, o conceito de competência torna-se, assim, um instrumento base para a reconceptualização dos saberes e seu ensino (Roldão, 2009) na aprendizagem escolar. Tendo em conta as alterações evidentes com a expansão da escolarização e a progressiva diversidade cultural da população escolar, que obrigatoriamente impele à rutura com o modelo uniformista que inspirou a organização escolar (Barroso, 2001; Roldão, 2009), vemos na necessidade de melhoria do ensino uma vontade em dar maior voz às escolas e aos professores no que respeita a gestão do currículo, cortando com o padrão de homogeneidade curricular prescrito centralmente e operado localmente.

Esta é uma tendência que temos visto a aumentar já desde o final do século XX e inícios do século XXI (Comissão Europeia, 2006; OECD, 1994, 1999, 2005; Unesco, 1996) e que vemos explícita em muitos documentos de política internacional mais atual, nomeadamente no Projeto Educação 2030 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento [OCDE] (2016, 2018, 2019), em publicações da UNESCO (2016; 2017), como «Repensar a Educação» ou «Resumo de Políticas» ou mesmo da Comissão Europeia (2018). Segundo Roldão (2009), estes documentos internacionais têm vindo a recomendar a operacionalização de dois níveis de decisão curricular: o nacional, estabelecendo aprendizagens curriculares nucleares que constituem o referencial da regulação e avaliação e aquele da gestão contextualizada, que dá predomínio às escolas e seus professores, com um aumento crescente da sua autonomia na elaboração, operacionalização e regulação, tendo em conta o referencial base. Ainda segundo esta autora, será no primeiro destes níveis que a expressão do referencial tende a ser formalizada em termos de competências, cuja consecução pode permitir vias diversas ao nível das escolas, razão pela qual iremos abordar alguns dos principais referenciais de competências que influenciaram diferentes documentos e políticas a nível nacional.

De facto, diferentes políticas internacionais têm demonstrado preocupação em promover a integração destas competências nos seus currícula, como são os exemplos de Singapura, da Finlândia, Austrália e, até o Português, que apresentaremos mais à frente, com o

seu documento «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» (Martins et al. 2017), documentos estes que pretendem evoluir para um formato “menos prescritivo e mais orientativo” (Roldão et al., 2017).

Pretende-se, portanto, construir um currículo orientador que visa uma adequada preparação do aluno para o século XXI, numa Modernidade Líquida, em que Zygmund Bauman (2000) nos apresenta um mundo em constante transformação, onde o risco é o de ficar parado e em que o “líquido” se nos apresenta como uma metáfora associada a conceitos de fluidez, ao que é flexível, em contínua mudança e se adapta constantemente.

Aliás, também Morin (2002) já nos apresentava a exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo. E, de facto, este mundo de Bauman encerra um futuro incerto, trata-se de um lugar onde se deixa de pensar a longo prazo, para se tomar decisões exclusivamente para o presente e para um futuro próximo. Os objetivos, são, por isso, de curto prazo e coloca-se o foco na responsabilidade individual. Um mundo em acelerada mudança tecnológica e social, o «VUCA WORLD – Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous», acrónimo que surge nos finais de 1990 ligado ao mundo dos negócios (Kinsinger & Walch, 2012; 2016), e trazido posteriormente ao mundo da Educação na Conferência sobre Currículo, realizada no âmbito do Projeto da OCDE «Future of Education and Skills: Education 2030», que decorreu em Lisboa, em 2017.

Mais ainda, o autor Yuval Noah Harari (2018) explica-nos que estamos a iniciar uma era «UTRU - Unprecedented Transformation and Radical Uncertainties», ou seja, em um mundo de transformações sem precedentes e radicalmente incertas, onde a única grande certeza é a da inevitabilidade da mudança e a grande competência a desenvolver a capacidade de se reinventar.

Para além destas ideias que percorrem os documentos internacionais já mencionados, temos uma outra atribuída ao autor Buckminster Fuller, que em 1982 introduziu a curva do conhecimento, a «Knowledge Doubling Curve», através da qual o autor explica que até 1900 o conhecimento humano dobrava aproximadamente a cada século e no final da Segunda Guerra Mundial já dobrava a cada 25 anos. Alguns anos depois, um relatório publicado pela International Business Machines – IBM - adicionou alguns anos à teoria de Fuller e previu que em 2020 o conhecimento dobraria a cada 12 horas. O Presidente e CEO da IPC, John Mitchell, apresentou-nos em 2018 uma nova curva do conhecimento, em que o conhecimento humano

médio estaria a dobrar a cada 13 meses. Adianta ainda que o conhecimento da nanotecnologia dobraria a cada dois anos, enquanto o conhecimento clínico a cada 18 meses (Mitchell, 2018).

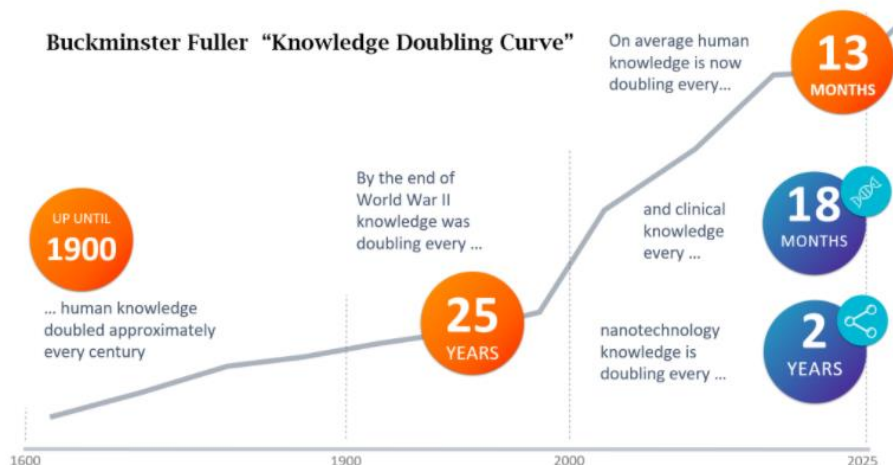


Figura 3 A "Knowledge-doubling curve." de Buckminster Fuller, Segundo John Mitchell, 2018

As grandes razões apontadas para esta explosão no crescimento do conhecimento são várias, a Internet das Coisas ou IoT, «Internet of Things», o BD, «Big Data», a indústria 4.0 – ou a 5.0 que se aproxima a passos largos –, o avanço da ciência e o trabalho colaborativo e partilhado pela sociedade, em geral. Não é apenas a quantidade de informações que temos disponível, mas o ritmo a que elas mudam, o qual não tem precedentes. Provavelmente, podemos ter chegado a um ponto em que o conhecimento relevante está a aumentar mais rápido e em maior quantidade do que podemos absorver. No entanto, enquanto o conhecimento aumenta, a vida útil do conhecimento está a diminuir. Consequentemente, precisamos de constantemente substituir conhecimentos desatualizados por novos conhecimentos num processo contínuo de reaprendizagem. O conhecimento por si só, entretanto, não é suficiente, e é tão importante como a capacidade de tomar boas decisões com base no conhecimento. Consequentemente, temos hoje em dia a oportunidade e a necessidade de explorar criativamente o conhecimento de forma colaborativa, assim como de identificarmos que conhecimento é relevante e como compartilhamos aprendizagens. Igualmente importante é a nossa capacidade de desenvolver aptidões e métodos para analisar, sintetizar e aplicar cuidadosamente esse conhecimento neste cenário em rápida evolução.

Neste seguimento, alertam-nos os autores Rotherham e Willingham (2009) de que poderemos estar a correr o risco neste movimento das competências para o século XXI de

subvalorizar o conhecimento, pois o debate deveria centrar-se não no conhecimento *versus* competências, mas antes na correlação entre o conhecimento e as competências, uma vez que são ambos imprescindíveis.

As abordagens internacionais

Parece-nos, por conseguinte, que os requisitos abordados pelos autores referidos no que respeita a conceção de «competência» (Tardif, 1991; Perrenoud, 1999, 2000; Boterf, 1994, 2005; Roldão, 2003, 2008, 2009) se alinham em harmonia com a visão prospetiva do relatório sobre o qual já nos debruçámos anteriormente, “Educação: Um tesouro a Descobrir” (Delors et al., 1996), para o qual a educação do século XXI assentaria em quatro pilares fundamentais: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

No entanto, também nas abordagens internacionais encontramos uma grande diversidade conceptual quanto ao termo «competência», acentuada pelas diferentes utilizações e traduções dos termos em inglês de «skill», «competence» ou «competency». Trata-se, portanto, de uma utilização que, pelas diferentes interpretações de competência, revela inconsistências e controvérsias várias (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2017a).

Se tivermos em conta a terminologia das políticas de educação e formação da Europa, o conceito de competência, que neste documento aparece em inglês como «competence», aparece definido pelo Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle – CEDEFOP – (2008) enquanto “capacidade de mobilizar os resultados da aprendizagem de forma apropriada num contexto definido - educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional” (p.49). Acrescenta-se ainda que “a competência não se limita a elementos cognitivos [utilização de uma teoria, de conceitos ou saberes tácitos] e engloba igualmente aspetos funcionais [nomeadamente aptidões técnicas], interpessoais [por exemplo aptidões sociais ou organizacionais] e éticos [valores]” (CEDEFOP, 2008, p.49). Nesta terminologia, as «skills», ou seja, as aptidões ou capacidades profissionais são apresentadas como a “capacidade de realizar tarefas e resolver problemas” (CEDEFOP, 2008, p.164).

No desenvolvimento do pilar «Aprender a fazer» (Delors et al., 1996, pp. 80-83) os autores apresentam uma conexão entre o conhecimento e as aptidões, aprendizagem e competências, sublinhando como finalidade a preparação para agir sobre a realidade envolvente, realidade esta já vista como incerta e sujeita a constantes alterações. Destacam a noção de competência pessoal, que inclui o saber, o saber fazer e o saber ser, sempre com vista

à ação participativa, num compromisso enquanto “agente de mudança” (Delors et al., 1996, p.81).

Este relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado para a UNESCO, apresenta-nos, ainda neste âmbito, a importância da «competência exigida», numa progressão do conceito de qualificação e enfatizando a ligação que a educação deve manter entre os diversos aspetos da aprendizagem:

“Este aumento de exigências em matéria de qualificação, em todos os níveis, tem várias origens (...). Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de cocktail individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas «saber-ser» pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspetos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes.” (Delors, 1996, p.81)

A publicação «Rethinking Education - Towards a global common good?» ainda da Unesco (2015) segue a herança desta publicação e de uma anterior, também por nós já aqui referida, «Learning to Be: The world of education today and tomorrow» (Unesco, 1972), mais conhecida pelo «Relatório Faure», e sublinha a urgência em transformar a educação de forma a que ela possa acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo a uma rapidez alucinante, chamando a novas formas de educação de abordagem humanista que desenvolvam as competências necessárias na sociedade atual:

“The world is changing – education must also change. Societies everywhere are undergoing deep transformation, and this calls for new forms of education to foster the competencies that societies and economies need, today and tomorrow. This means moving beyond literacy and numeracy, to focus on learning environments and on new approaches to learning for greater justice, social equity and global solidarity.” (Unesco, 2015, p. 3)

Reafirma a importância do pilar «aprender a conhecer⁵» e do desenvolvimento de competências, clarificando dois conceitos que muitas vezes se confundem: «competencies» e «skills», ou seja, «aptidões»⁶. Estamos, portanto, perante o termo «competency» - e não «competence» que é aqui também apresentado como sendo mais lato, referindo-se à capacidade de utilização do conhecimento em contextos específicos e compreendido de forma geral como aglomerador da informação, compreensão, aptidões - ou seja, dos próprios «skills» referidos-, dos valores e atitudes, por forma a responder aos diferentes desafios (Unesco, 2015, p.40).

Coloca-se, ainda, o foco na importância das «soft skills», «transferíveis», «não cognitivas» ou «do século XXI», sublinhando a importância da criatividade e do espírito empreendedor para uma maior competitividade, mas alertando que esta preocupação não deve ultrapassar a da necessidade de desenvolvimento daquelas competências que indivíduos e comunidades necessitam para as múltiplas dimensões da vida humana. Sublinha-se, assim, o espírito humanista desta abordagem e reafirma-se que as competências potenciam a capacidade de utilização correta do conhecimento, quer a nível de informação, compreensão, aptidões e valores, de forma criativa e responsável para encontrar soluções e estabelecer novos laços com outros, reforçando novamente o pilar «aprender a viver juntos» (Delors et al., 1996).

Acrescenta-se ainda neste sentido a importância da «capacidade de aceder a novas informações e processá-las criticamente», atestando a relevância de um conhecimento não prescrito por uma autoridade central, mas antes, à semelhança do que temos vindo a defender, um identificado pelas escolas, professores e comunidades, numa lógica não transmissiva, mas antes significativa e experiencial do conhecimento:

“It is knowledge that is not merely transmitted but explored, researched, experimented with, and created according to human need. It is knowledge used for developing basic language and communication skills; for solving problems; and to develop higher-order skills such as logical thinking, analyzing, synthesizing, inferring, deducting, inducting, and thinking hypothetically. It is knowledge that is arrived at in ways that nurture what is perhaps the most important skill of all: the ability to access and critically process information. Learning to learn has never been as important as it is today.” (Unesco, 2015, p. 41)

⁵ Encontram-se em algumas traduções para Português do documento original, a expressão «aprender a aprender» (Unesco, 2016a)

⁶ Na tradução para português do mesmo documento pela UNESCO Brasil (2016a, p. 44), o termo «skills» aparece como «habilidades» e não «aptidões» como temos visto em muitos outros documentos (Carneiro, 2001, Comissão Europeia, 2007, World Economic Forum, 2015, 2020, OCDE, 2016, 2018, 2019)

Neste seguimento, temos assistido um pouco por todo o mundo a um crescente e preocupado debate sobre o perfil do aluno para o século XXI. De facto, muitos são os documentos internacionais que se debruçam sobre as competências de que os alunos necessitam para o século XXI. O assunto tem sido longamente debatido como é prova disso o «21st-century-skills movement» (Rotherham & Willingham, 2009) e são várias as propostas de modelos de competência, como o “Partnership for 21st century skills P21”, desenvolvido em 2018 por uma organização público-privada americana que contou com o apoio de diversos parceiros e empresas, ou o estudo norte-americano do National Research Council (2012), *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, que dividiu as competências em 3 grandes domínios, o cognitivo, o interpessoal e o intrapessoal.

Então, que competências valorizar numa sociedade em perfeita alteração, que nos apresenta a quarta revolução industrial, uma que irá transformar de tal forma o mercado de trabalho que se anuncia a automatização maciça dos postos de trabalho, a substituição de muitos humanos por robots, algoritmos e aplicações informáticas, antevendo-se a extinção de cerca de 85 milhões de profissões - “jobs” - e a criação de novas outras funções em 97 milhões até 2025? Podemos ler estas preocupações no relatório do World Economic Forum – WEF (2020):

“The adoption of cloud computing, big data and e-commerce remain high priorities for business leaders. However, there has also been a significant rise in interest for encryption, nonhumanoid robots and artificial intelligence. (...) By 2025, the time spent on current tasks at work by humans and machines will be equal. (...) For those workers set to remain in their roles, the share of core skills that will change in the next five years is 40%, and 50% of all employees will need reskilling” (p. 5-6)

Algumas destas inquietações já surgiam na recomendação do Conselho e Parlamento Europeus de 2006:

“As globalisation continues to confront the European Union with new challenges, each citizen will need a wide range of key competences to adapt flexibly to a rapidly changing and highly interconnected world. Education in its dual role, both social and economic, has a key role to play in ensuring that Europe's citizens acquire the key competences needed to enable them to adapt flexibly to such changes.” (European Union, 2006, p. 13)

Neste seguimento, a Comissão Europeia publicou em 2007 o documento «Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu» (Comissão Europeia, 2007), alertando para a necessidade de os europeus não só se

atualizarem no que respeitam as competências particulares da sua atividade profissional - e aqui denotamos a competência vista num sentido menos lato -, como de garantir as competências gerais que os possibilitarão adaptar-se à mudança, através da verdadeira compreensão das oportunidades, dos desafios e mesmo dos problemas éticos que o desenvolvimento tecnológico possa trazer.

Esta preocupação tornou-se igualmente visível aquando da criação, em 1997, da rede de 34 Ministérios de Educação Europeus, a «European Schoolnet», a qual pretende trazer inovação ao setor da educação, apoiando os diferentes agentes educativos na transformação dos seus processos de educação para sociedades digitais do século XXI⁷. Entre outras iniciativas, criaram o «Future Classroom Lab - FCL», um ambiente de aprendizagem que reequaciona o papel da pedagogia, estando desenhado para explorar as competências e papéis de alunos e professores do século XXI, enfatizar uma aprendizagem mais ativa e personalizada e potenciar a participação dos alunos e a interação entre pares, onde a tecnologia está ao serviço destes mesmos objetivos.⁸

A Comissão Europeia chama, ainda, a atenção para o perigo da alienação e marginalização que a revolução digital e a globalização possam causar, sublinhando a urgência ao estímulo da cidadania democrática, a qual necessita ter cidadãos informados, interessados e ativos. Neste sentido, afirma-se que os conhecimentos, as competências e as aptidões indispensáveis a todos têm de desenvolver-se em correspondência:

“Partindo, designadamente, das múltiplas competências individuais, as diferentes necessidades dos aprendentes deverão ser satisfeitas através da garantia da equidade e do acesso de todos os grupos que, devido às desvantagens educacionais decorrentes de circunstâncias pessoais, sociais, culturais ou económicas, careçam de um apoio particular para realizarem o seu potencial educativo.” (Comissão Europeia, 2007, p.3).

Neste documento, resultado do esforço conjunto da Comissão Europeia e dos Estados-Membros no âmbito do programa de trabalho «Educação e Formação 2010», apresenta-se o Quadro de Referência Europeu (2007) que estabelece oito competências essenciais: (1) Comunicação na língua materna; (2) Comunicação em línguas estrangeiras; (3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; (4) Competência digital; (5)

⁷ Disponível em <http://www.eun.org/about.jsessionid=4494B889E9DE2CF26FF7F0068A8F141C> consultado em 20 dezembro de 2020

⁸ Informações suplementares em <https://fcl.eun.org/>

Aprender a aprender; (6) Competências sociais e cívicas; (7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial; e (8) Sensibilidade e expressão culturais.

Apesar de estas competências essenciais serem encaradas com um grau de importância equivalente, muitas estão interligadas e podem sobrepor-se, uma vez que características decisivas num determinado domínio podem favorecer a competência de outro domínio e cada uma delas pode contribuir para uma vida bem-sucedida na sociedade do conhecimento. Aliás, nesta recomendação encontramos a seguinte definição para competência:

“uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego.” (Comissão Europeia, 2007, p.3)

Por seu lado, o estudo «Competences for Democratic Culture» (Council of Europe, 2016), apresenta-nos um modelo que inclui 20 competências necessárias (Figura 4) - neste documento chamadas de «competences» - para que um indivíduo possa participar de forma efetiva e apropriada numa cultura democrática, estas divididas em: «Values», «Attitudes», «Skills» e «Knowledge and Critical Understanding».

Este modelo refere-se a «democratic and intercultural competence» como a capacidade de mobilizar e posicionar valores, atitudes, capacidades⁹ - «skills» e conhecimentos e compreensão relevante, de forma a poder responder de forma apropriada e efetiva aos desafios, solicitações e oportunidades que são apresentadas em situações democráticas e interculturais. A competência, «competence», é vista de forma mais holística e global como um processo dinâmico no qual um indivíduo competente mobiliza e organiza recursos psicológicos de forma ativa e adaptativa por forma a responder a novas circunstâncias à medida que elas surgem. Por seu lado, o termo «competences», no plural, refere-se aos recursos individuais específicos - ou seja, os valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e compreensão - utilizados na produção de um comportamento competente (Council of Europe, 2016, p. 6).

⁹ Na tradução do mesmo documento pelo Conselho da Europa, de junho de 2016, o termo utilizado para «skills» é «capacidades» e não «aptidões» como temos visto em muitos outros documentos (Carneiro, 2001, Comissão Europeia, 2007, World Economic Forum, 2015, 2020, OCDE, 2016, 2018, 2019)

The 20 competences included in the model

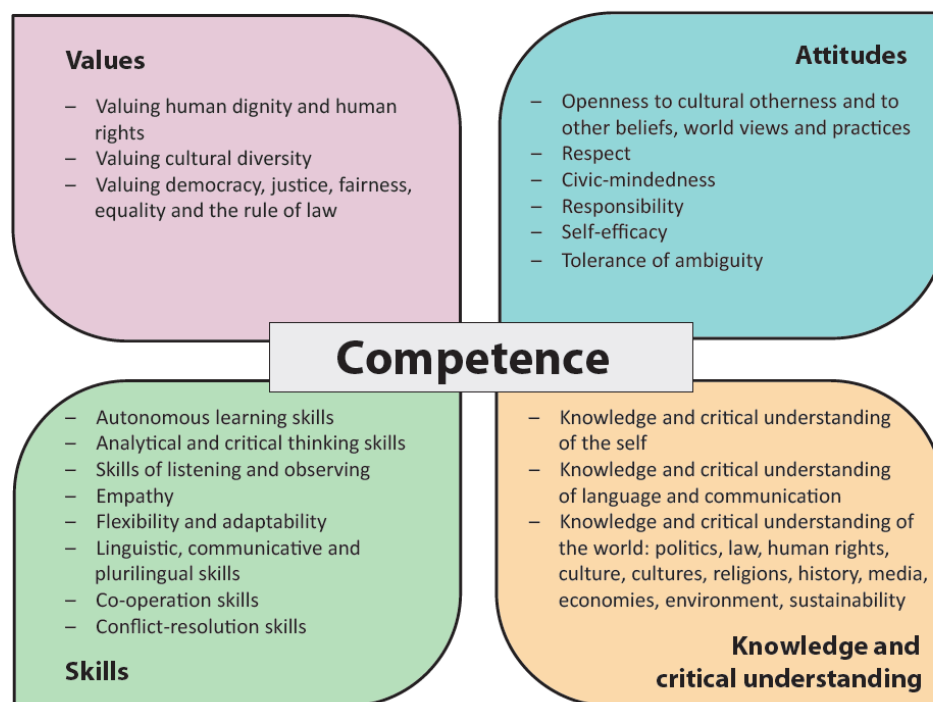


Figura 4 The 20 competences for Democratic Culture, Council of Europe, 2016

Outro estudo, “New Vision for Education - Unlocking the Potential of Technology” (WEF, 2015) apresenta um modelo que inclui 16 aptidões necessárias - aqui denominadas «skills»¹⁰ - no mercado de trabalho do século XXI (figura 5). Estas foram apresentadas em três grandes categorias, “foundational literacies, competencies and character qualities”:

“Foundational literacies represent how students apply core skills to everyday tasks. These skills serve as the base upon which students need to build more advanced and equally important competencies and character qualities (...). Competencies describe how students approach complex challenges. (...) Character qualities describe how students approach their changing environment” (WEF, 2015, p. 2 -3).

¹⁰ A utilização pouco coerente dos termos «competence» e «skill», que ora reduz o conceito de competência, ora o assume de forma mais holística (Deist & Winterton, 2005) é visível em diferentes documentos internacionais e nacionais (WEF, 2015, 2020a, 2020b; OECD, 2016, 2018, 2019; , como é também o caso do estudo «ESCO» da Comissão Europeia onde podemos ler “The knowledge, skills and competences pillar, also referred to as the “skills pillar”, provides a comprehensive list of skills that are relevant for the European labour market (...). The skills pillar includes knowledge, skills and competences that are defined as follows (...)” (Comissão Europeia, 2017, p.18).

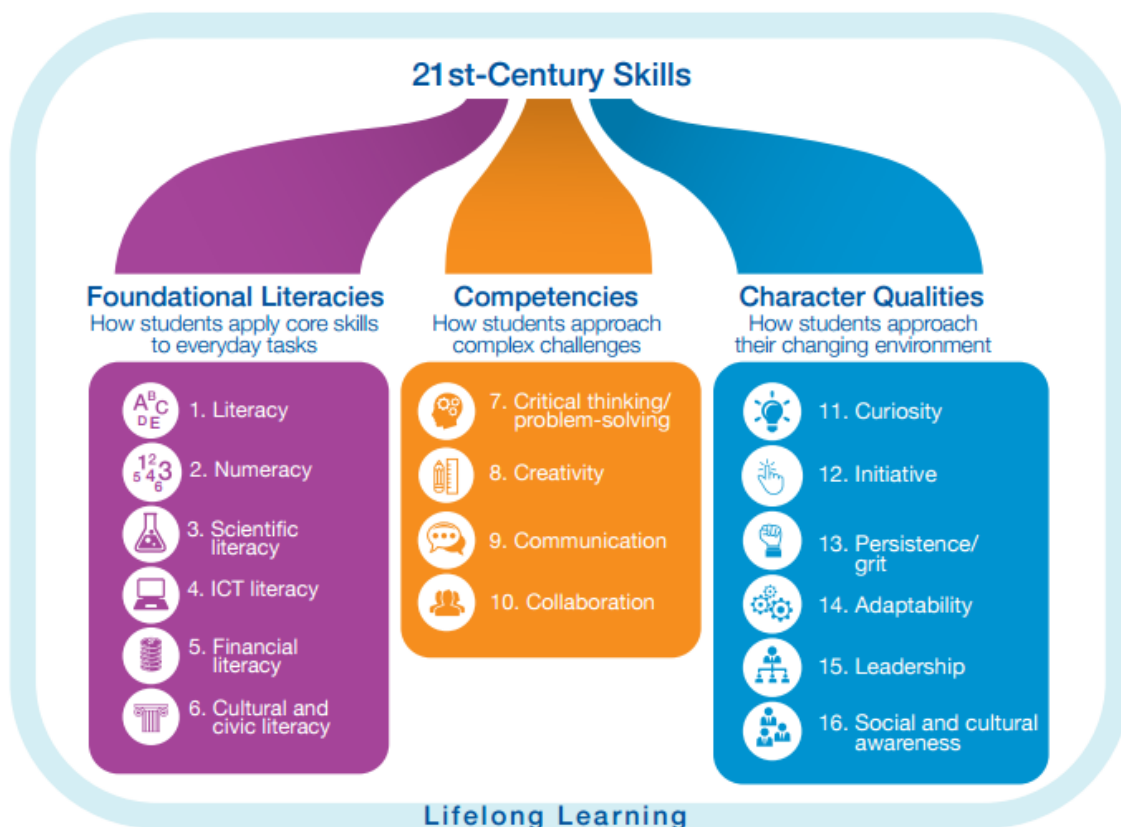


Figura 5 16 skills for the 21st century, World Economic Forum, 2015

Já no estudo «Top 15 skills for 2025, Future of Jobs Survey 2020» (WEF, 2020b), a mesma organização diz-nos que as principais «skills» e «skill groups» (Figura 6) que os empregadores veem como estando a crescer em proeminência até 2025 incluem grupos como pensamento crítico e análise, bem como resolução de problemas e autogestão, ou aprendizagem ativa, resiliência, tolerância ao stress e flexibilidade.

Também o estudo anterior, mas do mesmo ano (2020a) refere que para que as crianças possam responder aos desafios futuros e estarem, assim, preparadas para serem cidadãs ativas e responsáveis nas sociedades futuras, devem ser equipadas com quatro conjuntos de «skills», principais: 1) Cidadania global; 2) Inovação e criatividade; 3) Tecnologia; e 4) Aptidões interpessoais (Figura 7). Acrescentam, ainda, que embora estas sejam aptidões fundamentais para abordar as necessidades emergentes mais substanciais, os sistemas de educação devem também implementar mecanismos ágeis para adaptação de aptidões de forma a garantir que estas permaneçam orientadas para o futuro (WEF, 2020a).

B. Top 15 skills for 2025	
1	Analytical thinking and innovation
2	Active learning and learning strategies
3	Complex problem-solving
4	Critical thinking and analysis
5	Creativity, originality and initiative
6	Leadership and social influence
7	Technology use, monitoring and control
8	Technology design and programming
9	Resilience, stress tolerance and flexibility
10	Reasoning, problem-solving and ideation
11	Emotional intelligence
12	Troubleshooting and user experience
13	Service orientation
14	Systems analysis and evaluation
15	Persuasion and negotiation

Figura 6 Top 15 skills for 2025, Future of Jobs Survey 2020, World Economic Forum

Figure 2: The World Economic Forum Education 4.0 Framework



Figura 7 Schools of the Future - Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution, World Economic Forum 2020

Já o projeto «Future of Education and Skills 2030» (OCDE, 2019) começou com a revisão do documento «Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo, 2005). Este primeiro projeto foi desenvolvido pela OCDE entre 1997 e 2003 com o objetivo de fornecer fundamentos teóricos e conceptuais de identificação das competências necessárias para uma vida de sucesso e uma sociedade que funcione bem. O projeto DeSeCo teria identificado três categorias de competências como competências-chave da OCDE: usar ferramentas de forma interativa - por exemplo, linguagem, tecnologia-; interagir em grupos heterogéneos e agir de forma autónoma. A partir daqui o projeto elaborou o quadro conceptual de aprendizagens para 2030 utilizando a metáfora da «bússola de aprendizagem» para mostrar os tipos de competências que os alunos precisam para navegar em direção ao futuro que desejamos, individual e coletivamente.

No estudo apresentado em 2016 «Future of Education and Skills: Education 2030» (OECD, 2016), encontramos o quadro conceptual que se segue (Figura 8), assente no conceito de competência global, que se define como a capacidade de analisar de forma crítica abrangendo múltiplas perspetivas “questões globais e interculturais, de compreender como as diferenças afetam perceções, julgamentos e ideias de si e dos outros e de se envolver em interações abertas, apropriadas e efetivas com outros de diferentes origens com base no respeito partilhado pela dignidade humana” (2016, p.4).



Figura 8 Quadro Conceptual da OCDE da Educação para 2030, OCDE 2016

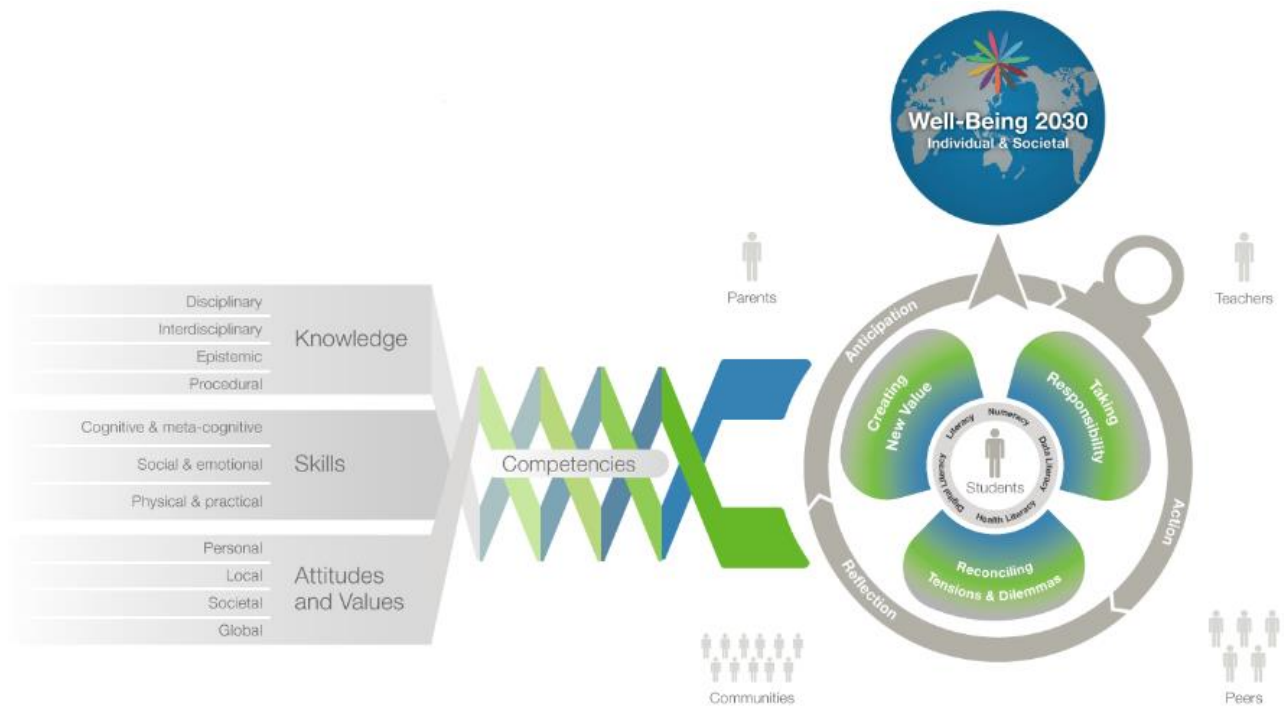


Figura 9 Quadro Conceptual da OCDE da Educação para 2030, OCDE 2018

O mesmo quadro evolui no documento com o mesmo nome (OCDE, 2018) para a bússola de aprendizagem que vemos na Figura 9, uma ferramenta que nos apresenta três novas categorias de competências, as "Transformative Competencies", que juntas lidam com a necessidade crescente dos jovens serem “inovadores, reconciliadores, responsáveis e conscientes” (p. 5). Este desenvolvimento de competências pressupõe, por sua vez, um processo sequencial de reflexão, antecipação e ação, com vista a um bem-estar comum sustentável, como se pode verificar na citação do mesmo documento que se segue:

“If students are to play an active part in all dimensions of life, they will need to navigate through uncertainty, across a wide variety of contexts: in time (past, present, future), in social space (family, community, region, nation and world) and in digital space. They will also need to engage with the natural world, to appreciate its fragility, complexity and value.” (OCDE, 2018, p.5)

Um ano após e ainda com base nas competências-chave da OCDE identificadas através do projeto DeSeCo, o novo «OECD Learning Compass 2030» (OECD, 2019) que pode ser visto na figura 10 sublinha as "competências transformadoras", definindo-as como os conhecimentos, aptidões, atitudes e valores que os alunos precisam para transformar a sociedade e moldar o futuro para uma vida melhor. Estas foram identificadas - aliás, já em 2018- como «criar valor

acrescentado», «reconciliar tensões e dilemas» e «assumir responsabilidades». Estas competências transformadoras podem ser usadas numa ampla gama de contextos e situações e são identificadas como exclusivamente humanas. Todas as três competências transformadoras podem ser vistas como competências de nível superior que ajudam os alunos a navegar por uma gama de diferentes situações e experiências. Nesse sentido, são altamente transferíveis e podem ser usadas ao longo da vida.



Figura 10 Quadro Conceptual da OCDE para a Aprendizagem 2030: OECD 2019

Nas «core foundations», ou seja, como bases fundamentais aparecem as bases cognitivas, as quais incluem a literacia e numeracia, através das quais a literacia digital e a de dados é construída; a saúde, que inclui a saúde física e mental, dando especial enfoque ao bem-estar, o qual já era referido no quadro conceptual anterior e finalmente as bases sociais e emocionais, que incluem a moral e a ética (OCDE, 2019).

Este documento adianta um novo conceito relativamente aos anteriores da mesma organização, o «student's agency», que assenta no princípio de que os alunos têm a capacidade e a vontade de influenciar positivamente as suas vidas e o mundo à sua volta, sendo definido como “capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change.” (OECD, 2019, p. 32). Neste sentido, sublinha-se a importância de os alunos serem envolvidos no seu processo de aprendizagem, tendo um papel ativo na decisão sobre o que vão aprender e a forma como o vão fazer, uma vez que, desta forma, tenderão a estar mais motivados, a definir objetivos para a sua aprendizagem e a aprender a aprender – uma aptidão inestimável que poderão e irão utilizar ao longo da sua vida (OECD, 2019).

Atualmente, após ter trabalhado a bússola de aprendizagem do aluno, «learning compass», o Projeto da OCDE, «Future of Education and Skills 2030» está a redirecionar o seu foco de ação da aprendizagem 2030, «learning for 2030», para o ensino 2030, «teaching for 2030», de forma a também estruturar o seu quadro conceptual, «OECD Teaching Framework 2030». Pretende nesta fase II do seu Projeto Educação 2030 partir do quadro já existente e responder à seguinte pergunta: qual o perfil e as competências do professor - conhecimentos, aptidões e valores – necessárias para ajudar os alunos a aprender e melhorar o seu bem-estar? (OECD, Teaching and Training, 2020).

Outra evidência da preocupação em torno da adequação do sistema educativo às necessidades da sociedade presente e futura, nomeadamente ao aprender a viver juntos de forma sustentável é a brochura da OCDE (2018) «Preparing Our Youth For an Inclusive and Sustainable World - The OECD PISA Global Competence Framework», documento que apresenta a estrutura conceptual da Competência Global (Figura 11) , tendo em vista a sua avaliação pela primeira vez em 2018 pelo programa PISA - «Programme for International Student Assessment». Trata-se, segundo a OCDE, de apenas uma dimensão do que as pessoas necessitarão de aprender e de uma parte do quadro conceptual apresentado no projeto «Future of Education 2030», sendo descrita da seguinte forma:

“Global competence is the capacity to analyse global and intercultural issues critically and from multiple perspectives, to understand how differences affect perceptions, judgments, and ideas of self and others, and to engage in open, appropriate and effective interactions with others from different backgrounds on the basis of a shared respect for human dignity.” (OECD, 2018, p.4)

Assim, trata-se de uma competência que implica a aquisição de um conhecimento e compreensão profundos de assuntos globais e interculturais, a capacidade de aprender e de viver com pessoas de diferentes origens, assim como atitudes e valores necessários para interagir de forma respeitosa para com os outros.



Figura 11 As Dimensões da Competência Global, OCDE 2018

É neste mesmo documento que se pode ler através das palavras de Andreas Schleicher, a referência aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, «Sustainable Development Goals – SDGs» (UNESCO, 2015) e especificamente ao objetivo 4, relativamente a garantir a Educação para todos em 2030, sublinhando a importância de aprender a viver juntos de forma sustentável para se alcançar estes mesmos objetivos, tornando-os visíveis:

“(...) it is educators who hold the key to ensuring that the SDGs become a real social contract with citizens. Goal 4, which commits to quality education for all, is intentionally not limited to foundation knowledge and skills such as literacy, mathematics and science, but places strong emphasis on learning to live together sustainably. But such goals are only meaningful if they become visible.” (OECD, 2018, p.2)

Como vimos, temos múltiplas conceptualizações sobre as competências para o século XXI e diferentes políticas educativas internacionais têm demonstrado interesse em difundir a incorporação destas competências nos seus «currícula», tendo tido a Recomendação Europeia

um grande impacto neste sentido nos Estados-membro (CNE, 2017b). Utilizamos aqui a palavra “currículo” numa aceção lata, como nos diz Maria do Céu Roldão (2008), um currículo que se apresenta como a essência da escola: um corpo de aprendizagens que a sociedade considera necessárias. E neste sentido, temos o exemplo das adaptações aos «curricula» na Austrália, na Finlândia, Nova Zelândia ou mesmo em Singapura (Figura 12), numa perspetiva de currículo futuro, atualizada pelos referentes internacionais, como o Projeto Educação 2030 (OCDE, 2016), o documento *Repensar a Educação* (UNESCO, 2016), ou o Relatório *Resumo de Políticas* (UNESCO, 2017), entre outros.



Figura 12 Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes, ME Singapore

Não podemos deixar de referir, no entanto, que se verifica uma crescente adoção à abordagem baseada nos «learning outcomes» ou resultados de aprendizagem, tal como se verifica na própria definição do termo «competência» por parte do CEDEFOP (2008) já por nós aqui referida, assim como no relatório técnico do CNE:

“A análise das evidências dos 33 países (Cedefop, 2016) sugere que a maioria dos países europeus fez progressos significativos na definição e integração dos learning outcomes, baseados nos conhecimentos, habilidades/aptidões e competências, nos padrões curriculares nacionais e nas suas estruturas de avaliação. (...) Os países estão conciliando estes documentos de referência com padrões baseados em competências

e muitos produziram diretrizes e outras ferramentas para apoiar os professores no desenvolvimento e uso de abordagens consoante os learning outcomes. (...) Um número crescente de países apresenta atualmente sistemas de avaliação do desempenho dos alunos que utilizam testes padronizados baseados em estruturas que especificam learning outcomes mensuráveis (indo para além do simples teste de conhecimento). São formulados em termos de competências e aptidões cognitivas complexas. Quando os learning outcomes alcançados são sistematicamente medidos e os resultados são devolvidos às escolas e aos professores em tempo oportuno, isso pode ter impacto nas práticas pedagógicas, incluindo a planificação e implementação do currículo nos estabelecimentos escolares” (CNE, 2017a, p. 62).

O contexto nacional: Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Já desde 2001 que com o Decreto-Lei N.º 6/2001 de 18 de janeiro aprovando a reorganização curricular obrigatória do ensino básico, se viram redefinidos os objetivos da educação obrigatória à altura, estabelecendo o desenvolvimento de competências como foco principal do processo de ensino e aprendizagem. No Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais podemos encontrar a definição de «competência» como “saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica” (DEB, 2001, p. 15). No entanto, tem havido uma maior preocupação em Portugal quanto às competências-chave, ou competências básicas ou essenciais, desde 2009. Mais uma vez, também no contexto nacional o termo assume designações diferentes a partir do estabelecido pela UE e a legislação existente não fornece orientações específicas sobre como implementá-las em contexto pedagógico (Ferreira, 2016)¹¹.

No documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho sobre o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, assim como na sua versão final (Martins et al., 2017) encontramos a preocupação sobre os enormes desafios lançados pelo século XXI aos sistemas educativos, tal como nos apresenta Guilherme d’ Oliveira Martins, coordenador deste último documento, na sua nota introdutória:

“Atravessamos um período em que o conhecimento científico e tecnológico se desenvolve a um ritmo de tal forma intenso que a quantidade de informação disponível cresce exponencialmente todos os dias. Apesar de tantos avanços científicos, este século tem vindo a ser marcado pela incerteza, por debates sobre identidade e segurança e por uma maior proximidade dos riscos colocados à sustentabilidade do planeta e da humanidade. (...) O perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória estabelece uma visão de escola e um compromisso da

¹¹ A autora define «competência» neste documento para a CEDEFOP e DGERT “numa perspetiva de formação ao longo da vida; competências essenciais e estruturantes” (2016, p. 2). Disponível em https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/ReferNet_PT_KC.pdf

escola, constituindo-se para a sociedade em geral como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva. Apresenta uma visão daquilo que se pretende que os jovens alcancem, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação.” (Martins et al., 2017, p. 7)

Perante os novos desafios colocados à escola, em que a imprevisibilidade, a constante mudança e a permanente necessidade de nos reinventarmos é evidente, necessitamos de uma nova escola que contemple um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências particulares por parte dos alunos, que propiciem a conexão de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que os habilite a apostar na educação ao longo da vida e a atuar de forma consciente, responsável e informada.

É sob esta premissa que o Ministério da Educação Português estabeleceu um referencial educativo único, que engloba as diferentes vias e percursos educativos, embora pretenda ser, segundo apresentado, um documento de caráter mais orientador e menos prescritivo, não colocando em causa princípios como os da individualidade, diversidade ou da complexidade de cada aluno, mas antes um documento orientador que assegure valores como a liberdade, valorização do trabalho, responsabilidade, a consciência de si próprio, a interação numa sociedade a que todos pertencemos e que esses mesmos valores são partilhados por todos.

Neste esquema conceptual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Figura 13), vemos representadas as áreas de competências agregando competências como linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo.

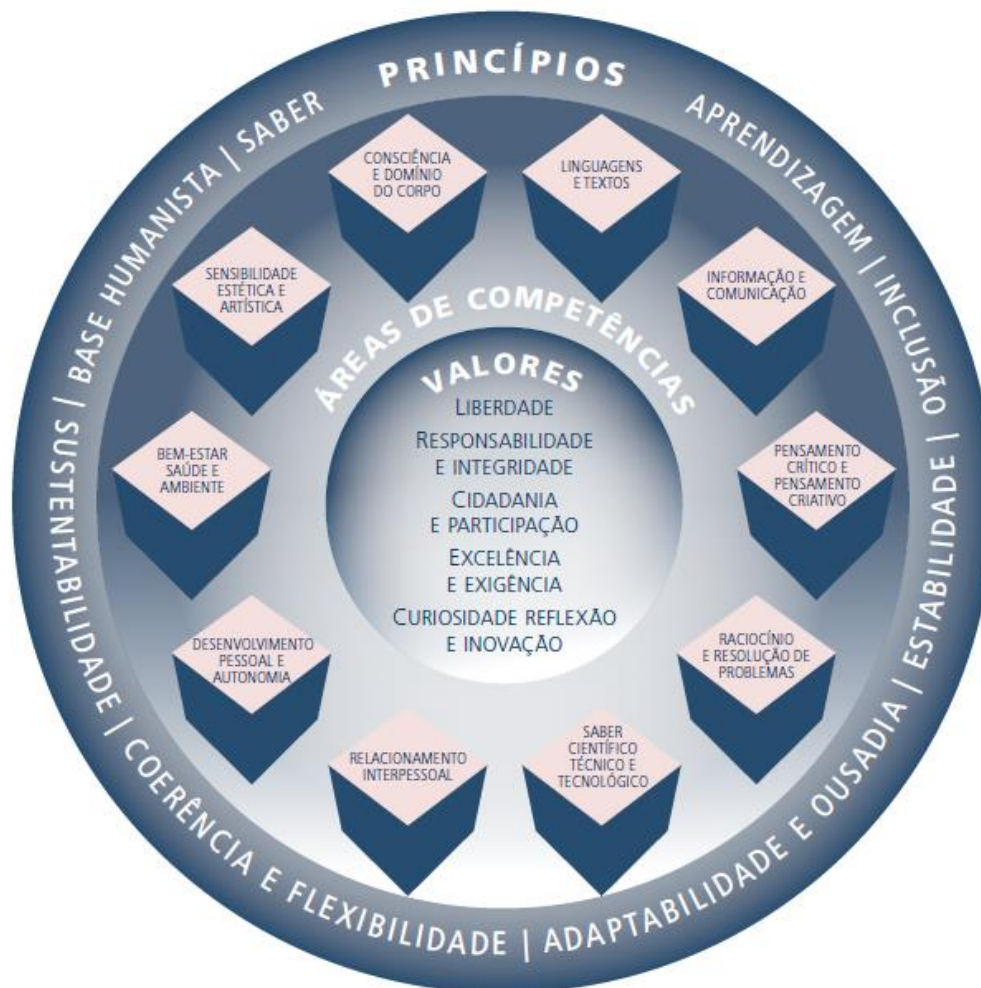


Figura 13 Esquema Conceptual do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória 2017

Neste mesmo documento, as competências são compreendidas como

“combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática (...), envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.” (Martins et al., 2017, p. 9).

Neste mesmo documento vemos sublinhada a chamada de atenção para a necessidade de alteração de práticas pedagógicas e consequentemente de adoção de diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, para operacionalização da integração dos princípios, valores e áreas de competência apresentados no quadro conceptual referido e assim caminhar para que todos os alunos aprendam.

2.3. A aprendizagem cooperativa numa Pedagogia Aberta e de Projeto

“A Child is not a vase to be filled, but a fire to be lit”

(Rabelais)

Contrariamente ao paradigma behaviourista de Watson, Thorndike ou Skinner, em que educar é programar, e o meio ambiente e o professor são motivadores somente porque propõem aprendizagens e fornecem estímulos para as associações, preconizamos, assim, um modelo que, bebendo das palavras de Piaget, Bruner ou Vigostky, antes defende que aprender é compreender e integrar num todo que se reconstrói permanentemente. Assim, ao professor, como mediador, pede-se que esteja atento, por um lado ao sujeito, à sua construção pessoal, e, por outro, à natureza e às estruturas do conteúdo (Sousa, 2003).

Das várias perspetivas, desde a da aprendizagem social, com Lewin e Johnson, ao socio-construtivismo, com Piaget e Vigotsky, ou mesmo ao comportamentalismo, com Skinner, Bandura ou Slavin, todas apontam para uma mesma realidade, a de que a aprendizagem cooperativa favorece sempre a aprendizagem individual, seja através de uma melhor consolidação, seja de uma melhor compreensão. As duas primeiras perspetivas - aprendizagem social e socio-construtivismo - contribuem para um aumento de interação, a última – comportamentalismo -, potencia a motivação dos alunos (Silva, 2011).

Não obstante os contributos expressivos para a aprendizagem cooperativa de diferentes autores, como Johnson e Johnson (1974, 1975, 1989), Slavin (1990), Kagan (1998), Johnson (1994) ou Putnam (1998), o modelo de base, de fundamento filosófico, advém do desenvolvimento do pensamento democrático de John Dewey. O seu modelo de ensino preconiza uma escola que espelha a realidade social como um todo, proporcionando uma oportunidade para a aprendizagem da vida real, enfatizando-se o trabalho ativo e cooperativo, a funcionalidade das aprendizagens, o trabalho de projeto, a organização de grupos de resolução de problemas para incentivar os alunos a tomar iniciativas, a partilhar decisões, a procurar respostas através das interações estabelecidas, quer entre pares, quer com os professores (Leitão, 2010). Desta forma, os conhecimentos e as experiências adquiridas resultam, no essencial, de uma atividade pessoalmente dirigida pelos alunos, um processo de pesquisa individual e coletiva, em que os alunos procuram, encontram e teorizam, num espírito de cooperação social e vida comunitária onde a troca de ideias, o diálogo e a partilha de experiências e resultados assumem fulcral relevância. De facto, se os diferentes protagonistas,

exercendo do seu papel de liderança, se mobilizarem para se alcançar um trabalho organizado, onde os alunos, ao invés de meros ouvintes, são atores em “tarefas desafiadoras da curiosidade” (Duarte, 2016), partindo de situações problemáticas que os impelem a descobrir novos conhecimentos, tornando-se parte ativa no processo ensino-aprendizagem, a mudança que se impõe poderá vingar.

Neste sentido, há que sublinhar que foi o pensamento pragmático norte-americano que revelou os primeiros trabalhos sobre a pedagogia de projeto, nomeadamente com Dewey (1916) e Kilpatrick (1918), os quais tentaram opor à pedagogia tradicional, uma mais progressista, denominada pedagogia aberta, na qual o aluno seria o ator da sua própria formação, através de aprendizagens significativas. É neste contexto que Dewey utiliza a expressão «learning by doing», uma vez que este carácter ativo da aprendizagem estimula a criatividade e apoia-se nos interesses da criança (Boutinet, 1990).

Este desígnio de transformar o aluno de objeto em sujeito da sua própria formação é também um veiculado em contextos diferentes, como por exemplo em Paulo Freire (2001) que, contrariamente ao ensino tradicional, difundiu uma nova conceção da aprendizagem, “uma prática educativa progressista [...], que procura inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (pp. 29-30), vendo assim a educação como oportunidade de dar voz a quem não tem, como prática da liberdade, prática emancipatória, como autonomia. É, assim, contra o que chama de «sistema bancário» de educação, que anula a criatividade, a liberdade ou a curiosidade e a iniciativa e que reduz a livre participação do outro, assim como a sua capacidade de tomar decisões. É, por isso, tal como já tivemos oportunidade de referir, um crítico autor quanto ao papel passivo do aluno enquanto simples recetor de informação e, logo, contra esta redução de aluno e professor a «objetos».

Esta é também uma intenção dos defensores da Nova Educação. «Eu procuro, logo aprendo», também é a divisa do Grupo Francês de Educação Nova, como pudemos já referir num capítulo anterior. Nesta tentativa experimental de Freinet, parte-se do interesse e das necessidades, suscita-se a produção, a livre expressão e o trabalho coletivo, a fim de encontrar a sua motivação e a sua força de vida. A linha de pensamento construtivista está, assim, presente na pedagogia ativa, um método de aprendizagem «apropriativa» e de descoberta em que também se estabelece um pensamento mais reflexivo e mais conceptual. Aqui, o papel do

professor é o de facilitador e regulador das aprendizagens que, enquanto tais, lhes escapam (Astolfi, 1993).

Como vimos, são vários os autores que nos sublinham a importância da mobilização dos conhecimentos prévios (Perrenoud, 2000; Roldão, 2003; Tardif, 1991) para o desenvolvimento de competências e também em Fabre (2009) encontramos tal relevância, o qual nos apresenta o conceito da aprendizagem a partir de situações problemáticas ou situação-problema, uma abordagem que nos parece fundamental, ainda mais atenta à realidade sentida nas nossas escolas onde, não obstante, esta continua a ser um lugar de respostas a questões que os alunos não perguntam: “a mobilização dos conhecimentos prévios, o confronto desses conhecimentos com novas solicitações e a sua reconstrução surgem como resultado do desafio lançado pelas referidas situações problemáticas” (Duarte, 2010, p. 119). Aliás, Fabre (1999) vai mais longe avançando que a pedagogia de projeto possibilita ao aluno problematizar, o que envolve a construção do problema e a elaboração de perguntas acerca de uma situação fora do contexto da escola, o que é totalmente diferente de resolver problemas escolares. De facto, a pedagogia de projeto é um dos caminhos pedagógicos de eleição para se proporcionar a aprendizagem por competências, uma vez que parte de problemas, questões ou situações mais ou menos complexas que devem surgir dos alunos ou, pelo menos, aceites por estes como relevantes, o que permitirá a mobilização e a contextualização de saberes, a investigação e a organização da informação recolhida e a motivação dos alunos, garantindo uma finalidade ao trabalho e uma verdadeira aprendizagem significativa (Rey et al., 2005).

Por outro lado, independentemente das diferentes definições de «competência» apresentadas, vimos que há três ideias fundamentais presentes em todas elas: a da ação, o ser capaz de usar os saberes em situações reais; a autonomia, o ser capaz de usar estes saberes de forma autónoma, o que não significa de forma individualista, mas antes, de forma independente do ponto de vista intelectual, e por fim o contexto social em que decorre a ação¹², ideias estas que convergem para a convicção de que a pedagogia de projeto proporciona a aprendizagem preconizada.

Assim, partindo-se do pressuposto que competência “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos [saberes, capacidades, informações] para solucionar com

¹² Pode ser consultado em www.deb.min-edu, Pinto, J., Revista @do DEB n.º 4. A Avaliação Pedagógica numa organização curricular centrada no desenvolvimento de competências.

pertinência e eficácia uma série de situações” (Duarte, 2010, p. 127), pretende-se a criação de atividades em que os alunos sejam mais que meros recetores de informação, ou seja, que estes sejam verdadeiros atores na sua aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento a níveis mais exigentes, como o da descoberta ou criatividade, apelando à curiosidade e criando a necessidade da investigação. Logo, “a mobilização dos conhecimentos prévios, o confronto desses conhecimentos com novas solicitações e a sua reconstrução surgem como resultado do desafio lançado por situações problemáticas” (Duarte, 2010, p.129).

De facto, tal como sugerem Barreira e Moreira (2004), Le Boterf (2005), Rey et al. (2005), Meirieu (2005), entre outros, o recurso à situação-problema, à elaboração de projetos de situações reais, que partem dos interesses dos alunos, torna-se fundamental pois os saberes só adquirem valor quando integrados no desenvolvimento de competências, através da experiência concreta.

É preciso, então, mudar de um currículo prescritivo que aposta numa aprendizagem formal e se debruça sobre o que se deve saber, para um currículo que se relacione com as necessidades, interesses e vivências dos alunos, pois muitas vezes relacionado com a habilidade, os estudantes divergem nos seus interesses (Riener & Willingham, 2010), um currículo que encare a aprendizagem como algo ligado à história de vida, ou como Goodson (2007) nos sugere, um currículo como identidade narrativa.

De facto, usando as palavras de Ravitch¹³, não é novo que “o ensino expositivo, em que se ensina a todos a mesma coisa, ao mesmo tempo e da mesma maneira como se todos fossem um só, é absurdo” (Benavente, 2015, p. 15), pelo que se mantém a urgência de uma pedagogia diferenciada de finalidade democratizadora em que o professor saiba gerir o programa segundo as características e motivações dos alunos (Duarte, 2016). Para alterarmos esta, por vezes quase exclusiva aprendizagem cognitiva prescrita (Goodson, 2007), e conseguirmos o envolvimento - «engagement» - tão pretendido dos alunos no processo de aprendizagem, parece-nos não existir um modelo único, mas antes uma diferente forma de estar.

Torna-se, então um problema de posicionamento (Goodson, 2007). Perante a diversidade, seja ela de que natureza for, a escola tem de saber identificar as situações e encontrar respostas adequadas. Estes são os dois maiores desafios. Como responder a todos,

¹³ Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books in Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? Revista Lusófona de Educação, 29, 09-23, p.15.

sem deixar ninguém para trás, nem os mais frágeis, nem os que revelam menos dificuldades? “Quer o designemos por talento, habilidade ou inteligência, as pessoas divergem na sua capacidade de aprender diferentes áreas de conteúdo (...). Os estudantes divergem nos seus conhecimentos de base, e essa diferença influencia as suas aprendizagens” (Reiner & Willingham, 2010). Será, portanto, necessário utilizar a diversidade como fonte de criatividade, produtividade e energia, transformando-a numa força.

No seguimento das abordagens de Dewey ou Freinet, surge, então, o conceito de Pedagogia Aberta, sobre o qual muito escreveram Claude Paquette (1976) e André Paré (1977). Paquette defende na sua obra de 1976, partilhado do pensamento Rogeriano, que o aluno é capaz de controlar o seu próprio desenvolvimento, que a aquisição dos conhecimentos só pode fazer-se de forma “significante, experiencial, autoapropriante” e que o professor deve ajudar o aluno a identificar e tratar os problemas significativos para ele. Situando-se na linha de Angers e de Paré e na corrente da pedagogia aberta estabelecida, nomeadamente em diversos movimentos americanos, Paquette descreve muito bem a organização prática e concreta da intervenção que visa o autodesenvolvimento do indivíduo no âmbito de uma pedagogia aberta. Também aqui se defende a ideia de que se aprende na ação: um dos meios mais eficazes para promover a aprendizagem consiste em confrontar o aluno com problemas práticos, problemas sociais, morais e filosóficos, dificuldades pessoais e problemas de pesquisa. A aprendizagem é facilitada quando o aluno detém uma parte da responsabilidade no método: uma aprendizagem autêntica é facilitada quando o aluno escolhe ele próprio o caminho, quando se envolve na descoberta dos meios para aprender, quando expressa pessoalmente as suas dificuldades, quando decide ele próprio o desenrolar da aprendizagem e quando se responsabiliza pelas consequências das suas decisões.

Para Paquette (1976), a pedagogia aberta e interativa tem como finalidade a transformação da pessoa na sua totalidade, a qual tem expressão no desenvolvimento da sua autonomia e liberdade: educar é promover um desenvolvimento integral que ocorre de forma descontínua, de acordo com o ritmo e o estilo próprio da pessoa onde a transformação ocorre através da interação com o meio pertinente para o aluno.

Esta pedagogia assenta em três pares de valores explícitos, valores estes que, segundo Paquette se devem definir de forma clara, para se poderem tomar decisões conscientes: “l’autonomie et l’interdépendance, la liberté et la responsabilisation ainsi que la démocratie et la participation” (Paquette, 1976, p. 26).

A autonomia na pedagogia aberta define-se como a capacidade de utilizar os recursos internos para os colocar a render no processo de aprendizagem. Trata-se, portanto, da capacidade de agir, de se colocar em marcha, não sem um ambiente propício à utilização deste potencial que o aluno possui, nomeadamente através de recursos próprios, como Guiões de Investigação, como de intervenientes que o poderão auxiliar no seu caminho. A autonomia e a interdependência estão intrinsecamente ligadas, uma vez que vivemos num mundo interdependente, num sistema aberto que privilegia a livre circulação de interações. Apesar de apostar numa vertente pessoal, a pedagogia aberta sublinha igualmente a interação com os outros, logo, não só pretende trabalhar o potencial interno do aluno, como “criar interações suficientes potenciadoras de um enriquecimento recíproco, onde o valor da partilha tem um significado preponderante”. (Paquette, 1992, p. 63).

A liberdade e a responsabilização concretizam-se através da possibilidade de se tomar decisões importantes, de aprender com a escolha feita e de assumir as decisões tomadas. Estes dois valores podem ser vividos em diferentes atividades na sala de aula: na escolha das atividades pedagógicas, na escolha dos procedimentos e/ou ferramentas, na escolha dos colegas de trabalho ou mesmo dos produtos de avaliação, entre outros.

Por fim, o par participação e democracia veicula o conceito de democracia individual e participativa, que na pedagogia aberta significa respeitar a escolha individual de cada aluno, tal como ela surge, ao invés de uma maioritária, como é mais comum. Cabe, assim, ao professor, garantir um ambiente de aprendizagem que possibilite diferentes escolhas em determinados momentos, para que se possa concretizar a democracia individual. Todos têm, assim, uma voz e todos, alunos e professor, podem e devem contribuir criticamente no que respeitam as restantes interações. (Paquette, 1992).

Assim, tal como se pode verificar na figura 14 traduzida da obra de Claude Paquette (1992), «Une Pédagogie Ouverte et Interactive», a pedagogia aberta é centrada na interação entre aluno, meio envolvente e professor e as contribuições de aluno e professor estão no seu máximo, contrariamente às outras correntes pedagógicas, em que as contribuições estão sempre desequilibradas ou, no caso da Pedagogia Fechada, no seu mínimo. A pedagogia aberta permite, então, um ambiente que possibilita a tomada de posições e sua responsabilização, favorecendo igualmente a utilização de talentos múltiplos dos alunos, em que a aprendizagem se articula com as relações existentes neste ambiente. O professor tem aqui um papel preponderante, pois é aquele que guia o percurso do aluno, formulando pistas de trabalho, confrontando e

estimulando o aluno na sua caminhada. Mais ainda, tem de observar o desenvolvimento das atividades para obter os dados necessários para o processo de avaliação. A disposição física e o ambiente pedagógico deverão estar em relação direta com as atividades pretendidas, sendo que quanto mais as atividades forem diversificadas, mais o espaço deverá ser elaborado e também diversificado. Trata-se, portanto, de uma pedagogia centrada na interação entre professor, aluno e ambiente educativo.

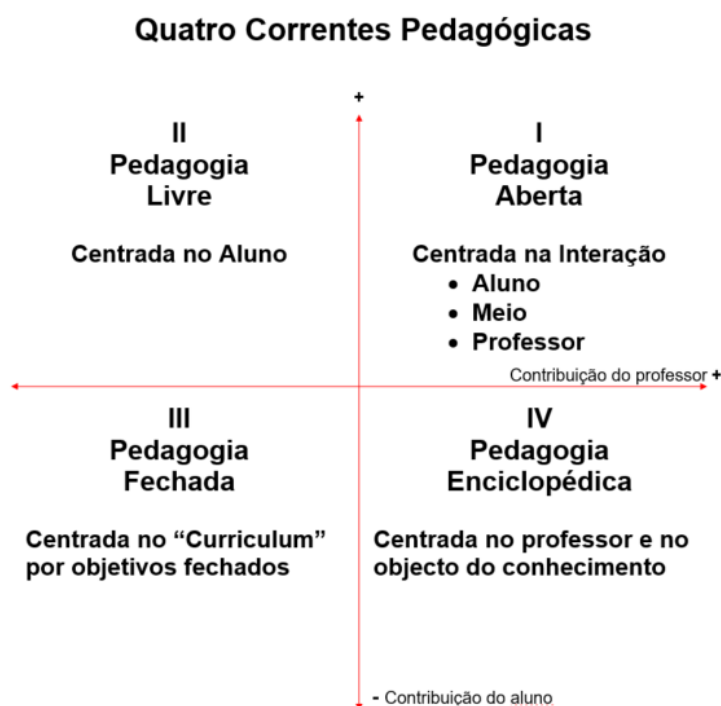


Figura 14 Paquette (1992). Fonte: ECL

Mais ainda, tal como podemos verificar na figura 15, a organização do trabalho, as atividades de aprendizagem e as intervenções informais por parte dos formadores interagem entre si, são de igual importância e estão sujeitos a transformações, pois é possível personalizá-los. Tanto o professor como os alunos têm uma participação importante no domínio da gestão e do processo de aprendizagem, em que se devem estabelecer regras que resultam de uma negociação entre os diversos intervenientes da atividade educativa. Ao longo de todo o processo, as regras de funcionamento devem ser avaliadas, de modo a que possam ser ajustadas às necessidades. O professor é o organizador das aprendizagens, pois não seria natural que um grupo de jovens da mesma idade tivesse os meios necessários para poderem trabalhar sozinhos.

O docente/formador deve obter a cooperação de todos os alunos, deve garantir o direito de cada um a ser escutado e deve modelar estímulos, propostas e procedimentos para que o trabalho alcance os mais altos níveis. É, portanto, fácil de compreender a importância que a discussão do que se faz e do que se deve fazer em todo o processo.

Pedagogia Aberta

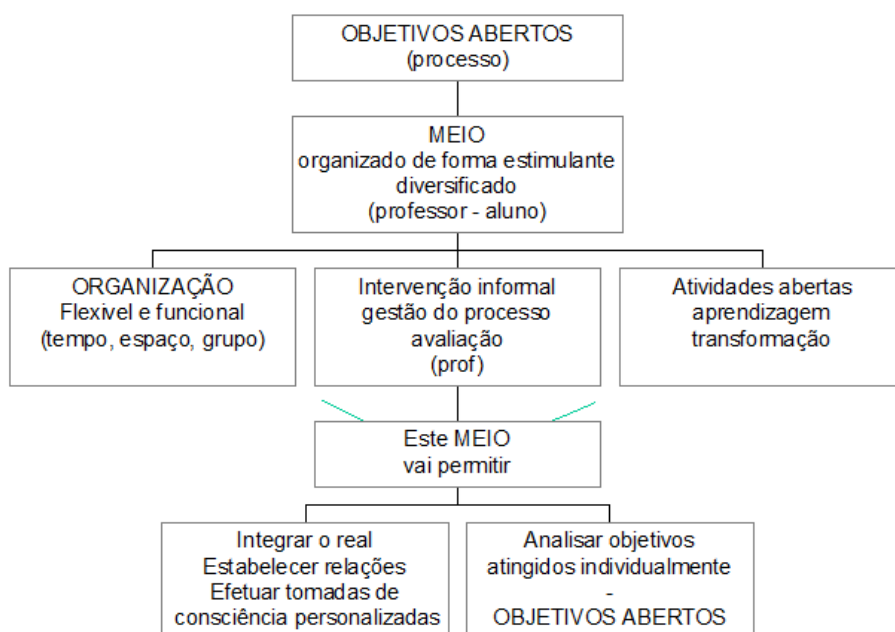


Figura 15 Adaptado de *Une Pédagogie Ouverte et Interactive* 1992. Fonte: ECL

Feita de valores, princípios e práticas, esta pedagogia funda-se no paradigma da individualização e do ensino diferenciado, que trabalha com o que distingue um indivíduo do outro, renunciando, portanto, à uniformização e à conformidade. Procura, antes, cultivar o singular e propor vias múltiplas para realizar a aprendizagem, tendo sempre em conta o projeto do aluno. Encontramos, então, aqui, uma escola que ‘adapta’ os seus serviços e confirma as aprendizagens feitas pelos alunos em diferentes etapas do seu percurso. Aqui, a ideia de ‘sucesso para todos’ é incompatível com a visão de um percurso único, mas coaduna-se com uma escola que multiplica as vias, que inventa uma pedagogia mais interativa e que descobre

práticas pedagógicas que apostam na iniciativa dos alunos, reconhecendo a necessária intervenção do professor para garantir a caminhada do aluno (Paquette, 1976).

Na perspetiva dos processos de aprendizagem, já Rogers (1972) afirmava que a aprendizagem mais útil socialmente é a aprendizagem destes mesmos processos, será aprender a permanecer sempre aberto à sua própria experiência e a integrar em si mesmo o próprio processo da modificação: para que a nossa sociedade atual sobreviva, é necessário formar indivíduos, para os quais a modificação seja a coisa mais importante da vida e que possam viver facilmente na modificação. Ou, nas palavras de Fabre (2009) “Educar não pode mais ser impor o caminho, é antes dar uma bússola e mapas, para que cada um invente o seu próprio caminho, sem se perder nos labirintos” (p. 19).

2.4. A autonomia da escola: o «Inédito Viável»

No que respeita a Autonomia, antes de qualquer outra consideração, parece-nos fundamental enquadrar e evidenciar o carácter relacional deste(s) conceito(s). Na sua origem, o conceito de autonomia surge para caraterizar um tipo de poder político:

“É um princípio normativo, inserido no quadro da constituição, da organização e da regulamentação de unidades políticas compósitas e das atividades e dos inter-relacionamentos que nelas têm lugar. Encontramo-lo, em primeiro lugar, no domínio do direito e das relações internacionais, no qual é cunhado para captar e exprimir um princípio norteador das relações entre as unidades políticas da Antiguidade (...). Conceito de natureza fundamentalmente política, a autonomia aponta para uma distribuição de poder entre unidades políticas diferenciadas que se interrelacionam ou se encontram associadas e que, no seu conjunto, constituem uma unidade sistémica superior. Inserido no contexto do domínio das relações externas, descreve o poder de determinadas comunidades que integram uma unidade superior, situando-as e definindo-as no ambiente político que as engloba.” (Amaral, 1998, p. 23)

Deste conceito original das relações externas, parte-se, então, para um âmbito mais lato, abrangendo também o sistema interno de organização das unidades políticas da Antiguidade e alcançando o universo do vocabulário individual, passando a ser utilizado no contexto pessoal.

Quando nos deparamos com o conceito de Autonomia Local, a Carta Europeia da Autonomia Local aprovada através da Resolução da Assembleia da República n.º 28/90, apresenta-nos no contexto das autarquias locais dois tipos de autonomia, nomeadamente o da autonomia decretada – direito - e aquele da autonomia construída – capacidade - , como nos

aponta Barroso (1996) em “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”. De facto, pode ler-se neste documento concluído em Estrasburgo a 15 de Outubro e aprovado em 13 de julho de 1990:

“É o direito e a capacidade efetiva das autarquias locais regulamentarem e gerirem, nos termos da lei, sob sua responsabilidade e no interesse das respetivas populações, uma parte importante dos assuntos públicos.” (Carta Europeia da Autonomia Local, art.º 2, n.º 1)

No que respeita o conceito de Autonomia da Escola, o Decreto-Lei n.º 43/89 estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, definindo a autonomia da escola como a “capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (art.º 2.º, n.º 2).

Quase uma década após, o regime jurídico anexo ao Decreto-Lei n.º 115-A de 1998 diz-nos que a autonomia da escola é “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (D. L. n.º 115-A/98, art.º 3, n.º 1).

O Decreto-Lei n.º 75/08, novamente uma década depois, altera esta definição substituindo “poder” por “faculdade”:

“A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, nos quadros das funções, competências e recursos que lhe são atribuídos.” (art.º 8.º, n.º 1)

Em 2018, com o Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, e mais concretamente com o Decreto Lei n.º 55/2018, o qual estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e a avaliação das aprendizagens, vemos definido como “Autonomia e Flexibilidade Curricular”:

“a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” (Decreto-Lei n.º 55/2018)

Apesar de tudo, em ambos os casos, no contexto da autonomia da escola, parece-nos que estamos, ainda assim, do ponto de vista formal, perante uma definição claramente no domínio da autonomia decretada, a qual, segundo Barroso, é de espectro redutor, uma vez que lhe falta a vertente interna e enriquecedora da capacidade, do “ser capaz de” (Barroso, 2004).

Das Dimensões e Instrumentos

Segundo Formosinho e Machado (2011) a autonomia decretada da escola pública portuguesa iniciou-se com a consagração da sua dimensão formal, agregando representantes dos pais e da comunidade num órgão de administração, primeiro em 1998 na Assembleia de escola e dez anos após no Conselho Geral, com diferenças óbvias do órgão de gestão e determinando os principais instrumentos de autonomia das escolas: projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades, em 1998 e cumulativamente, o orçamento, em 2008.

Ainda segundo os mesmos autores, temos associadas à autonomia como igualmente relevantes as dimensões territorial, como é exemplo a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária [1996 e 2008] e a criação de agrupamentos de escolas [1997-2004], assim como a avaliativa, como é exemplo o programa de avaliação integrada [1999] e o programa de avaliação externa [2002].

Não menos importante, temos, por último, a dimensão curricular da autonomia que possibilita uma nova forma de organização e gestão do currículo, como é o exemplo em 2001, para o ensino básico, contando também com a introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares (Decreto-Lei n.º 6/2001) e atualmente com o Decreto-Lei n.º 55/2018.

Assim, ainda para os mesmos autores (Formosinho & Machado, 2011), como instrumentos da autonomia decretada teremos aqueles de natureza organizacional, como será o trabalho em rede, a composição da Assembleia de Escola ou do Conselho Geral, por exemplo; os de natureza programática, como será o Projeto Educativo de Escola ou o Plano de Atividades, por exemplo; os de natureza curricular, como os Projetos curriculares de turma, o Projeto curricular de Escola ou os Projetos DAC [Domínios de Autonomia Curricular], que constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018) e finalmente os de natureza avaliativa, como a Autoavaliação ou a Avaliação Externa.

Das Possibilidades à Ação

Se a política de reforço da autonomia das escolas em Portugal iniciada na década de 90 foi um estágio de desenvolvimento no processo de reconceptualização do papel do Estado na educação e de legitimação da sua intervenção na governação das escolas (Formosinho & Machado, 2011), atualmente vemos um novo reforço a este nível. No âmbito da operacionalização, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho confere autonomia curricular às escolas, materializada, entre outras, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares -base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, considerando as opções curriculares de cada escola. No desenvolvimento do exercício de autonomia, consagra a possibilidade de ser conferida às escolas uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios. Neste âmbito, a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Compete, assim, a cada escola decidir sobre a adoção de um plano de inovação, definindo a percentagem de carga horária das matrizes curriculares-base que pretende gerir. Esta decisão é fundamentada na necessidade de implementar respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto de cada comunidade educativa e visa a promoção da qualidade das aprendizagens e o sucesso pleno de todos os alunos (Portaria n.º 181/2019).

Ainda neste seguimento, a própria Estratégia Nacional para a Cidadania (Decreto-Lei n.º 55/2018) propõe uma ação que se estende para além da sala de aula e que envolve a comunidade envolvente, numa lógica de «Whole School Approach», já preconizada pelo Conselho da Europa, como os «3 C da Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos»: Currículo; Cultura; Comunidade. Aliás, também Brett et al. (2009) apontam, por sua vez, diversas possibilidades de ação neste âmbito: a) em ação na cultura da escola; b) na sala de aula como parte do currículo e c) em parceria com a comunidade fora das portas da escola. Falamos, então, de toda uma aposta na criação de redes entre as políticas e práticas da cultura organizacional escolar, as oportunidades promovidas na sala de aula e pelo currículo e as parcerias criadas com entidades da comunidade educativa. Trata-se de um

verdadeiro trabalho colaborativo que envolve stakeholders internos - alunos, docentes e não docentes - e externos - pais, encarregados de educação, empresas, organizações e agentes da comunidade em geral - potenciando oportunidades inesgotáveis com vista a atingir objetivos comuns e desenvolver projetos «win-win», trazendo a comunidade para dentro da escola e levando a escola para fora dos seus muros, de modo a que as aprendizagens se tornem mais significativas e articuladas com a realidade e vida dos/as jovens e professores.

Para isso, é necessário compreender-se que a autonomia não significa, inevitavelmente, uma melhoria da qualidade; em última análise é o uso da autonomia que é determinante (Nóvoa, 1992).

Também Joaquim Azevedo (2014a) nos diz que

“a descentralização é um meio, não um fim (...). A proximidade pode ajudar a dar uma melhor resposta aos problemas, desde que estes estejam identificados e debatidos e desde que haja, num quadro político novo, capacidade de ação local devidamente articulada entre os vários intervenientes locais, fruto de processos sociais reiterados de diálogo e negociação.” (p. 61)

Urge, assim, afastar-nos cada vez mais da utopia-impossibilidade, para caminharmos com esperança para a utopia do “inédito viável” ou o “ainda não” de Paulo Freire (Cortella, 2012), assumindo com rigor, pujança e competência o papel do bem-amado, numa verdadeira autonomia construída (Barroso, 1996) para que finalmente esta seja uma escola amada por e para todos:

“Um processo de construção, individual, em primeiro lugar, e social e interativa, em segundo (...) que se conquista adquirindo saberes e técnicas, aplicando processos de trabalho inovadores, partilhando culturas, desenvolvendo projetos coletivos, permutando ou mobilizando recursos, afirmando as suas potencialidades e competências, atraindo solidariedades e reivindicando maior independência para a sua ação introduzindo sistemas de avaliação dos seus resultados em relação às finalidades e objetivos partilhados.” (Formosinho et al., 2005, p. 60)

E é neste equilíbrio entre a intervenção do estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores que podemos encontrar formas de regulação local da escola pública que não fiquem prisioneiras da dicotomia estado-mercado (Barroso, 2004). Ou, por outras palavras, “numa sociedade democrática é necessário o equilíbrio entre o poder do estado e o da Sociedade Civil que se concretiza através dos limites comunitários à ação centralizadora do Estado” (Machado, 2014, p. 44).

Para além de Paulo Freire (2011), que nos lembra que aprendemos para agir, para transformar, e que a Escola pode ser diferente, também António Nóvoa (2009) nos impele ao desafio:

“Se é verdade que a escola cumpriu, ao longo do século XX, um importantíssimo trabalho social, não é menos verdade que hoje se torna essencial evoluir no sentido de uma maior responsabilidade da sociedade. [...] É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova conceção da aprendizagem. [...] O pensamento contemporâneo tem de ir além do já conhecido e alimentar-se de um pensamento utópico, que se exprime “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita atuar sobre esse futuro” (Nóvoa, 2009, pp.91-92)

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo 3 – Problemática

3.1. Âmbito, Relevância

A escola, “instituição pública concebida no século XVIII para responder aos anseios de democratização e das necessidades de formação da época” (Sousa, 2008, p. 110), tem vindo a transformar-se. Perante um processo de globalização instalado, com uma sociedade em constante mudança que sofre alterações demográficas, económicas, políticas e culturais, ao invés de antecipar essas mudanças, a instituição escolar foi lidando com esta transformação contínua do seu público escolar de forma defensiva. Já Perrenoud (1999) nos alertava para este facto, mas, aos dias de hoje, lemos as mesmas preocupações em diferentes relatórios internacionais, que nos alertam para o facto de que essas mudanças demonstram “novos ciclos civilizacionais” onde a velocidade, a conectividade, a intangibilidade e a inovação são as suas grandes características (Alves, 2012) e acontecem em tempos turbulentos que a educação deve acompanhar, como nos apresenta Argyropoulou (2015):

“Moreover, this transition happens amidst turbulent times. Turbulence is conceived as “an economic turmoil buffeting every aspect of life.... [while] deep inside there is a deficit of culture, values, principles and a consequent [un]ethical decision making ... [which, in turn, reveals] lack of ethos, lack of democratic and equalitarian values, lack of respect for each other” (Argyropoulou, 2011). This means that leadership preparation patterns and courses should be modified accordingly to meet these needs.” (p. 17)

Por outro lado, diz-nos o estudo internacional sobre a adolescência, divulgado pela Organização Mundial de Saúde - OMS (World Health Organisation [WHO], 2020; 2018) que a escola em Portugal é pouco amada e que os alunos consideram as aulas aborrecidas, e a ‘matéria’ excessiva.

Embora a dialética não pareça nova – de facto, já a famosa pintura da aula de Henrique da Alemanha na Universidade de Bolonha nos apresentava alunos distraídos e enfadados, mesmo dormindo (Figura 16), os dados chegam-nos através do estudo da Organização Mundial de Saúde, no relatório da Equipa Aventura Social para a «Health Behaviour In School-Aged Children» - HBSC (WHO, 2018).



Figura 16 Laurentius de Voltolina, *Liber ethicorum des Henricus de Alemannia* / Henrique da Alemanha a dar uma aula (Universidade de Bologna) c.1350-60. pintura sobre pergaminho, 18 x 22 cm. Fundação do Património Cultural Prussiano

Cerca de um terço dos alunos portugueses de escolas do ensino geral de todo o país continental, num total de 387 turmas inquiridas do 6.º, 8.º e 10.º anos, participantes no estudo da OMS não gosta da escola! Se compararmos com os estudos feitos pela mesma organização nos últimos vinte anos, chegamos à triste e penosa realidade de que esta percentagem tem vindo a aumentar: em 1998, 86,9% dos jovens gostavam da escola, para a percentagem de 70,4 em 2018.

Esta é uma realidade ainda mais penosa por sabermos que uma experiência escolar positiva pode ser considerada um meio para alcançar saúde e bem-estar, enquanto uma negativa poderá constituir um fator de risco, afetando a saúde mental e física. Gostar da escola tem sido identificado como um fator preventivo de comportamentos que coloca em causa a saúde, enquanto o não gostar da escola, ou o não se sentir envolvido com esta, está associado a comportamentos de risco, ao aumento de doenças mentais e diminuição de bem-estar, como

podemos verificar em vários relatórios da OMS: “experiences in school can be crucial to the development of self-esteem, self-perception and health behaviour.” (WHO, 2016), ou no relatório posterior:

“Adolescents who enjoy being in school and experience school as a nurturing and supportive environment are more engaged with school, leading to improved long-term educational outcomes and higher well-being. Research has shown that pupils who like school also have higher overall life satisfaction, lower risk of substance use and better mental health” (WHO, 2020).

Trata-se de uma realidade não só portuguesa, sabemos (Robinson, 2013; WHO, 2014, 2016; 2020), mas preocupa-nos verdadeiramente que, apesar de todas as evidências, não estejamos a inverter esta tendência, mas antes a agravá-la, como podemos verificar no sumário da OMS de 2020 quanto à experiência escolar: “It therefore is concerning to see that the most consistent changes since the last survey are decreases in liking school and increases in feelings of school pressure” (WHO, 2020, p. 39).

Temos noção que são muitos os fatores, mas seja como for, esta é a verdade: temos uma escola no seu geral que não cativa, onde os professores se queixam da desmotivação dos alunos; uma escola que mudou pouco, quando os alunos mudaram muito.

Já Ramiro Marques (1992) também nos alertava não só para a questão da violência escolar, indisciplina e delinquência juvenil, como também para o quesito da escola enquanto local de alienação. É necessário, portanto, produzir alterações que façam da escola não apenas um local onde se reproduz e produz saber, mas também onde se viva a aprenda a viver.

Parece-nos, portanto, que a vontade de mudar a escola para adaptá-la a contextos sociais em transmutação, abraçando o princípio de uma educação para todos, está, finalmente, instituída. Lembremo-nos das resistências que o trabalho de Bourdieu e Passeron provocaram entre os professores francófonos nos anos 1970, ao colocarem em evidência o papel da escola na reprodução das desigualdades, no entanto, hoje a expressão parece tão banal que se poderia acreditar que ela está integrada (Perrenoud, 1999). De facto, apesar de os metamorfismos na população escolar não terem sido sempre acompanhados pelos necessários ajustamentos no sistema educativo, estamos em crer que, desde o início da década de 1960, onde a equidade começou a estar na agenda da política educativa (Lemos, 2013), com maior ou menor convicção e “comprometimento” (Ferreira, 2007), de uma forma geral, se chegou hoje à inevitável conclusão de que a escola tem de ser uma escola para todos, independentemente da

condição social e económica, do grupo étnico ou diferença cultural, das capacidades cognitivas ou motoras, uma escola que possibilite a todos aprendizagens significativas que permitam uma melhor inclusão social (Teodoro, 2011).

Estamos, então, a referir-nos, como nos diz Roldão (2018), não mais somente à massificação do acesso à educação, como ao garante de qualidade educativa para todos:

“A mesma escola que se confrontou com a massificação do acesso à educação, desafio já genericamente superado, encontra-se hoje perante uma situação bem mais complexa: a premência da subida do nível educativo real das populações. Trata-se, assim, nos nossos dias, da necessidade de “massificar o sucesso”, ou seja, garantir a todos uma qualidade educativa satisfatória, não podendo mais confinar-se a escola ao papel de assegurar uma socialização de base e uma instrução elementar para a maioria, com aprendizagem de melhor nível apenas reservada a alguns. Em síntese, o grande problema da escola é hoje o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses todos são cada vez mais diferentes” (Roldão, 1998).

Para tal, o papel do professor terá também necessariamente de mudar, pois, como já nos dizia Perrenoud (1999), se se quer que todos alcancem os objetivos, não basta mais ensinar, é preciso fazer com que cada um aprenda encontrando o processo apropriado. Estamos, portanto, a falar de um profissional do ensino em que a sua função se designa como o trabalho de ensinar de modo a possibilitar o trabalho de aprender (Perrenoud 2000; 2003). Ou, como nos diz Meirieu (2005), um professor que não se assuma como a causa das aprendizagens dos alunos, mas apenas como a ocasião.

No capítulo anterior, efetuou-se uma revisão da literatura para se poder ter uma visão alargada dos vários aspetos inerentes a este modelo de aprendizagem, e poder, a partir daí, melhor sustentar o projeto de dissertação em causa.

Desta forma, com base nos quadros teóricos mencionados, parece-nos, então, claro que, apesar das vontades existentes de mudança e de alguns exemplos de sucesso, quer nacionais (González, 2002; CNE, 2019), quer internacionais (Azevedo, 2016a; Aragay et al., 2015; Darling-Hammond, 2002; Meier & Schwarz ¹⁴, 2000; WEF, 2020a), na sua larga maioria, a escola não tem conseguido concretizar este ideário pedagógico pelo qual muitos se têm batido nos últimos 100 anos (Nóvoa, 2014) ¹⁵.

¹⁴ Meier, D. & Schwarz, P. (2000). Central Park East Secondary School: a parte mais difícil foi torná-la possível. In Apple, M. & Beane, J.A.. (Eds). *Escolas Democráticas*. (pp. 26-40). Porto Editora.

¹⁵ Nóvoa, A. (2014, maio 22). *Escola: sobre a ideia de uma nova aprendizagem*. [Palestra] Unibrasil Futuro, Faculdades Integradas do Brasil - UniBrasil. <https://www.youtube.com/watch?v=yef7imhkn2k>

José Pacheco, um dos fundadores principais da Escola da Ponte, na entrevista conduzida por Isabel Fernandes (2020) diz-nos que, apesar da publicação de decretos e dos esforços de bons educadores, o paradigma instrucionista ainda reina, impossibilitando uma educação inclusiva:

“Será necessário assumir o princípio de que não há alunos com dificuldades de aprendizagem, mas professores com dificuldades de ensinagem. Será necessário reconhecer que todas as crianças são “especiais”. E de que as escolas deverão abandonar práticas fundadas no paradigma instrucionista, substituindo-as por práticas fundadas no paradigma da aprendizagem e da comunicação. A educação é um direito de todos. Só poderá ser inclusiva. Ou não será educação [...]” (Fernandes, 2020, Janeiro 29)

Numa educação sujeita à pressão da competitividade, lutar pelo estímulo à expressão das potencialidades de cada um, com a diversidade que isso implica, é mais que um desafio, terá de ser um valor intrínseco à própria escola. Esta deverá ser um lugar que proporcione interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, uma escola que não segrega, mas antes, garantindo a equidade, responde a todos, num contexto democrático, de promoção de justiça social (Woods, 2015). Uma escola que também já não acredita na «normalização», como fator prévio condicionante para a integração. Não, uma escola que, ao invés de exigir normalização perante a diferença, adapta-se às características de cada um, respeitando o seu ritmo e as suas capacidades, na certeza de que “todos precisamos de todos e onde todos têm direito porque todos são imprescindíveis numa comunidade educativa feita de divergências, contradições e diversidades (Ferreira et al., 2015).

Uma escola que encarne o conceito da “escola-cidade” (Correia, 1998), a escola como uma cidade a construir, não só como um espaço de formação, mas um espaço de exercício de cidadania, de relação e comunicação com a comunidade, espaço que se traduz em emancipação pela oportunidade de participação, de envolvimento dos jovens em saberes diversos, de construção da justiça e do bem comum para enfim, tal como nos diz Correia (1998), situarmos a Educação numa temporalidade longa.

3.2. Questão de Partida e Objetivos da Investigação

Por tudo o exposto, “a escola do século XXI não pode ser a escola do século XX” (Nóvoa, 2014) e, como tal, tendo em conta esta premissa, iremos debruçar-nos sobre as mudanças efetuadas a esta gramática da escola (Tyack & Tobin, 1994) na instituição de ensino

já referida, nomeadamente aquelas no Projeto SER do ciclo de formação 2017-2020, projeto este inicialmente inspirado nas práticas educativas jesuítas da Catalunha através do «Projeto Horizonte 2020» (Aragay et al., 2015; Azevedo, 2016a). Tendo em conta que o Projeto SER advoga ir ao encontro da pedagogia diferenciada preconizada pela Escola de Comércio de Lisboa, fugindo assim ao «leito de Procusto» e à normalização aceite e não questionada pela generalidade das escolas - qual gramática da língua, em que não se questionam as regras para comunicar – que trabalha para um aluno mediano irreal, procurámos identificar como se processa esta nova gramática da escola que pretende enfatizar o aluno enquanto centro do processo de aprendizagem, impulsionando o seu papel ativo e autónomo através de metodologias diversas e do desenvolvimento de projetos pessoais e em equipa, com vista ao desenvolvimento do aluno, preparando-o para o século XXI. Por outro lado, intentámos também saber as perceções dos diversos atores intervenientes no processo de aprendizagem, o que, no contexto desta investigação, significa ter acesso a significados atribuídos ao objeto deste estudo expressos em opiniões, as quais resultam sempre de construções pessoais que têm influências socioculturais. Por último, pretendemos igualmente a comparação de resultados entre alunos abrangidos e não abrangidos pelo Projeto SER, na tentativa de que todos estes dados nos ajudassem a refletir sobre o trabalho desenvolvido e a efetuar uma avaliação numa lógica de participação, responsabilização e melhoria, onde nos encontramos, não só como investigadores, como igualmente sujeitos de investigação.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), a melhor forma de se iniciar uma investigação consiste na formulação de questões, exprimindo com a maior clareza o que se procura investigar. Neste sentido, no âmbito desta investigação, levantaram-se algumas questões que se prendem com a problemática a abordar. Que alterações foram efetuadas no contexto da Escola de Comércio de Lisboa no âmbito do Projeto SER, relativamente às práticas pedagógicas até então praticadas? Como se potencia a autonomia e o papel ativo do aluno na ECL? Como se promove a aprendizagem diferenciada no projeto SER? Poderá o modelo pedagógico do Projeto SER promover uma adequada preparação do aluno tendo em conta as características complexas da sociedade atual? O que pensam os diferentes agentes educativos, que participam direta e indiretamente, nomeadamente alunos, professores e encarregados de educação sobre o modelo pedagógico do Projeto SER?

Destas questões surgiu, assim, a nossa questão de partida, que advém dos grandes desafios atuais à Educação e às políticas educativas, mas também às escolas, aos professores e

à gestão escolar: em que medida o Projeto SER da ECL, e a sua nova organização do trabalho educativo, pode contribuir para a não normalização do aluno?

Estamos em crer que esta pesquisa possibilitará encontrar respostas às nossas questões e, através de um melhor conhecimento dos contributos efetivos do Projeto SER ao nível dos enunciados, contribuir de alguma forma para a melhoria sistémica da ECL, pois acreditamos que é essencial compreender a realidade para poder atuar sobre ela.

Assim, os objetivos foram perspetivados no âmbito de estudo no mestrado em Administração Educacional e Regulação da Educação, nomeadamente:

Objetivo Geral:

- Analisar os contributos do Projeto SER da Escola de Comércio de Lisboa para a não normalização do aluno.

Objetivos específicos:

- Identificar o caminho crítico do processo de transformação da ECL através do Projeto SER;
- Reconhecer que características da nova organização escolar no Projeto SER pretendem a não normalização do aluno e a sua melhor preparação para o futuro;
- Conhecer as perceções dos diferentes atores do sistema sobre o grau de apetência, expectativas e resultados, relativamente à nova organização do trabalho educativo da ECL;
- Comparar os resultados entre os alunos envolvidos no Projeto SER e alunos de ciclos formativos anteriores.

Neste seguimento, interessa, ainda clarificar que, de acordo com o nosso quadro teórico, entende-se por «não normalização» o estímulo à expressão das potencialidades de cada um enquanto ator principal na sua aprendizagem, como a criatividade, liberdade, curiosidade, iniciativa, livre participação, ou a capacidade de tomar decisões, assim como à interação de aprendizagens significativas a todos os alunos, procurando propor vias múltiplas para realizar a aprendizagem, tendo sempre em conta o projeto do aluno, sendo, por isso, incompatível com a visão de um percurso único.

Estes objetivos podem ser lidos de uma forma mais integrada no Apêndice I que contempla o Quadro Geral da Investigação Empírica, uma vez que se apresentam numa só página, em formato horizontal, assim como na tabela que se segue, a qual incorpora igualmente

as perguntas de investigação, os instrumentos utilizados, os domínios e as categorias definidas para a análise de conteúdo.

Tabela 2 Objetivos, instrumentos utilizados e categorias definidas

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Perguntas de Investigação	Instrumentos	Domínios	Categorias
Analisar os contributos do Projeto SER da Escola de Comércio de Lisboa para a não normalização do aluno	1. Identificar o caminho crítico do processo de transformação da ECL através do Projeto SER	O que motivou o desenvolvimento de uma nova organização escolar? / Qual o grau de envolvimento dos professores na sua operacionalização?	1. Análise documental: a. documentos internos da ECL (Plano de Inovação Pedagógica; Projeto Educativo; Guia de Aprendizagem Interativo).	Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso	▪ Organização ▪ Ponto de Partida ▪ Modelo de Planificação ▪ Participação ▪ Sistema de autoavaliação
	2. Reconhecer que características da nova organização escolar no Projeto SER pretendem a não normalização do aluno e a sua melhor preparação para o futuro	Como é que a ECL através do Projeto SER pretende a não normalização do aluno? Como é que a ECL através do Projeto SER pretende a sua adequada preparação para o futuro?		Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	▪ Conceção de educação ▪ Função da escola ▪ Organização do conhecimento ▪ Desenvolvimento de competências ▪ Conceção pedagógica ▪ Papel do Professor ▪ Papel do Aluno ▪ Metodologias ▪ Diferenciação pedagógica ▪ Construção do saber ▪ Recursos ▪ Avaliação ▪ Organização do Espaço e do Tempo ▪ Características dos Espaços

					▪ Organização dos Tempos ▪ Modelo Profissional ▪ Equipas Educativas
	3. Comparar os resultados entre os alunos envolvidos no Projeto SER e alunos de ciclos formativos anteriores	Em que medida a nova organização escolar influenciou os resultados dos alunos?	b. resultados estatísticos (avaliações de FCT, PAP e taxa de conclusão entre os alunos envolvidos no Projeto SER - ciclo 2017-2020 e alunos do ciclo formativo anterior).	Avaliação de Eficácia	▪ Ao nível do aluno ▪ Atitudes ▪ Competências ▪ Resultados Académicos ▪ Ao nível do Professor ▪ Atitudes ▪ Competências ▪ Cultura profissional
	4. Conhecer as percepções dos diferentes atores do sistema sobre o grau de apetência, expectativas e resultados, relativamente à nova organização do trabalho educativo da ECL	Qual a sua percepção quanto à nova organização escolar? Que fatores são na sua perspetiva considerados relevantes para a não normalização do aluno? Qual a sua visão quanto à contribuição do Projeto SER para uma preparação mais adequada aos desafios do futuro?	a. resultados de inquéritos por questionário realizados pela ECL 2. focus group		

Capítulo 4 – Percursos Metodológicos

4.1. Tipo de Pesquisa

A metodologia que nos propomos adotar passará quanto à sua finalidade por uma modalidade de estudo aplicada, com uma abordagem qualitativa e uma estratégia de estudo de caso, associada a uma técnica de análise que segue o “modelo de avaliação participativa e de regulação” (Teixeira et al., 1996, p. 101).

Esta escolha justifica-se uma vez que a modalidade de estudo aplicada, associada à perspetiva humanístico-interpretativa na compreensão das ações, visa, segundo Coutinho (2018), otimizar a prática social mediante a aquisição de conhecimentos práticos, ou, nas palavras de Pérez Serano (1998), uma tomada de decisões, uma melhoria das práticas, a verificação da execução ou a avaliação dos resultados de políticas socioeducativas. Também Bogdan & Biklen (1994) nos acrescentam que não se trata de investigar para generalizar resultados ou aumentar o conhecimento geral, mas sim de “obter resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação (...) dirigindo-se a vários tipos de audiências [professores, administradores, políticos, pais e alunos], possuindo em comum a preocupação pelas implicações práticas imediatas” (p. 264).

Por outro lado, esta opção prende-se igualmente com o facto de a abordagem qualitativa privilegiar, maioritariamente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação, de a sua fonte direta de dados ser o ambiente natural, de se tratar de uma investigação descritiva e de se interessar mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, existindo uma preocupação pelo significado, ou seja, a compreensão de como é que os diferentes participantes no programa veem e entendem o que aconteceu. Interessa aqui, portanto, relatar o que se passou, sob diferentes perspetivas e conhecer os efeitos da intervenção, tanto os não esperados, como os desejados (Bogdan & Biklen, 1994), características estas que vão ao encontro dos objetivos deste nosso estudo.

Neste sentido, para Yin (1994), o estudo de caso “é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o «como» e o «porquê» de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (p. 9). Mais ainda, a sua finalidade é

sempre “holística, visando preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade” (Coutinho, 2018, p. 335).

Segundo vários autores consagrados, os objetivos do estudo de caso, são: explorar, descrever ou ainda explicar (Yin, 1994); relatar ou registar os factos tal como sucederam; descrever situações ou factos; proporcionar conhecimento acerca do fenómeno ou comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso estudado (Guba & Lincoln, 1994); de função “descritiva” e “analítica” (Ponte, 1994) e descrever, interpretar e avaliar (Merriam, 1998).

Desta forma, parece-nos que a estratégia de investigação escolhida será a mais indicada ao nosso estudo e, inspirados nas palavras de Coutinho (2018), também nós acreditamos no “potencial que o estudo de caso bem conduzido pode trazer à investigação em Ciências Sociais e Humanas, à semelhança do que tem feito noutras áreas em que o conhecimento é escasso, fragmentado, incompleto e onde pode dar importantes contributos” (p. 343).

Como técnica de análise, iremos adotar um modelo de avaliação que, “por se situar entre a sala de aula e o sistema de ensino se reporta à sociologia das organizações escolares e que entende a escola como um objeto autónomo de estudo” (Teixeira et al., 1996, pp. 98-99). Falamos, assim, tal como nos apresenta António Nóvoa (1992)¹⁶, de compreender

“o papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade. (...) A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente dos jogos dos atores sociais em presença” (p. 20)

De facto, também Alcides Monteiro (1996) nos diz que “a avaliação surge e é tida atualmente como um dos momentos essenciais a considerar nas novas conceptualizações da investigação” (p. 137), avaliação esta que deverá, para além de desempenhar a função de balanço da ação desenvolvida, “ser considerada como o elo de ligação entre a ação já desencadeada e a perspetivação de ações futuras, num processo coletivo de aprendizagem contínua e na procura de otimização qualitativa das intervenções” (Monteiro, 1996, p. 138). Neste seguimento, a nossa técnica de análise segue um modelo participativo e regulador que

¹⁶ Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa. (Org) , *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 15-43). Publicações Dom Quixote.

advém da necessidade sentida, como já expressa no capítulo dois desta dissertação, por um “ensino mais ativo, participativo e baseado na inovação pedagógica e interesse pelos seus aspetos qualitativos” (Teixeira et al., 1996, p. 96), assim como da certeza de que a produção da qualidade e a melhoria do funcionamento do sistema educativo passam pela “responsabilização dos diferentes níveis do sistema e, muito particularmente, pelo estabelecimento escolar” (Teixeira et al., 1996, p. 98).

Ainda nesta investigação, Teixeira et al. (1996) apresentam-nos a necessidade de darmos visibilidade aos processos internos das escolas, colocando toda uma nova ênfase e dimensão aos estudos de avaliação que se recentram metodologicamente e admitem novas compreensões do funcionamento educativo. Encara-se, portanto, esta estratégia metodológica como um campo de práticas que une os parceiros educativos, uma estratégia de pilotagem evolutiva (Aubégny, 1992) que se torna parte integrante do funcionamento desse mesmo sistema e que é capaz de simultaneamente revelar resultados e evolução processual:

“A identificação de focos de inércia e conflito, internos e externos ao estabelecimento escolar, passa pela permanente interrogação e integração dos diferentes parceiros, discutindo e articulando estratégias que promovam a melhoria do processo educativo. Só através da explicitação das necessidades reais da população escolar em presença se poderá intervir, promovendo assim o desenvolvimento educativo do estabelecimento e da comunidade em que este se integra.” (Teixeira et al., 1996, pp. 102-103)

Mais ainda, a aplicação da metodologia qualitativa ao campo da avaliação foi nomeada por avaliação responsiva (Stake, 1995) e por avaliação naturalista (Guba & Lincoln, 1994), uma metodologia em que o investigador é um observador de um determinado local ou situação de campo, podendo ser observador participante. Ora, no caso da dissertação em causa, somos simultaneamente investigadora e sujeito de investigação, no sentido em que a ação coletiva em que participámos vai ser investigada, surgindo aqui um duplo papel.

Falamos, aqui, de avaliação enquanto forma deliberada e racionalizada de colocação de questões e problemas relativos aos processos de decisão e execução de programas, políticas, ou projetos, recorrendo a uma reflexão crítica a partir de informações recolhidas ao longo do acompanhamento desses programas ou projetos, sendo que o seu objetivo principal é o de possibilitar que os envolvidos na conceção, planificação, gestão e execução julguem o seu trabalho e os resultados obtidos e aprendam com eles (Capucha et al., 1996). Ou, nas palavras

de Beaudoin (1986), uma conceção da avaliação como “instrumento de mudança, permanente e essencialmente gerado do interior” (Monteiro, 1996, p. 143).

No que respeita “o espaço de vida de um Projeto” (Monteiro, 1996), e tendo em conta que o Projeto SER iniciou em 2017, mas continua em pleno funcionamento, seguimos uma técnica de análise de avaliação formativa, segundo Beaudoin (1986), uma vez que esta ocorre

“durante o desenrolar do programa, interessando-se não só pela eficácia e eficiência do mesmo, mas igualmente pela metodologia desenvolvida. A componente de formação de competências assume um papel relevante, procurando-se que os resultados e conclusões obtidos sejam integrados na ação e que contribuam para a melhoria da eficácia e competência dos envolvidos” (Monteiro, 1996, p. 142)

Assim, valorando uma escola que, detendo a sua margem de autonomia, reflete um ambiente de formação e autoformação participada promotora de interações sociais e intervenções comunitárias (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1993; Simons, 1993), local de processos e evolução, de conexão e não de acumulação de protocolos de avaliação (Figari, 1993), lugar privilegiado de leitura do funcionamento da escola, de intervenção e de produção da qualidade do ensino e da formação (Teixeira et al., 1996) e tendo em conta que os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade, pareceu-nos esta ser a mais adaptada técnica de análise para atingir os objetivos pretendidos e assim poder recolher contributos que integrem o processo de melhoria da qualidade da ECL.

No que respeita o percurso metodológico, após a revisão da literatura, fundamental para a estruturação, aprofundamento e fundamentação deste trabalho, iniciámos o estudo empírico através da aplicação de técnicas de recolha de dados e consequente tratamento e interpretação dos dados recolhidos. Estas mesmas técnicas incidiram em diferentes fontes de evidência e dados uma vez que esta opção nos permitiu “por um lado, assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos” (Coutinho, 2018, p. 341). Também Yin (1994) atesta que, ao se utilizar diferentes fontes de dados no desenvolvimento de um estudo qualitativo, reunimos condições para obter um aglomerado mais diversificado de tópicos de análise, possibilitando igualmente corroborar o mesmo fenómeno.

Associámos, assim, à estratégia de estudo de caso a técnica de análise já enunciada, de modelo de avaliação participativa e de regulação (Teixeira et al., 1996) e recorreremos posteriormente às seguintes técnicas para recolha de dados:

- análise documental de diferentes documentos e dados internos:
 - documentos orientadores da ECL: Projeto Educativo, Plano de Inovação Curricular; Plano Anual de Atividades; Regulamento Interno e o Relatório de Observação Externa efetuado pela Riedulab a pedido da ECL, que contempla uma dimensão de avaliação externa;
 - inquéritos por questionário efetuados pela própria instituição de ensino a alunos, professores e encarregados de educação;
 - resultados académicos dos alunos de dois ciclos formativos consecutivos nas Provas de Aptidão Profissional, na Formação em Contexto de Trabalho e quanto à sua Classificação Final;
- técnicas qualitativas através de focus group a Docentes/Formadores, Coordenadores de Curso, Coordenadora do Projeto SER e outros líderes, com moderador e gravação digital através da ferramenta meet da plataforma Google suite for Education.

Para Bardin (1979), análise documental é uma “operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, por intermédio de procedimentos de transformação, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (p.45). Temos noção de que a análise documental é por vezes vista de forma depreciativa quando encarada como fonte de dados numa investigação, por estes se tratarem de documentos subjetivos passíveis de representarem os enviesamentos dos seus promotores. No entanto, a nossa escolha teve como referência as palavras de Bogdan e Biklen (1994), que nos dizem que essa é exatamente uma das razões pelas quais os investigadores qualitativos consideram estes documentos importantes, uma vez que “são eles que transmitem a perspetiva oficial da instituição, assim como as diferentes formas como os colaboradores da escola comunicam” (p. 180), o que para os objetivos da nossa investigação se revela fundamental.

Por outro lado, uma vez que recorreremos a diferentes fontes de evidência, abrangendo diferentes tipos de sujeito, foi possível desenvolvermos a investigação em várias frentes, investigando aspetos distintos do mesmo fenómeno, o que esperamos nos possa levar a conclusões e/ou descobertas mais convincentes e apuradas, uma vez que “advêm de um

conjunto de confirmações que aumentam a possibilidade de validação” (Coutinho, 2018, p. 342).

No que respeita o focus group, a nossa opção deveu-se ao facto de esta técnica de colheita de dados possibilitar recolher perceções, experiências ou significados de um grupo de pessoas que partilham algum tipo de experiência ou conhecimento sobre uma dada situação (Coutinho, 2018). Mais ainda, é uma técnica que permite igualmente combinar a entrevista e a observação a vários sujeitos da investigação ao mesmo tempo, possibilitando “interações entre os participantes, elas próprias mais uma fonte de informação” (Coutinho, 2018, p.143). Também Bogdan e Biklen (1994), nos dizem que nas entrevistas de grupo ao se “refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros avançando ideias que se podem explorar mais tarde” (p. 138). Neste sentido, elaborámos um Guião de Entrevista e o quadro da sua operacionalização, os quais nos possibilitaram estruturar e lançar as perguntas orientadoras geradoras de confronto de ideias, como se visualiza nos Apêndices II e III. Também aqui, sendo o focus group uma entrevista realizada a um grupo de sujeitos (Coutinho, 2018), realizámos a mesma a uma amostra de sujeitos, nomeadamente a oito professores com contrato de trabalho a termo incerto e que estão envolvidos desde 2017 no Projeto SER, em diferentes componentes letivas, desde a sociocultural, científica ou tecnológica, como se poderá comprovar no próximo capítulo.

Antes de iniciarmos o focus group, efetuámos a legitimação da entrevista, que pode ser consultada no Apêndice II já referenciado, tentando motivar os participantes (Bogdan & Biklen, 1994), nomeadamente: informando acerca dos objetivos do trabalho de investigação e da entrevista; solicitando ajuda aos professores, evidenciando a importância da sua colaboração sincera, nomeadamente através das suas opiniões e perceções para o sucesso da investigação; garantindo o anonimato dos colaboradores e a confidencialidade das informações recolhidas; dando a conhecer a duração prevista da entrevista; pedindo autorização para gravar a entrevista na plataforma digital Meet da Google suite for Education e pedindo autorização para publicar os dados recolhidos na entrevista. Previamente ao focus group, enviámos, igualmente o protocolo da entrevista de grupo a cada um dos participantes, de modo a que estes o pudessem ler atempadamente, como se pode verificar no Apêndice IV.

Tal como Bardin (1979) nos sugere, “tratar o material é codificá-lo”, e “codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação (...), permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão

suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (p. 103), sendo que Bardin (1979) nos apresenta “classificação” e “agregação” como a escolha das categorias (p. 104). Neste sentido, no percurso metodológico adotado incluiu-se a análise do conteúdo do conjunto de dados através de um processo de categorização, ou de um desenvolvimento de “categorias de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221), em que as categorias não são mais que “rubricas ou classes, as quais se reúnem num grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 1979, p. 117). Tratou-se de um processo de categorização prévia, não sem deixar espaço para a emergente, possibilitando o processo de descrição e interpretação de dados. Esta opção por este tipo de análise de conteúdo que incluiu categorias pré-definidas anteriormente à análise propriamente dita, deveu-se ao facto de a mesma “estar associada a um quadro teórico que a sustém e ao qual se refere” (Coutinho, 2018, p. 217), logo, “determinadas questões e preocupações de investigação” deram “origem a determinadas categorias” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221).

Neste sentido, efetuámos o quadro de categorias de codificação de acordo com o nosso quadro teórico, mas também com as propostas metodológicas de avaliação de projetos já referidas na própria abordagem metodológica. Incluímos, assim, como «Domínios» organizativos as três categorias obrigatórias de procedimentos avaliativos avançadas por Monteiro (1996): a “avaliação de desenho”, a “avaliação do processo” e a “avaliação de eficácia” (p. 142). Relativamente à avaliação de desenho e conceptualização do projeto, Monteiro (1996) atesta que interessa aferir a pertinência de questões como o modelo de planificação e gestão, ou a participação e sistema de autoavaliação. Relativamente à avaliação de processo, que importa acompanhar a forma de funcionamento, quer em termos macro, como micro, nomeadamente no que respeita a estratégias mobilizadas e sua operacionalização. Neste seguimento, procurámos identificar categorias que seguissem esta metodologia, mas que, tal como já afiançado, fossem simultaneamente ao encontro do nosso quadro teórico, por forma a analisarmos diferentes perceções de conceção, organização e operacionalização ao nível da gramática da escola, assim como ao nível dos possíveis resultados obtidos, tal como se pode verificar no Apêndice V – Quadro de Categorias para Codificação e tabela que se segue.

Tabela 3 Categorias de Codificação

Domínios	Categorias	Subcategorias
Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso	Organização	- Ponto de Partida - Modelo de Planificação - Participação - Sistema de autoavaliação
Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	Conceção de educação	- Função da escola - Organização do conhecimento - Desenvolvimento de competências
	Conceção pedagógica	- Papel do Professor - Papel do Aluno - Metodologias - Diferenciação pedagógica - Construção do saber - Recursos - Avaliação
	Organização do espaço e tempo	- Características dos Espaços - Organização dos Tempos
	Modelo Profissional	Equipas Educativas
Avaliação de Eficácia	Ao nível do aluno	- Atitudes - Competências - Resultados Académicos
	Ao nível do Professor	- Atitudes - Competências - Cultura profissional
	Obstáculos ao sucesso	Factos não esperados ou imprevistos

Numa primeira fase, apresentamos os resultados da análise documental dos documentos orientadores da ECL e relatório de avaliação externa; numa segunda, os resultados da entrevista focus group; numa terceira os resultados da análise documental aos inquéritos aplicados pela ECL aos alunos, professores e encarregados de educação do ano letivo 2019-

2020, numa quarta fase, os resultados da análise comparativa das avaliações entre os alunos envolvidos no Projeto SER e alunos do ciclo formativo anterior.

A norma utilizada para citações e referência bibliográfica será a da American Psychological Association - APA, 7.^a edição.

Capítulo 5 - Locus da Pesquisa ou o Reconhecimento

5.1. Breve Excurso Histórico – do início à atualidade

Tendo em conta que o caso em estudo se trata de uma instituição de ensino profissional, parece-nos relevante efetuarmos um breve excuro histórico de esta modalidade de ensino em território nacional. Para falarmos dos primórdios do ensino profissional em Portugal não podemos deixar de referir Pedro Nunes (1502-1578), matemático português que, em 1529 foi nomeado por João II para o cargo de «cosmógrafo e bacharel real» e em 1574 nomeado «cosmógrafo moor», com o encargo de superintender os exames de pilotos, entrega das cartas de marear e diversas atividades náuticas. O sucesso marítimo português levou a uma exigência cada vez maior no que respeitam as ciências exatas e as naturais e a navegação obrigava a especificidades de formação até então não sentidas, surgindo, assim, os breves prenúncios do ensino profissional em Portugal.

Com Marquês de Pombal - Sebastião José de Carvalho e Melo, 1699-1782, surge, então a criação da primeira escola do ensino comercial, a Aula do Comércio, da qual a existência e atividade foram uma necessidade regulamentar da instituição designada por «Junta do Comércio», que justifica a sua criação como uma resposta clara às necessidades do tempo por forma a desenvolver o comércio e criar um quadro de comerciantes bem preparados. O capítulo XVI dos Estatutos desta Junta determina a criação daquela Aula que receberia um “máximo de vinte alunos, designados por praticantes ou «assistentes de número», dando-se preferência aos filhos e netos de homens do negócio” (Carvalho, 2011, p. 460), uma que se fizesse “presidir por um ou dois mestres, dos mais peritos que se conhecerem, determinando-lhes ordenados competentes e obrigações que são próprias de tão importante emprego”, palavras escritas nos Estatutos da Junta do Comércio ordenados por El Rei Nosso Senhor, no seu real Decreto de 30 de setembro de 1755 em Lisboa. A duração do curso era de três anos e a idade mínima de admissão a de catorze anos de idade, sendo obrigatório que estes soubessem

“ler, escrever e contar, verificado por exame de admissão” (Thiago, 1929¹⁷) tendo como programa “as quatro operações de Aritmética, quebrados, regra de três e outras, pesos em todas as praças do comércio, medidas, moedas, Câmbios, seguros, fretes, comissões, obrigações, escrituração dos livros por grosso e a retalho” (Carvalho, 2011, p. 460).

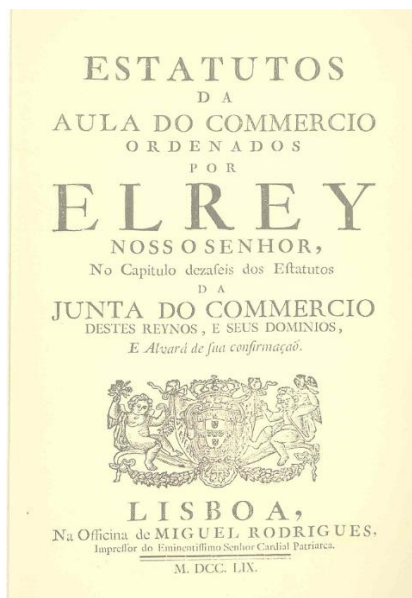


Figura 17 Capa dos Estatutos da Aula de Comércio in Estatutos da Junta do Comércio, 1759

Sucederam-se outras, como a criação da Aula Náutica em 1764 ou a da Aula de Desenho e a Aula Oficial de Gravura Artística, em 1768.

Para alcançar o seu objetivo de desenvolver o comércio e de criar companhias monopolistas, ou seja, companhias que controlassem a comercialização, que detinham o monopólio em compras e vendas de produtos dentro de sua área de ação, Marquês de Pombal soube que tinha de ter um quadro de comerciantes bem preparados.

Como tal, esta foi uma resposta às necessidades do tempo, aliás, os próprios Estatutos da Aula evidenciam esta necessidade de guarda-livros ou contabilistas em Portugal, como se pode verificar nas seguintes palavras: “a falta de formalidade na distribuição e ordem dos livros do mesmo comércio é uma das primeiras causas e o mais evidente princípio da decadência e ruína de muitos negociantes” (Estatutos da Aula, 1959).

Assim, podemos afirmar que a grande importância desta iniciativa se deve ao facto de esta ser uma Escola pioneira em termos de ensino público, especializada no ensino formal do

¹⁷ Artigo sobre a primeira «Aula de Comércio em Portugal», retirado da revista «A Voz do Comércio – Quinzenário dos Contabilistas e Guarda-Livros», cf. bibliografia.

comércio e contabilidade. Aliás, vários países seguiram o exemplo português, com Academias de Comércio idênticas, como é o caso de Cádiz, Espanha, em 1799, do Rio de Janeiro e Pernambuco, no Brasil, em 1809 ou em Paris, França, em 1820. Por outro lado, apresenta-se nos o estatuto de interesse público desta área do saber, em que profissionais são considerados fundamentais pelo Governo por virem a sustentar o desenvolvimento económico do país. Mais ainda, foi a primeira vez que o Estado interveio no sentido de formar um conjunto de profissionais, ou seja, uma Escola especializada no ensino do comércio, de formação gratuita e com um plano de estudos definido.

No entanto, a criação propriamente dita das «Escolas Profissionais» deu-se em 1989 pelo DL 26/89, de 21 de janeiro, e virá a ser produto de uma iniciativa autónoma de entidades com diferente natureza, como autarquias, cooperativas, instituições da sociedade civil, empresas, sindicatos, fundações, entre outros, tendo como propósito o cumprimento de objetivos distintos como:

“contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida ativa; fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho; facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional; prestar serviços diretos à comunidade, numa base de valorização recíproca; dotar o País dos recursos humanos de que necessita, numa perspetiva de desenvolvimento nacional, regional e local; preparar o jovem com vista à sua integração na vida ativa ou ao prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional; proporcionar o desenvolvimento integral do jovem, favorecendo a informação e orientação profissional, bem como a transição para a vida ativa, numa modalidade de iniciação profissional, a nível do 3.º ciclo do ensino básico e até à efetivação da escolaridade obrigatória de nove anos.” (DL 26/1989).

Para Joaquim Azevedo (2014b), considerado por muitos o pai das Escolas Profissionais, uma vez que foi protagonista da diretiva educativa em causa aquando Diretor-Geral do Ministério da Educação entre 1988 e 1992 e Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário em 1992 e 1993, as escolas profissionais nasceram como

“resposta a uma convocação social muito explícita e para procurar responder a muitas inquietações sociais e às angústias de muitas pessoas concretas, famílias, adolescentes e jovens, instituições sociais e empresas. Convocaram-nos, em primeiro lugar, os muitos milhares de alunos que reprovavam consecutivamente no ensino básico e no ensino secundário geral e eram empurrados para o abandono escolar precoce, sem qualquer qualificação profissional, sem perspetivas de uma adequada inserção socioprofissional e com uma autoestima destruída por uma instituição social tão poderosa que lhes dizia, dia após dia: tu não és capaz! Convocaram-nos muitos milhares de famílias que estavam atónitas e muito preocupadas, não sabendo

que orientação dar aos seus filhos, a braços com a sua recusa da escola, com a recusa das escolas em os acolher devidamente e com sua a falta de ferramentas sólidas de inserção socioprofissional, num contexto social de desemprego crescente entre os jovens. Procurámos, ainda, agir perante as situações repetidas de falta de qualidade e competência técnica com que muitos serviços eram prestados, onde quer que nos dirigíssemos, em toda a sociedade portuguesa. As escolas profissionais poderiam constituir uma janela de esperança, um novo campo de oportunidades de orientação para a vida escolar e profissional e um trampolim para muitos adolescentes ganharem autoestima e capacidade de exercício de uma cidadania ativa e responsável, porque pessoas com direito a um rosto e a um futuro seu, no seio da comunidade. Para criar futuro para muitos adolescentes e jovens, bloqueados por soluções que os “excluía”, impunha-se a ação política, a abertura de novos horizontes.” (Azevedo, 2014b, pp. 6-7)

Propicia-se, assim, através de Contratos Programa, a implementação de uma rede de escolas profissionais públicas e privadas que se regem pelas normas do direito privado no que respeita as suas relações com terceiros e que virão a gozar de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, podendo estas últimas beneficiar de estatuto de utilidade pública.

Esta possibilidade de autonomia abre um caminho de inovação que se tornou fundamental para a constituição das Escolas Profissionais de hoje, revelando um caminho de descentralização, diversidade e verdadeiro envolvimento da comunidade que se identifica como um dos movimentos mais significativos para a reformulação da escola, tal como se pode ler na comunicação para a conferência internacional de Roberto Carneiro e de Joaquim Azevedo (1992):

“The new Vocational Schools emerged as a calculated rebellion against that pattern of education administration. Decentralization, diversity, autonomy, local devolution, fair partnership, community involvement, were the key words of a new educational lexicon. Soon, the trend of Vocational Schools became naturally identified with one of the most significant movements in the reshaping of the school and institutional architecture underlying educational reform in Portugal” (p. 2).

Falamos, portanto, de cursos que serão organizados em módulos de duração variável – atualmente, com os cursos integrados no Catálogo Nacional de Qualificações, CNQ, em resultados de aprendizagem de módulos com vinte e cinco ou cinquenta horas - e em que os planos de estudo incluíam componentes de formação sociocultural, científica, tecnológica e prática/estágios, hoje em dia chamados de Formação em Contexto de Trabalho.

No que respeita a avaliação, os cursos profissionais assentam desde a sua criação numa avaliação que “privilegia a avaliação formativa” (DL 26/89) e que prevê uma Prova final de Aptidão Profissional – PAP.

Em termos de certificação, os cursos profissionais contemplavam um certificado de qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3 e um certificado equivalente ao 10.º, 11.º ou ao 12.º ano, possibilitando desde sempre aos alunos o acesso garantido ao ensino superior através da certificação de equivalência ao 12.º ano.

Durante quinze anos, este tipo de ensino evidenciou-se como uma importante inovação social e educacional, no entanto, num plano marginal comparativamente com as ofertas educativas tradicionais oferecidas nas escolas públicas secundárias. No ano de 2004, novamente por diligência política do Ministério da Educação, introduziram-se em 505 escolas secundárias os cursos profissionais, “tornando-se um elemento central de uma nova política educativa, vinte e cinco anos volvidos” (Azevedo, 2014b, p. 1).

Atualmente, os cursos profissionais são um percurso de ensino de três anos letivos para quem concluiu o 9.º ano de escolaridade e visto cada vez mais como uma alternativa igualmente válida por alunos que não têm necessariamente experimentado retenções ou algum tipo de dificuldade académica, mas que simplesmente procuram um ensino mais prático e aprendizagens com sentido. Os alunos que completam o curso com aprovação a todos os módulos ou UFCD - Unidades de Curta Duração-, Formação em Contexto de Trabalho – FCT- e PAP obtêm um curso de dupla certificação, a académica de nível secundário de educação – 12.º ano - e a de nível 4 de qualificação profissional do Quadro Nacional de Qualificações – QNQ - e correspondente nível do Quadro Europeu de Qualificações - QEQ. Têm atualmente por referência o Sistema Nacional de Qualificações (DL n.º396/2007; DL n.º14/2017), pretendendo desenvolver o perfil profissional associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações – CNQ.

Salientam-se mais recentemente para a continuidade de um percurso de inovação mantido pelas escolas profissionais o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho já mencionado em capítulos anteriores e que reforça a autonomia das escolas, materializada aqui na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, a portaria n.º 235-A/2018 que procede à regulamentação dos cursos profissionais e que, entre outras, define as condições que permitem aos alunos a adoção de um percurso formativo próprio, nomeadamente ao nível da permuta de disciplinas e complemento de currículo, assim como a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho que define os termos e as condições para as escolas poderem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das suas ofertas educativas.

5.2. Caracterização do contexto e população

O trabalho desenvolve-se no contexto educacional específico da Escola de Comércio de Lisboa, sendo a sua denominação comercial, Aula de Comércio – Estudos Técnicos e Profissionais Lda., a qual advém, tal como pudemos explorar no capítulo anterior, da «Aula de Comércio», criada pelo Marquês de Pombal que, em 1759, devido à inexistência de formação para comerciantes, criou a primeira escola de comércio e, simultaneamente, a primeira escola técnica do país, estabelecendo-se, assim, os primórdios do ensino profissional em Portugal (1759-1884).

Criada a 16 de outubro de 1989, a Escola de Comércio de Lisboa, à semelhança do que pudemos atestar no capítulo sobre o surgimento das escolas profissionais, surgiu de iniciativa autónoma de entidades de diferente natureza, neste caso, em plano de destaque a Câmara Municipal de Lisboa, nomeadamente através do Pelouro de Abastecimento e Consumo e de três outras instituições: a, à altura, União das Associações de Comerciantes do Distrito de Lisboa - UACDL, agora União de Associações de Comércio e Serviços - UACS; a Ensinus – Estabelecimentos de Ensino Particular, S.A. e a, então, Confederação do Comércio Português – CCP, atualmente, Confederação do Comércio e Serviços de Portugal.

A Escola de Comércio de Lisboa - ECL é, portanto, um estabelecimento de ensino e formação profissional de natureza privada e de prestação de serviços conexos à comunidade, assente na participação ativa e numa forte ligação ao universo empresarial e da comunidade em geral. A entidade titular da Escola de Comércio de Lisboa é a sociedade Aula de Comércio - Estudos Técnicos e Profissionais, Lda., de que são sócios a Ensinus I - Empreendimentos Educativos, S.A. e a CCP - Confederação do Comércio e Serviços de Portugal.

A ECL tem uma experiência em Projetos de Mobilidade Internacional de 31 anos, desde Projetos Grundvig, Sócrates e Leonardo da Vinci, no então Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida – PROALV -, tendo obtido a sua 1ª certificação em mobilidade em 2010, posteriormente em 2012 e mais tarde a VET Mobility Charter, em 2015, já no âmbito do Programa Erasmus+. Recebeu recentemente a Acreditação e o Selo de Excelência para o novo Programa Erasmus+ 2021-2027. Esta visão internacional vem desde a sua génese, em que, no âmbito do Programa PETRA, efetuou uma parceria com uma escola francesa congénere, o «Lycée Professionnel Chalon sur Saône», iniciando-se uma tradição de relações internacionais, quer como entidade de acolhimento, quer como de envio de alunos e staff.

De há alguns anos a esta parte, a ECL proporciona anualmente mais de uma centena de mobilidades no âmbito do Programa Erasmus+ a alunos e seus colaboradores, quer de Ação Chave 1 – KA1 -, quer de Ação Chave 2 – KA2. No caso da primeira ação, tratam-se de mobilidades para aprendentes e staff, em que os seus alunos realizam a sua Formação em Contexto de Trabalho na Europa por um período de duas ou seis semanas ou um estágio profissional de seis meses, no caso dos seus recém graduados. Estão ainda previstas neste âmbito mobilidades de «job shadowing» de uma a duas semanas para o seu staff. No que respeita a segunda ação, a ECL desenvolve Projetos internacionais para inovação e o intercâmbio de boas práticas no âmbito de Mobilidades de Cooperação e Parcerias Estratégicas que envolvem mobilidades de alunos, professores e/ou restante staff. Conta atualmente com parceiros e respetivas mobilidades para e da Finlândia, Noruega, Islândia, Alemanha, Estónia, Itália, Reino Unido, Holanda, Bélgica, Espanha, França e Roménia.

Esta instituição tem um quadro de pessoal estável que conta com 40 colaboradores e com cerca de 600 alunos cuja faixa etária se situa entre os 14 anos e os 22 anos, sendo que em termos organizacionais e funcionais, a Escola possui de acordo com o previsto na Lei as estruturas que permitem coordenar e gerir as atividades nelas desenvolvidas. Como tal, a estrutura organizacional da ECL é apresentada através do organograma da Figura 18.

Para além dos seus colaboradores, o organograma da ECL contempla ainda o Conselho Consultivo e o Fórum de Empresários, personalidades externas à escola que estão ligadas ao mercado de trabalho, à comunidade envolvente e à educativa, como representantes de alunos e encarregados de educação.

De realçar, igualmente, a sempre crescente criação de parcerias, assentes em protocolos de colaboração e patrocínio de diferentes empresas e instituições nacionais e estrangeiras que proporcionam aos alunos/formandos a aproximação ao mercado de trabalho e experiências reais e motivadoras. O estudo incide especificamente em agentes educativos desta instituição escolar uma vez que a mesma nos seus documentos norteadores preconiza metodologias ativas e um currículo que privilegia o aprender a aprender, a raciocinar e a investigar questões complexas que requerem a colaboração e a responsabilidade individual, seguindo a Pedagogia Aberta de Claude Paquette.

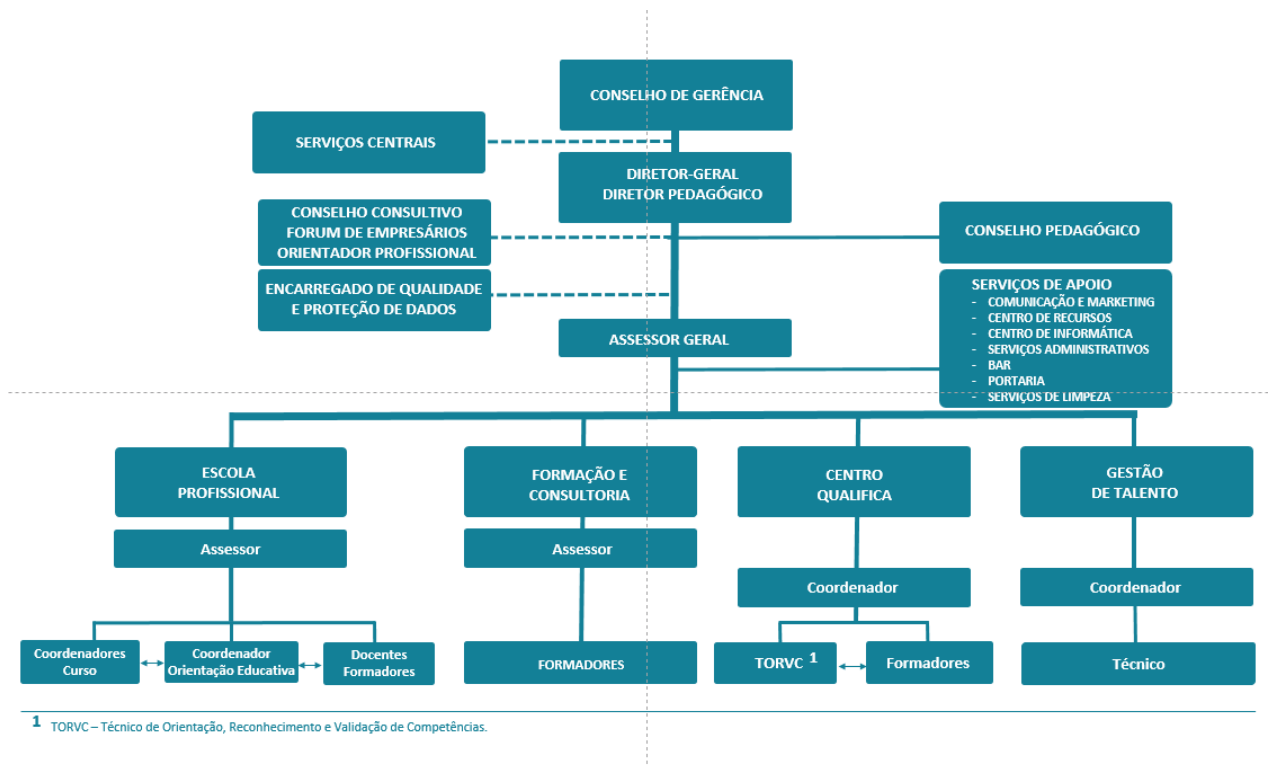


Figura 18 Organograma da ECL. Fonte: Documento Base da ECL

Sendo uma escola profissional, a ECL, apesar de ser financiada por dinheiros públicos, detém autonomia pedagógica, assim como a autonomia para o recrutamento dos seus colaboradores, nomeadamente, docentes e formadores, psicólogos, técnicos administrativos e assistentes operacionais, entre outros, assim como a de estabelecimento de contratos de trabalho.

Atualmente, a ECL incide a sua oferta formativa em cursos profissionalizantes da família de Comércio, Serviços, Turismo e Informática, providenciando, para além de cursos profissionais, cursos de aprendizagem, ambos cursos de dupla certificação – secundário e profissional de nível 4 do Quadro Nacional e Europeu de Qualificações e cursos de Educação e Formação de nível 2, tipologia 3 (cursos de ensino básico).

As infraestruturas na ECL têm sofrido múltiplas transformações relacionadas com a evolução do Projeto Educativo e com o gradual aumento do número de cursos e com as diferentes modalidades de formação, tendo atualmente Empresas de Treino / Laboratórios Pedagógicos para todas as qualificações ministradas. Mais recentemente, construiu Espaços de Trabalho Colaborativo, a TCA1, TCB1, TCB2 e TCB3 que possibilitam juntar mais do que uma turma a trabalhar.

A figura 19 apresenta a planta da ECL, com a identificação dos diferentes espaços. O PISO 0 divide-se em seis secções distintas:

1. Núcleo Central: zona de receção; três montras; Espaço Marquês de Pombal; ECL Bar - com respetiva copa e apoio.

2. Ala Pedagógica Este 1: secretariado; zona de apoio escolar; sala da Direção; Centro de Recursos - com espaços de trabalho e espaços de lazer; quatro salas de aula - SONAE, Cortefiel, APCC e Ten to Tem; três laboratórios de informática - Cofina, Douglas, Totalstor; Empresa de Treino ECL Informática; instalações sanitárias e balneários; sala de reuniões e área exterior/pátio.

3. Ala Pedagógica Este 2: duas salas de aula -Partilha Fundamental e H3; três salas de trabalho colaborativo -TCB1, TCB2, TCB3; Empresa de Treino ECL Food Store; instalações sanitárias; área exterior/pátio.

4. Ala Pedagógica Sul: Empresas de Treino ECL Kitchen; ECL Restaurant; ECL Discovery; montra; área exterior/pátio; arquivo; sala do Departamento de Comunicação e Marketing; zona de acesso ao recinto polidesportivo.

5. Ala Pedagógica Oeste: zona de arrumos; reprografia; gabinete da Assessoria da Direção Geral e Pedagógica; quatro salas de trabalho para docentes/formadores; Empresa de Treino ECL Store; duas salas de aula - Instanta, Horto do Campo Grande; Ateliê de Vitrinismo - Leroy Merlin; uma sala de trabalho colaborativo - TCA1; montras; instalações sanitárias.

6. Espaço Exterior: portaria; estacionamento e jardim.

No que respeita o PISO 1, este apresenta uma única secção:

1. Ala Pedagógica Oeste: três salas de aula - Natura, Altitude e Freeport Outlet e Centro Qualifica.

A escola desenvolve ainda outras áreas de atividade e negócio como a Gestão de Talento, que visa facilitar o «matching» entre alunos, diplomados e empresas e auxiliar os primeiros em termos de desenvolvimento pessoal e social, a Formação e Consultoria destinada a empresas e o Centro Qualifica, vocacionado para a qualificação de adultos.



TÉCNICO DE COMÉRCIO	1º ano (1ªA/C)	27 alunos
	2º ano (2ªA/C)	18 alunos
	3º ano (3ªA/C)	21 alunos
TÉCNICO DE VENDAS E MARKETING	1º ano (2ªA/VeM)	28 alunos
	2º ano (2ªA/VeM)	24 alunos
	3º ano (3ªA/VeM)	17 alunos
TÉCNICO DE VITRINISMO	1º ano (1ªA/Vi) / 0,5 turma	11 alunos
	2º ano (2ªA/Vi) / 0,5 turma	09 alunos
	3º ano (3ªA/Vi)	15 alunos
TÉCNICO DE ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS	1º ano (1ªA/OE)	27 alunos
	2º ano (2ªA/OE)	22 alunos
	3º ano (2ªA/OE)	19 alunos
TÉCNICO DE OPERAÇÕES TURÍSTICAS	1º ano (1ªA/OT)	23 alunos
	2º ano (2ªA/OT) / 0,5 turma	13 alunos
TÉCNICO DE RECEÇÃO HOTELEIRA	1º ano (1ªA/RH)	27 alunos
	2º ano (2ªA/RH)	22 alunos
	3º ano (3ªA/RH) / 0,5 turma	07 alunos
TÉCNICO DE COZINHA/PASTELARIA	1º ano (1ªA/CP)	23 alunos
	2º ano (2ªA/CP)	23 alunos
TÉCNICO DE RESTAURANTE-BAR	1º ano (1ªA/RB) / 0,5 turma	16 alunos
	2º ano (2ªA/RB)	16 alunos
	3º ano (3ªA/RB) / 0,5 turma	11 alunos

Figura 20 Total de alunos por turma dos Cursos Profissionais 2019-2020. Fonte: Plano Anual Atividades ECL

Procedemos à caracterização da população escolar, tendo por base os jovens que frequentaram a escola no ano letivo de 2019/2020 no ensino profissional, no total de 419 alunos (Figuras 20 e 21), tendo em conta que o Projeto Piloto se iniciou em 2017 e o primeiro ciclo de formação a concluir é o de 2017-2020, incidindo, portanto, no terceiro ano de implementação do Projeto e considerando todos os alunos do ensino profissional neste ano letivo. Esta informação foi recolhida através do programa de gestão escolar da ECL, eschooling, obtendo os resultados que se apresentam nas figuras indicadas.

Ano Letivo

Intervalo: 2019

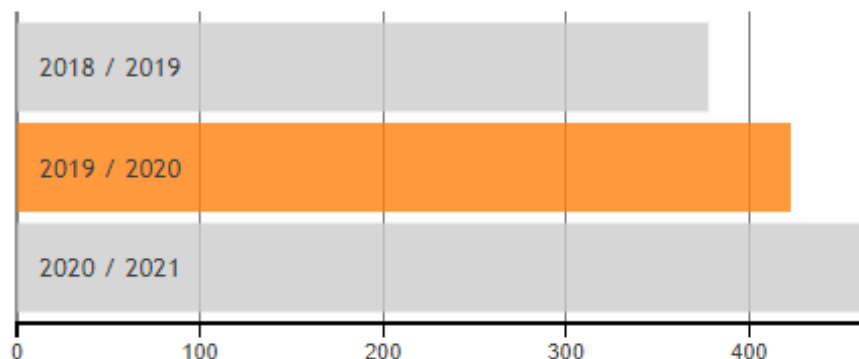


Figura 21 Número de alunos da ECL nos Cursos Profissionais no ano letivo 2019/2020. Fonte: eschooling

Em relação ao género, a população escolar mostra-se equilibrada, embora com uma ligeira superioridade do sexo masculino, com uma diferença de cerca de 7%;

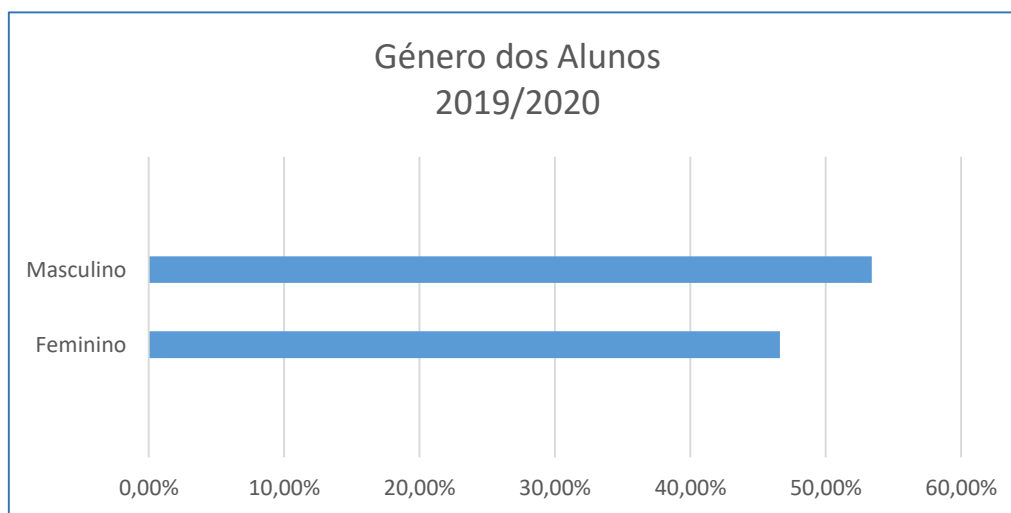


Figura 22 Género dos alunos da ECL em 2019/2020. Fonte: eschooling

No que diz respeito à idade da população escolar, 75% dos alunos está entre os 15 e os 18 anos, portanto dentro da idade prevista para frequentar o ensino profissional.

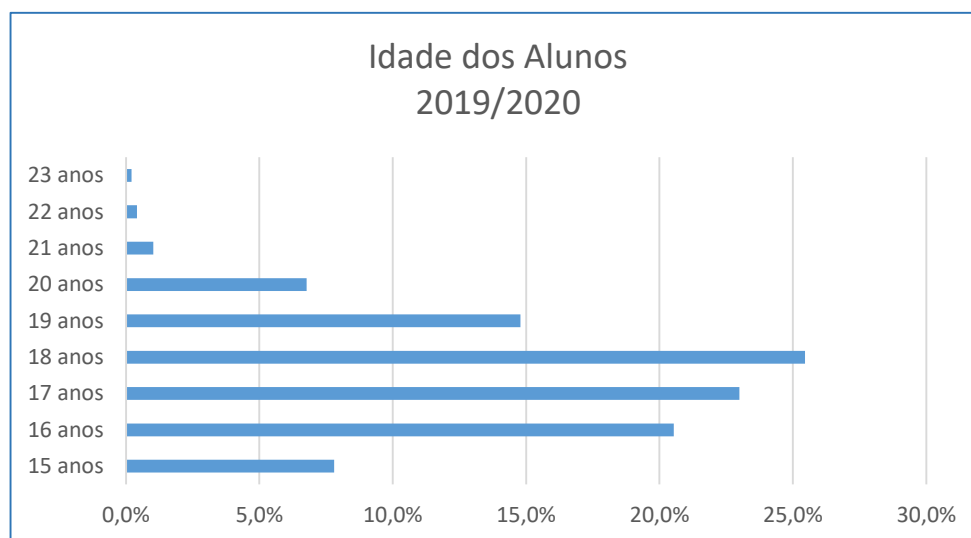


Figura 23 Idade dos Alunos da ECL em 2019/2020 Fonte: eschooling

Quanto à nacionalidade dos alunos, 90% são oriundos do nosso país. Os restantes são provenientes maioritariamente dos PALOP(s) e do Brasil, e posteriormente de países Europeus e Asiáticos.

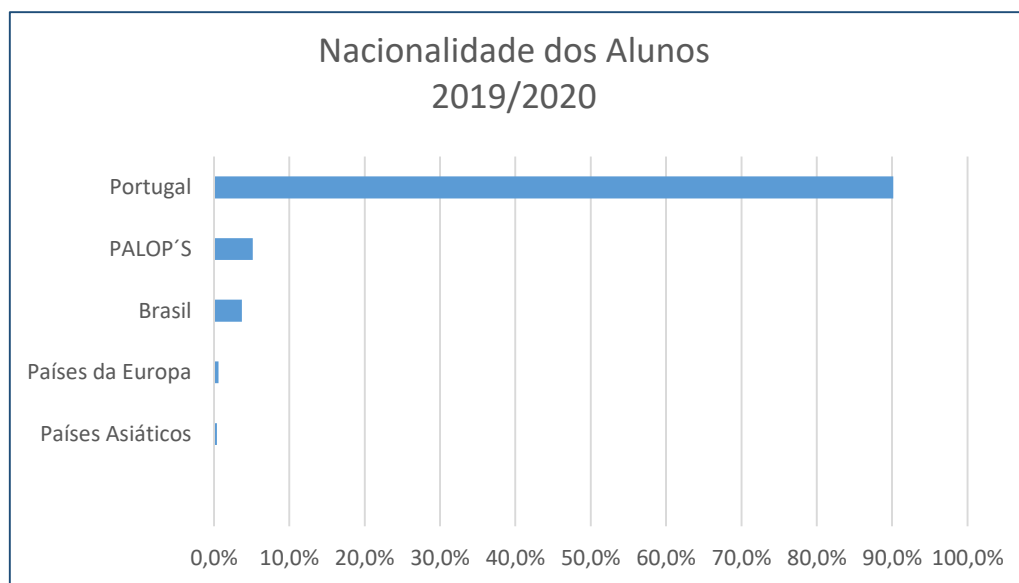


Figura 24 Nacionalidade dos Alunos da ECL em 2019/2020. Fonte: eschooling

A proveniência destes alunos abarca toda a denominada Região de Lisboa, a qual se subdivide em Grande Lisboa e Península de Setúbal, no entanto, a incidência é essencialmente dos Concelhos de Loures e Lisboa.

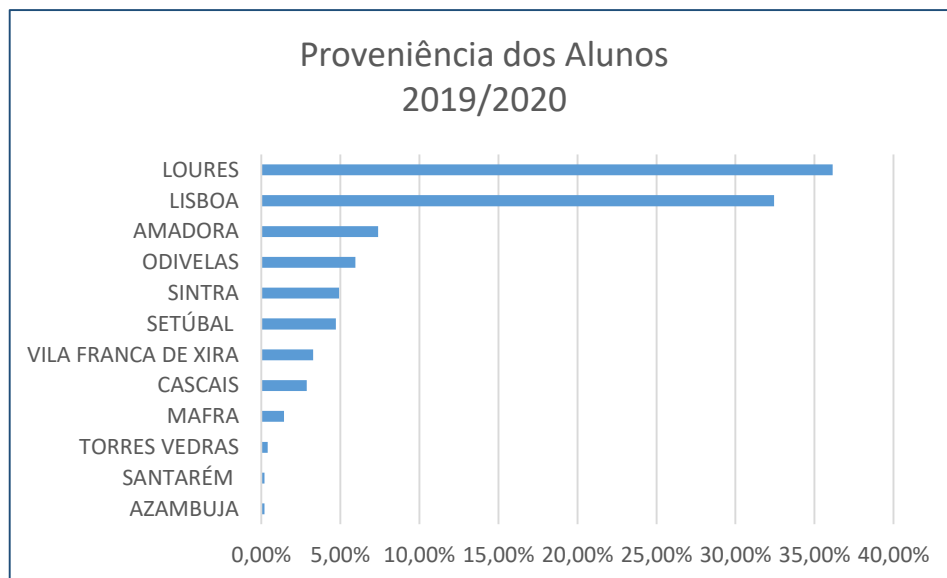


Figura 25 Proveniência dos Alunos ECL em 2019/2020. Fonte: eschooling

A formação académica dos encarregados de educação dos alunos situa-se principalmente no Ensino Secundário e no Ensino Básico.

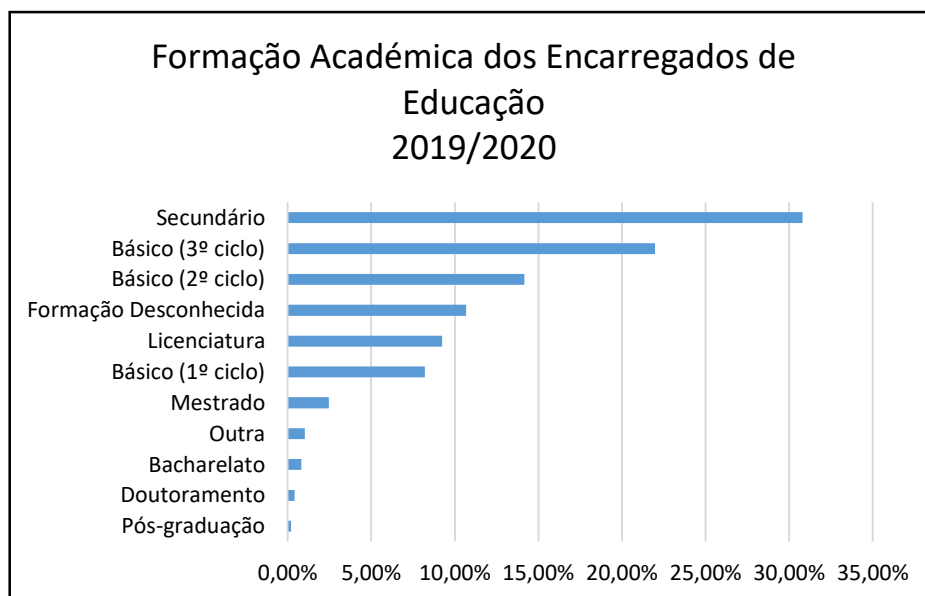


Figura 26 Formação Académica dos EE em 2019/2020. Fonte: eschooling

Por forma a aprofundarmos o conhecimento sobre as perceções de um dos agentes educativos fundamentais – o professor – considerámos para o focus group uma amostra

constituída por oito professores, todos eles implicados na conceção do Projeto SER, em 2017, e que têm estado envolvidos no processo de implementação e avaliação interna do mesmo desde então. As três componentes de docência do ensino profissional, nomeadamente, a sociocultural, a científica e a tecnológica estão representadas na amostra, assim como em termos de género, sendo que o feminino é mais representativo, numa percentagem de 75% para 25%. No que respeitam os anos de serviço na Escola de Comércio de Lisboa, o menor tempo é o de três anos e seis meses na instituição, sendo o maior de 24 anos, tal como se pode visualizar na tabela 3.

Tabela 4 Informação de participantes no Focus Group

Data do Focus Group	Duração do Focus Group	Pessoas participantes no Focus Group	Anos de Serviço na ECL	Género	Código do sujeito
19 de janeiro de 2021	2:25:24	Gestora Operacional do Projeto SER e Professora da componente sociocultural na disciplina de Á. de Integração	10	F	E1
		Professora da componente sociocultural e tecnológica nas disciplinas de Português, Francês e Francês Técnico	24	F	E2
		Coordenadora de Curso e Professora da componente tecnológica	21	F	E3
		Coordenador de Curso e Professor da componente tecnológica	3 anos e 6 meses	M	E4
		Coordenador de Curso e Professor da componente tecnológica	12	M	E5
		Coordenadora de Curso e Professora da componente tecnológica	21	F	E6
		Coordenadora de Curso e Professora da componente científica e tecnológica	21	F	E7
		Professora da componente sociocultural na disciplina de Português	19	F	E8

Para amostra na análise documental dos sujeitos a investigar, professores, alunos e seus encarregados de educação, considerámos os questionários realizados pela ECL a estes mesmos agentes educativos durante a implementação do Projeto SER no ano letivo de 2019-2020, em dois momentos distintos, no final do primeiro trimestre- ou início do segundo- e final do ano letivo. Para a análise destes questionários, seguimos o quadro categorial predefinido e elaborámos a seguinte tabela de identificação de documentos, com a respetiva codificação.

Tabela 5 Identificação de documentos/Inquéritos para Análise Documental

Documentos	Data de aplicação	N.º de respostas		Distribuição por Género, em %		Código
				F	M	
1.º Inquérito por Questionário aos alunos	Dezembro 2019	283		54.1	45.9	IQA1
2.º Inquérito por Questionário aos alunos	Julho 2020	196	237	56.1	43.9	IQA2a
2.º Inquérito por Questionário aos alunos (que não responderam em julho de 2020)	Setembro 2020	41		58.5	41.3	IQA2b
1.º Inquérito por Questionário aos Professores	Dezembro 2019	10		70	30	IQP1
3.º Inquérito por Questionário aos Professores	Julho 2020	31		80.6	19.4	IQP2
1.º Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação	Janeiro 2020	86		---	---	IQEE1
2.º Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação	Julho 2020	36		---	---	IQEE2

Relativamente ao primeiro sujeito - alunos, o número de respostas é, no entanto, muito variável, de questionário para questionário. Na primeira aplicação, em dezembro de 2019, a ECL obteve um total de 283 respostas, maioritariamente por parte do género feminino, com 153 respostas e 130 do género masculino, o que corresponde a uma percentagem de 54,1% e 45,9%, respetivamente, como se pode consultar na tabela 4 e anexo VI que contempla as respostas ao questionário referido. Já quanto à segunda aplicação, no final do ano letivo, em julho de 2020, altura em que as aulas estavam a ser lecionadas a distância, o número de respostas foi bastante inferior ao previsto e intencionado pela ECL, 196 respostas, o que levou a instituição a repetir nova aplicação, desta vez em setembro de 2020, já com aulas em regime presencial, tendo obtido mais 41 respostas, o que originou um total de 237 respostas na segunda aplicação. Para esta última aplicação presencial, a ECL facultou computadores aos alunos que demonstraram interesse em responder ao questionário e que não o tinham efetuado anteriormente.

Quanto ao sujeito professores, o número de respostas por instrumento foi bastante díspar, tendo a ECL obtido 10 respostas no primeiro inquérito por questionário e 31 no segundo, numa percentagem quanto ao género de 70%/30% e de 80,6%/19,4%, respetivamente, sempre

maioritariamente feminino. No questionário de dezembro de 2019, os professores que responderam já tinham trabalhado em Autonomia e Flexibilidade Curricular e na transformação educativa da ECL no ano transato, sendo essencialmente da componente tecnológica, com cinco respostas, sendo que dois acumulam com a componente científica. Quase equiparada temos a componente sociocultural, com quatro respostas e finalmente, três respostas da componente científica. Do total dos inquiridos, 50% têm entre 31 e 40 anos, 30% 51 anos ou mais e 20% entre 41 e 50 anos de idade. Já no questionário aplicado no final do ano letivo, do total de inquiridos, 48,4% têm entre 41 e 50 anos, 35,5% entre 31 e 40 anos e 12,9%, 51 ou mais anos de idade. A maioria dos professores que respondeu já trabalhou anteriormente no Projeto SER na ECL-71% e para 29%, ou seja, para 9 professores, foi a primeira vez que trabalhou neste Projeto. As respostas são de professores maioritariamente da componente sociocultural, com quinze referências, sendo que duas delas acumulam com a componente tecnológica. Logo a seguir temos a componente tecnológica, com 12 referências, quatro da componente sociocultural e uma assinalada com «outra». Para ter acesso à informação completa sobre as componentes letivas, uma vez que a questão número três do 1.º questionário e dois do 3.º questionário eram de escolha múltipla e o gráfico disponibilizado no «google forms» tem em conta o número de repostas dadas à questão e não ao número de inquiridos, foram-nos disponibilizados os ficheiros no formato «google sheets», de onde foi possível aferir estes dados.

No que respeita o primeiro instrumento de inquérito aos encarregados de educação, é do nosso conhecimento que a ECL disponibilizou os questionários online aquando da reunião presencial destes agentes educativos em janeiro de 2020, tendo enviado o link respetivo para aqueles que não compareceram à reunião através dos Orientadores Educativos de cada turma, o que originou um total de 86 respostas. A maioria das respostas foi de encarregados de educação de alunos de 1.º ano, na percentagem de 6,5, seguido do 3.º ano com 21% e finalmente o 2.º ano, com 17,5% de respostas. Já no que respeita a segunda aplicação, em regime de ensino a distância, as respostas foram na sua totalidade trinta e seis, a maioria ainda de encarregados de educação de alunos de 3.º ano, com 36,2%, logo a seguir as relativas aos encarregados de educação de alunos do 1.º ano, com 36,1% e finalmente as respostas de encarregados de educação de 2.º ano, com 27,7%.

Ainda na análise documental, considerámos como amostra para comparação de resultados as avaliações de PAP- Provas de Aptidão Profissional, FCT – Formação em Contexto

de Trabalho e Classificação Final dos alunos do ciclo formativo 2017-2020, logo, que concluíram o seu ciclo de formação em 2020, estando abrangidos pelo Projeto SER desde o seu primeiro ano – 2017, e alunos do ciclo formativo anterior, ou seja, 2016-2019.

PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Capítulo 6 – Apresentação dos dados

Após a recolha de documentação e informação, iremos em seguida apresentar e interpretar os dados recolhidos, no que respeita a análise documental de documentos norteadores da instituição em estudo, a entrevista de grupo e, ao que Bodgan e Biklen (1994) denominam de “escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva” (p.194), ou seja, uma forma de análise documental, mas referente a dados quantitativos que a escola já tinha compilado ou recolhido, nomeadamente os resultados dos inquéritos por questionário e as classificações dos alunos finalistas dos cursos profissionais em 2020 em 2019. O tratamento dos dados teve como base, tal como já avançado no capítulo da metodologia, o desenvolvimento de categorias de codificação, optando pela classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e reagrupamento segundo a analogia com os critérios previamente definidos. O processo desta categorização e a sua organização de material decorreu diretamente do quadro teórico e das propostas metodológicas de avaliação de projetos de intervenção mencionadas no capítulo da metodologia, como tal, o sistema de categorias foi previamente elaborado, para posteriormente os elementos serem repartidos à medida que foram encontrados. No entanto, deixámos, ainda espaço para a possibilidade de categorias emergentes, o que aconteceu em duas situações que iremos explicitar mais à frente (Bardin, 1977).

6.1. Análise Documental

Tal como já referido, optámos por efetuar a análise referida a documentos norteadores da Escola de Comércio de Lisboa, por forma a investigarmos a “tão importante perspetiva oficial da instituição” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180), assim como a sua coerência, tendo em conta o aparecimento do novo Projeto SER. Por outro lado, embora conscientes de nos encontrarmos no âmbito de documentação interna disponibilizada pela instituição, intentámos conjugar, apesar do seu grau de subjetividade, uma dimensão mais externa, neste caso, através de um relatório de avaliação externa. Neste sentido, elaborámos a seguinte tabela de

Identificação de Documentos para Análise Documental que nos apresenta os documentos selecionados para análise, assim como a data de codificação interna, ano de revisão e código do documento para nos auxiliar na sua identificação.

Selecionámos em primeiro lugar o Projeto Educativo da instituição, que pode ser consultado no Anexo I, por considerarmos que se trata de o documento por excelência que exprime “a identidade da escola (...) e funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara” (Carvalho & Diogo, 2001, p.52).

Tabela 6 Identificação de Documentos para Análise Documental

Análise Documental			
Documentos	Data de codificação e/ou produção	Ano de revisão	Código
Projeto Educativo	2016	2019	PE
Plano de Inovação Curricular	2019	---	PIC
Plano Anual Atividades	2016	2019	PAA
Regulamento Interno	2016	2019	RI
Relatório Observação Externa Riedulab	2019	---	ROE

Ainda para os mesmos autores, este documento distingue-se de outros documentos, como o Plano Anual de Atividades ou o Regulamento Interno pois, contrariamente a estes, trata-se de um documento de planificação a longo prazo, orientador de toda a prática educativa da escola (Carvalho & Diogo, 2001).

A escolha do Plano de Inovação Curricular, que pode ser consultado no Anexo II a esta dissertação, deveu-se ao facto de se tratar de um documento que apresenta o seu plano de inovação para validação à tutela, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular e que consubstancia o Projeto SER, e, como tal, elementar para a nossa análise.

O Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno, presentes no nosso trabalho, Anexos III e IV, tal como já pudemos verificar, apresentam-se como documentos que visam concretizar o projeto educativo, sendo por isso mesmo, complementares aos restantes.

Os documentos oficiais da ECL selecionados estão datados de 2016, altura do início do processo de desenvolvimento do sistema de qualidade e com data de revisão de 2019, ano letivo a que se refere o nosso estudo, ou seja, 2019-2020, com exceção do Plano de Inovação Curricular que foi inicialmente produzido em 2019 e revisto posteriormente em 2020, altura da entrega da primeira adenda a este Plano.

O Relatório de Observação Externa produzido pela Riedulab, entidade que tem acompanhado a ECL na sua transformação educativa, é um documento que apresenta as considerações da equipa de observadores a nível pedagógico aquando a sua visita à ECL em novembro de 2019, tendo os mesmos observado aulas com projetos a decorrer, entrevistado Direção, Coordenadores de Curso e Alunos, sendo, como tal uma fonte de dados sobre as perceções externas de metodologias e práticas adotadas, assim como da “forma como o pessoal da escola comunica” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180). Este documento pode ser lido na íntegra no Anexo V a esta dissertação.

Para efetuar a análise documental, iniciámos a “ventilação da informação” (Bardin, 1979, p. 45) através do processo de categorização predefinido, em que agrupámos a informação, representando-a de outra forma, por intermédio de procedimentos de transformação. Esta técnica proporcionou-nos obter múltiplos e pertinentes dados relativamente às informações ambicionadas, tal como se pode verificar na análise documental apresentada no Apêndice VI. Uma vez que em toda a análise de conteúdo, tanto as presenças, como as ausências são igualmente importantes, interessa atestar que foi possível obter informações para todos os domínios, no entanto, não encontrámos entradas para todas as subcategorias, nomeadamente no domínio «Avaliação de Eficácia», nas categorias «Ao nível do Aluno» e «Ao nível do Professor», subcategorias «Resultados Académicos» e «Cultura Profissional», respetivamente. Estas ausências eram expectáveis, uma vez que a análise documental incidiu em documentos norteadores da ECL, que não têm formalmente o intuito de apresentar uma avaliação ou balanço do trabalho realizado, mas antes a sua organização e planificação. Como tal, o único documento que proporcionou unidades de registo para este domínio foi o Relatório de Observação Externa da Riedulab – ROE, tendo contribuído para as subcategorias «Atitudes» e «Competências» nas categorias «Ao nível do Aluno» e «Ao nível do Professor».

Importa igualmente referir que as subcategorias que tiveram mais unidades de registo e para as quais contribuíram todos os documentos consultados foram, dentro da categoria «Conceção Pedagógica», as subcategorias «Metodologias» e «Diferenciação Pedagógica» e dentro da categoria «Conceção de Educação», a subcategoria «Desenvolvimento de Competências».

A análise documental, como “uma das técnicas da análise de conteúdo” (Bardin, 1979, p. 46) permitiu-nos acima de tudo inferir que a perspetiva oficial da instituição em termos de conceção de educação assenta no desenvolvimento de competências numa perspetiva idêntica à do nosso quadro teórico. A missão educativa é a de promover uma educação inclusiva, aspirando ao perfil de pessoa delineado, um “perfil humanista, centrado em valores de respeito por si e pelo outro, numa procura constante de novos conhecimentos e de novas soluções (...) que prepare os alunos para os desafios da sociedade do século XXI” (PE, p.12). Com referências e analogias em vários dos documentos consultados ao relatório de Jacques Delors (1996) e aos quatro pilares fundamentais do conhecimento, preconiza-se o desenvolvimento de competências de forma autêntica e significativa, instigando o aluno a “agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p.7) para que possa aprender o que precisa, social e pessoalmente, com vista a uma efetiva integração na sociedade (Roldão, 2004):

Qualquer que seja a opção tomada é fundamental ter em conta que não basta hoje adquirir competências na área do saber. O desenvolvimento do saber-fazer é um requisito obrigatório para todos os jovens que ambicionem realizar-se pessoal e profissionalmente, trabalhando com dedicação e destacando-se pela inovação, criatividade e capacidade de arriscar, com inteligência (PAA, p.7)

(...) a apropriação do Modelo de Pessoa ECL, contribuindo assim para uma melhor preparação para os desafios do futuro (pessoais e profissionais), onde a autonomia e a autorregulação do conhecimento assumem posições de destaque. (PAA. p. 64)

Neste seguimento, e tendo em conta o já apresentado no nosso quadro teórico por Roldão (2004), Rey et al. (2005), Barreira e Moreira (2004) e tantos outros, torna-se compreensível a escolha da instituição ao nível da conceção pedagógica, por metodologias ativas, centradas no aluno, apostando no desenvolvimento de projetos integradores, uma vez que se defende que é através da resolução de distintos problemas ou desafios, de âmbito diversificado e que surgem no contexto do indivíduo, que o mesmo mobiliza conhecimentos e capacidades com vista ao desenvolvimento de competências. A análise documental foi

igualmente importante para recolher evidências sobre a transformação educativa na ECL através do Projeto SER, nomeadamente no que diz respeito ao pretendido pelo designado «Área Projeto», a qual congrega, no âmbito do Plano de Inovação Curricular apresentado, duas a três qualificações e dois ou três professores no mesmo espaço de trabalho, para desenvolvimento de projetos interdisciplinares e transdisciplinares: “No espaço designado por Área Projeto, pretendemos que os alunos (...) trabalhem individualmente, em equipa e de forma colaborativa. O processo de aprendizagem dos alunos é organizado através de equipas de trabalho que são estruturadas pelas qualificações com maior proximidade profissional. (...) Os alunos são agrupados em número de quatro a cinco, para desenvolver as suas investigações e apresentar os seus projetos” (PAA, p.51). Foi igualmente aferida a abertura da instituição ao exterior, demonstrando haver preocupação e grande interação com a comunidade envolvente, tecido empresarial e diferentes stakeholders, como as famílias: “o desenvolvimento de projetos integradores através da Área Projeto que assentem, sempre que possível, num impacto positivo para a comunidade” (PE, p. 17). Destaca-se, no entanto, a forte participação e envolvimento por parte, não só dos alunos, mas dos professores, os quais são tidos como peças fundamentais para o processo de conceção e planificação da transformação educativa da escola, não se remetendo unicamente à sua operacionalização: “Na ECL, temos caminhado – orgulhosamente – um percurso pautado pela inovação, ousando romper com modelos estandardizados de aprendizagem. Uma inovação que se discute, negocia e se concretiza, colaborativamente, dia após dia, com base numa observação atenta das várias paisagens onde nos movemos” (PIC, p. 5); “O elemento mais importante para a transformação das escolas são os professores. A transformação das escolas passa necessariamente pela transformação interior dos seus educadores” (PIC, p. 6; PAA, p.55). Parece-nos, assim, estar perante um modelo de organização de liderança que se pretende democrática (Woods, 2015), onde as decisões são partilhadas e os intervenientes envolvidos como parte do processo, liderança esta que se estende aos alunos, e que é também visível nas evidências recolhidas em termos de diferenciação pedagógica, onde a ferramenta «Guia de Aprendizagem Interativa», a qual substitui o tradicional manual escolar, nos remete para a «interatividade» defendida por Claude Paquette (1996) e sublinha a participação e papel preponderante do aluno no seu processo de aprendizagem, nomeadamente no que respeita a negociação das atividades, projetos, produtos, indicadores e percentagens de avaliação, colocando em prática os conhecimentos prévios dos alunos e convocando as aprendizagens já realizadas:

Guias de Aprendizagem Interativos. (...) sendo construídos por todos e para que todos os atores da comunidade educativa tenham a possibilidade de intervir ativa e evolutivamente no processo de aprendizagem. Assim, os seus pressupostos são: ser o mais participado possível; Ser emergente, isto é, contemplar interesses dos alunos em diferentes contextos; Constituir-se como fator de referência e de visibilidade socioeducativa da escola. Os Guias de Aprendizagem Interativos pretendem: adequar as atividades propostas aos grandes objetivos que presidem ao Projeto Educativo. Promover a aprendizagem significativa do aluno, envolvendo-o ativamente no processo de aprendizagem e capacitando-o a ir ao encontro de assuntos que são importantes para ele, mobilizando os seus conhecimentos prévios. Propor atividades abertas, de forma a contextualizar as aprendizagens. (PAA, p. 86)

Apresentaremos em seguida alguns exemplos da análise documental por forma a evidenciar a riqueza de informações recolhidas.

Tabela 7 Análise Documental: Exemplo de Unidades de Registo para a subcategoria «Ponto de Partida»

DOMÍNIO	Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso	
CATEGORIA	Organização	
SUBCATEGORIAS	Exemplo de Unidades de Registo	Tipologia
Ponto de Partida	De uma sociedade profundamente industrial, passámos para uma sociedade cada vez mais digital, onde os processos de mudança são céleres, em muitos casos disruptivos. Vivemos num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. As profissões do passado darão lugar a novas formas de trabalho (em muitos casos, ainda por descobrir). É, assim, imperativo repensar o ensino profissional, repensar os seus métodos, estratégias, conceções. Urge desafiar o ensino, tal como a Internet e a digitalização atual nos desafiou (e continua a desafiar). Urge explorar e implementar processos de ensino inovadores, ousando romper com quadros mentais e metodologias do passado e, assim, responder de forma mais eficaz aos desafios dos nossos tempos. Reinventar, adaptar e ajustar as práticas pedagógicas ao mundo global em que vivemos está na base do Projeto Educativo da ECL por isso a implementação de um plano de inovação curricular. SER foi a denominação escolhida para melhor designar o projeto que aqui se apresenta e que permitirá – esperamos – avançar no processo de transformação da ECL.	PE
	Trabalhamos para que a ECL se desafie e mergulhe num processo de inovação disruptivo; uma escola invertida!	PIC

	O desafio da Escola de Comércio de Lisboa nos próximos anos passa por antecipar, acompanhar e responder ao ritmo frenético da Sociedade de Informação, com particular incidência no setor do Comércio, Turismo e Serviços, continuando a prestar um serviço de excelência a alunos, empresas e empresários, e a colaborar construtiva e responsabilmente com os seus parceiros. estimular o desenvolvimento, a transferência e/ou a realização de práticas inovadoras aos níveis organizacional, local, regional, nacional e europeu. Por outro lado, a visão e a estratégia da escola promovem a inovação e uma abordagem à mudança	PAA

Tabela 8 Análise Documental: Exemplo de Unidades de Registo para a subcategoria «Participação»

DOMÍNIO	Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso	
CATEGORIA	Organização	
SUBCATEGORIAS	Exemplo de Unidades de Registo	Tipologia
Participação	Para implementar e concretizar os princípios pedagógicos acima referidos, a ECL pretende posicionar-se como um laboratório de experiências, um projeto de vida, que requer o comprometimento verdadeiro de alunos/formandos, de toda a equipa ECL, da rede de escolas onde se insere e da participação dos parceiros, quer empresas, quer instituições, a nível nacional e internacional. A ECL está genuinamente comprometida com um projeto educativo que seja flexível, aberto a mudanças globais, multicultural, sistémico e digital e capaz de evoluir de forma colaborativa e em rede.	PE
	Na ECL, temos caminhado – orgulhosamente – um percurso pautado pela inovação, ousando romper com modelos estandardizados de aprendizagem. Uma inovação que se discute, negoceia e se concretiza, colaborativamente, dia após dia, com base numa observação atenta das várias paisagens onde nos movemos. Uma escola que dê empoderamento à comunidade educativa para sentir que podemos mudar e que a mudança depende de todos em conjunto. (ibidem PAA, p. 55) O elemento mais importante para a transformação das escolas são os professores. A transformação das escolas passa necessariamente pela transformação interior dos seus educadores. (ibidem PAA, p. 55) Os docentes/formadores planificam, programam e avaliam o trabalho individual e em equipa, no sentido de se promover a autonomia, a iniciativa e o interesse pela aprendizagem e pelas tarefas a desenvolver.	PIC

	FÓRUM DE ALUNOS. (...) a ECL criou o Fórum de Alunos com o intuito de promover diálogo ativo sobre diversas temáticas, onde os alunos possam entre si debater as mesmas, e, conscientemente apresentar à Direção alternativas viáveis à resolução desses desafios. FÓRUM DE ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO. Sempre com o objetivo de fortalecer a ligação entre a Escola e os Encarregados de Educação, permitindo discutir e negociar diferentes pontos de vista de situação que afetam o dia a dia da comunidade escolar (...)	PAA

Tabela 9 Análise Documental: Exemplo de Unidades de Registo para a subcategoria «Função da Escola»

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	
CATEGORIA	Conceção de educação	
SUBCATEGORIAS	Exemplo de Unidades de Registo	Tipologia
Função da escola	Missão educativa. Definir o modelo de pessoa que se pretende formar, ou seja, o Perfil do Aluno à saída de cada ciclo formativo, tendo como referencial “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” Missão. Fazer participar ativamente todos os que pretendem desenvolver uma carreira profissional no setor do Comércio, Turismo e Serviços num projeto educativo que os torne capazes de delinear e gerir, com sucesso, um percurso pessoal e profissional ao longo da vida. Objetivo estratégico. Promover uma educação inclusiva, garantindo o direito de todos à educação, facilitando o acesso à participação e à aprendizagem.	PE
	papel da escola enquanto agente de socialização, que promove a formação global dos jovens	PIC
	Sendo nossa missão fazer participar os nossos jovens num Projeto Educativo que os torne capazes de gerirem, com sucesso, um percurso pessoal e profissional ao longo da vida, abraçando os desafios da globalização	PAA

Tabela 10 Análise Documental: Exemplo de Unidades de Registo para a subcategoria «Organização do Conhecimento»

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	
CATEGORIA	Conceção de educação	
SUBCATEGORIAS	Exemplo de Unidades de Registo	Tipologia
Organização do conhecimento	divisão estanque entre disciplinas deve ser esbatida ou mesmo desaparecer As várias competências e “matérias” são integradas, trabalhadas, processadas e apreendidas no âmbito de projetos. Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.	PE
	E, assim, contextualizar a aprendizagem, os curricula, dando-lhes um sentido e um significado os saberes deixam de estar espartilhados	PIC

Tabela 11 Análise Documental: Exemplo de Unidades de Registo para a subcategoria «Desenvolvimento de Competências»

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	
CATEGORIA	Conceção de educação	
SUBCATEGORIAS	Exemplo de Unidades de Registo	Tipologia
Desenvolvimento de competências	desejando que os alunos se tornem Pessoas Conscientes, Colaborativas, Competentes, Comprometidas e Criativas. dotando-o (ao aluno), nomeadamente de competências ao nível da identificação de problemas, mediação e negociação; Os objetivos dos Projetos Integradores contemplam, para além da aquisição de competências transversais, a aquisição de técnicas de pesquisa, de análise e interpretação de dados, de capacidades de utilização de meios digitais, de capacidade de antecipação, de tomada de decisão e de trabalho colaborativo desenvolver o sentido de responsabilidade e a atitude profissional. desenvolver o espírito empreendedor e o gosto pelo risco. Nesta prova, o aluno/formando demonstra conhecimentos e competências adquiridos durante o seu período de formação profissionalizante na Escola e na Empresa O perfil do aluno ECL, para além da aquisição de competências técnicas referentes a cada qualificação, aposta no desenvolvimento de capacidades,	PE

	atitudes e valores fundamentais num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. (ibidem PIC, p.11)	
	Esta metodologia fomenta a autonomia dos alunos, promover um ambiente de aprendizagem que permita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais;	PIC
	Qualquer que seja a opção tomada é fundamental ter em conta que não basta hoje adquirir competências na área do saber. O desenvolvimento do saber-fazer é um requisito obrigatório para todos os jovens que ambicionem realizar-se profissionalmente, trabalhando com dedicação e destacando-se pela inovação, criatividade e capacidade de arriscar, com inteligência. Eu e o Outro – Formação Outdoor. Objetivos. Fomentar a cultura organizacional ECL nos alunos; Promover o espírito e o trabalho em equipa, a cooperação entre os alunos e consequente valorização do grupo; Estimular a autoconfiança e autoestima; Trabalhar questões de liderança, negociação e estratégia. a apropriação do Modelo de Pessoa ECL, contribuindo assim para uma melhor preparação para os desafios do futuro (pessoais e profissionais), onde a autonomia e a autorregulação do conhecimento assumem posições de destaque.	PAA

Tabela 12 Análise Documental: Exemplo de Unidades de Registo para a categoria «Conceção Pedagógica»

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	
CATEGORIA	Conceção pedagógica	
SUBCATEGORIAS	Exemplo de Unidades de Registo	Tipologia
Papel do Professor	O papel do professor é o de criar as condições necessárias e estimular a curiosidade e a vontade de aprender (ibidem PAA, p. 55; 173)	PIC
	Projetos anuais. Objetivos. Confrontar os alunos com (...) levando-os a refletir e a procurar respostas/soluções para os mesmos (...). Promover nos alunos a (...) Os diferentes desafios são lançados aos alunos pelos docentes/formadores	PAA
	Os alunos são orientados no sentido de... Serão distribuídos Guiões de Trabalho com o objetivo de orientar os alunos durante as visitas de estudo	
	Respecto al desarrollo de la sesión: Se desarrollan habilidades transversales que se les explican a los estudiantes y se potencian a través del trabajo cooperativo y expositivo en las aulas El rol que desarrolla el docente es el de guía, que acompaña y orienta al alumno para que pueda desarrollar sus tareas.	ROE

Papel do Aluno	o envolvimento e coresponsabilização do aluno/formando e das famílias no seu processo de aprendizagem	PE
	Uma escola em que os alunos são os protagonistas das suas próprias aprendizagens. O aluno aprende, fazendo e refletindo sobre o que faz. (ibidem PAA, p. 55, p. 173) definir ativamente objetivos, decidir sobre estratégias apropriadas, planear o seu tempo, organizar e priorizar materiais e informação, monitorizar a sua própria aprendizagem e realizar os ajustes necessários em novas situações de aprendizagem.	PIC
	(Área Projeto) no sentido de desenvolver processos autónomos de aprendizagem, mas também de cooperação, interação com colegas, docentes/formadores e parceiros. Projetos Anuais. Objetivos. (...) onde a autonomia e a autorregulação do conhecimento assumem posições de destaque. Pretende-se uma implicação ativa do aluno na aquisição dos objetivos, dos conteúdos, dos módulos de cada disciplina, bem como na negociação acompanhada dos mesmos. pretende-se que esta aprendizagem vá necessariamente para além da sala de aula, onde os alunos partilham, discutem, questionam, refletem e relacionam em qualquer lado e em qualquer altura. Assim, estes são inspirados e capacitados para agir, ao invés de ficar à espera que o conhecimento chegue até eles.	PAA
Metodologias	(...) dando lugar a verdadeiros projetos, centrados não só na identificação dos problemas como também na resolução dos mesmos de forma criativa o desenvolvimento de projetos integradores através da Área Projeto que assentem, sempre que possível, num impacto positivo para a comunidade; Os referidos projetos são desenvolvidos com inúmeras entidades e empresas com as quais a Escola mantém parcerias, passando por Formações <i>Outdoor</i> , para trabalhar questões de liderança, negociação e estratégia, bem como a Formação em Contexto de Trabalho em Portugal, Espanha (Barcelona), Reino Unido (Cardiff e Londres), França (Paris), Finlândia (Turku) e Itália (Lago de Como). Existirá ainda a oportunidade de participar em inúmeros programas de empreendedorismo, como o <i>Junior Achievement Portugal</i> . (Laboratórios Pedagógicos/Empresas de Treino) potenciar o desenvolvimento de aprendizagens e experiências de largo alcance de acordo com a prática relacionada com a sua área de formação profissional.	PE
	A primeira sessão de trabalho de cada semana é iniciada com o Briefing da Semana, com a duração aproximada de 15 minutos, e nos restantes dias com o Briefing do Dia, como forma de planificar as atividades do dia. As sessões de trabalho são finalizadas com o Balanço do Dia e no último dia da semana com o Balanço da Semana, como forma de avaliação do trabalho desenvolvido.	PIC

	O Projeto SER organiza-se em torno de um tema que facilita o encadeamento de ideias e processos, no sentido de uma mais eficaz e efetiva articulação de relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. No espaço designado por Área Projeto, pretendemos que os alunos (...) trabalhem individualmente, em equipa e de forma colaborativa. O processo de aprendizagem dos alunos é organizado através de equipas de trabalho que são estruturadas pelas qualificações com maior proximidade profissional. (...) Os alunos são agrupados em número de 4 a 5, para desenvolver as suas investigações e apresentar os seus projetos. Desconstruímos o erro e assumimo-lo como parte fundamental do processo de aprendizagem À metodologia de trabalho de projeto subjaz a vontade de descoberta, de exploração, de aprendizagem autónoma. Os alunos podem resolver estes desafios integrando equipas de trabalho da sua qualificação ou então constituindo equipas multidisciplinares (compostas por alunos de diferentes qualificações). Na Área Projeto os desafios são planificados, tendo em conta as fases da Metodologia do Trabalho de Projeto (negociação, investigação, execução, comunicação e avaliação). Refletindo a metodologia que norteia o projeto educativo da Escola de Comércio de Lisboa, os Guias de Aprendizagem Interativos assentam em três tipos de trabalho: trabalho coletivo, trabalho de projeto e trabalho independente. Esta tríplice vertente proporciona uma interação docente/formador-aluno, numa mesma proporção, no processo de aprendizagem.	PAA
Diferenciação pedagógica	(através de metodologias ativas) que se adequem aos ritmos e às necessidades do aluno, tendo em conta os resultados de aprendizagem a atingir. dando espaço e tempo (...) à diferenciação pedagógica.	PE
	No espaço designado por Área Projeto, pretendemos que os alunos possam negociar as atividades a desenvolver de acordo com os seus interesses (O foco da aprendizagem) através de metodologias ativas que se adequem aos ritmos e às necessidades do aluno Esta metodologia (...), permitindo experiências pedagógicas mais participativas e participadas. No letivo 2019-2020, a ECL pretende criar um Centro de Apoio à Aprendizagem, com diferentes tutores que trabalharão com os alunos áreas como Gestão das Emoções, Escrita Criativa, Liderança, entre outras. As várias temáticas serão apresentadas aos alunos, bem como os respetivos horários e os alunos inscrevem-se de acordo com as suas preferências. Este programa de tutoria visa não só o acompanhamento escolar, mas também o desenvolvimento pessoal e a realização do potencial do tutorando, através de uma relação desenvolvida de forma partilhada e construída entre tutor e tutorando.	PIC

	No espaço designado por Área Projeto, pretendemos que os alunos possam negociar as atividades a desenvolver de acordo com os seus interesses com base em critérios pré-definidos e negociados com os próprios alunos. Conferências no Âmbito da Mentoria - sempre que o Orientador Educativo/Mentor e alunos considerarem conveniente. Palestras do Acompanhante de Estágio – quando o acompanhante de estágio por parte da escola e o aluno considerarem conveniente. Guias de Aprendizagem Interativos. Objetivos. (...) sendo construídos por todos e para que todos os atores da comunidade educativa tenham a possibilidade de intervir ativa e evolutivamente no processo de aprendizagem. Assim, os seus pressupostos são: ser o mais participado possível; Ser emergente, isto é, contemplar interesses dos alunos em diferentes contextos; Constituir-se como fator de referência e de visibilidade socioeducativa da escola. Os Guias de Aprendizagem Interativos pretendem: adequar as atividades propostas aos grandes objetivos que presidem ao Projeto Educativo. Promover a aprendizagem significativa do aluno, envolvendo-o ativamente no processo de aprendizagem e capacitando-o a ir ao encontro de assuntos que são importantes para ele, mobilizando os seus conhecimentos prévios. Adequar os materiais pedagógicos aos objetivos das diversas disciplinas. Propor atividades abertas, de forma a contextualizar as aprendizagens.	PAA
	Puntos fuertes observados: los criterios de evaluación son negociados con ellos.	ROE
Construção do saber	O trabalho colaborativo entre alunos-alunos, alunos-professores, professores-professores é fundamental. Sem a forte e sólida rede de contactos e partilha do saber, do saber-fazer e do saber-agir, que desde o início cultivamos e que faz parte da rotina saudável e dinâmica da Escola, o nosso projeto não seria possível. Diálogo e interação permanentes com o mundo socioeconómico / empresarial destacando-se a interação entre o aluno, o meio (geral e empresarial) e o docente/formador (ibidem, PIC, p. 3)	PE
	O processo de aprendizagem dos alunos é organizado através de equipas de trabalho que são estruturadas pelas qualificações (Área Projeto) Trabalho colaborativo. Aprendizagens partilhadas	PIC
	Tendo em conta a metodologia presente no projeto educativo da ECL, em que a aprendizagem é partilhada numa lógica de interação entre aluno-meio-professor	PAA
	A aprendizagem é ainda apoiada por meios tecnológicos, dispondo todas as salas de computadores portáteis, um por grupo de trabalho, bem como por LCD(s), o que permite a produção de portefólios digitais individuais e de equipa, sugerindo-se o recurso sistemático ao Guia de Aprendizagem, bem como pesquisa em livros e meios digitais	PIC

	Guias de Aprendizagem Interativos. Objetivos. Os Guias de Aprendizagem Interativos, cuja matriz-base se encontra patenteada, têm a função de organizar as atividades e os produtos para avaliação e incluem cinco partes: 1. Briefing; 2. Negociar; 3. Timeline; 4. Avaliar; 5. Materiais. Os Guias de Aprendizagem Interativos são documentos fundamentais no processo de aprendizagem, ilustrando clara e sistematizadamente as metodologias utilizadas na ECL e que, por corresponderem a uma construção partilhada, são instrumentos de trabalho dos quais, ano após ano, muito nos orgulhamos. Neste sentido, os recursos tecnológicos tornam-se ferramentas muito úteis, não estando estas limitadas ao tempo ou ao espaço, e propiciam um trabalho colaborativo, não sem permitir o trabalho individual, valorizando a forma como melhor aprendemos e tendo em conta as necessidades individuais de aprendizagem. (...) a oferta da tecnologia é planeada e plenamente explorada. Desta forma, também se pretende, igualmente, expandir a aprendizagem através da inovação permanente em toda a escola, capacitando alunos e professores a se adaptarem e adotarem novas abordagens e ferramentas tecnológicas. A escola disponibiliza a todos os seus docentes / formadores a full time um posto de trabalho individual com computador e ligação à internet, assim como um computador por sala de aula, que possibilita não só o acesso à plataforma de gestão escolar, como a utilização de diferentes ferramentas digitais. Cumulativamente, disponibiliza quarenta computadores portáteis afetos às salas de trabalho colaborativo, assim como vinte e seis computadores para cada uma das três salas de informática. Em paralelo, os alunos têm igualmente à sua disposição doze computadores com ligação à internet no centro de recursos, onde encontram diferentes pontos de rede e mesas para portáteis. Mais ainda, a escola disponibiliza um projetor em cada sala de aula, assim como nove LCD destinados para as salas de trabalho colaborativo (...).	PAA

6.2. Focus Group

Apesar de o focus group ser uma “entrevista realizada a um grupo de sujeitos” (Coutinho, 2018, p. 142), trata-se de uma técnica autónoma que combina a entrevista e a observação, uma vez que, “pelo simples facto de envolver um grupo, as interações que se estabelecem entre os participantes são uma importante fonte de informação para a colheita de dados” (Coutinho, 2018, p. 143). Neste sentido, tratou-se de uma estratégia muito rica pois permitiu-nos recolher as perceções, experiências e significados de um determinado grupo de pessoas que tinham em comum a experiência pedagógica do Projeto SER desde o seu nascimento. Para além deste critério comum, a escolha dos participantes para o focus group teve, assim, em consideração, não só as funções que desempenham na escola, como também a diversidade de tempo de serviço na ECL e o próprio género, tal como pudemos verificar no

capítulo da caracterização da população. Estes «informadores-chave» (Bodgan & Biklen, 1999, p.95) foram muito profícuos na sua participação, o que levou a que o focus group, que estava previsto para uma hora, ou hora e meia, acabasse por se prolongar para as duas horas e vinte cinco minutos, como se pode verificar no quadro de identificação dos participantes no focus group no capítulo cinco. Mais ainda, através da análise de conteúdo efetuada, enriquecemos a leitura pela descoberta de informações e estruturas fundamentais para a nossa investigação (Bardin, 1979), numa tentativa de resposta à necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências e em nos distanciarmos de uma leitura “aderente” (Bardin, 1979, p. 133). Seguimos, portanto, as palavras desta autora para a escolha das unidades de registo, que, apresenta, “podem ser de natureza e de dimensões muito variáveis”, acrescentando que o “critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica” (Bardin, 1979, p. 104), ou seja, «o tema», característico da análise de conteúdo. Avança, ainda, neste sentido com uma definição de tema como “uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica; podem constituir um tema, tanto uma afirmação, como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações ou proposições” (Bardin, 1979, p. 104).

As contribuições abarcaram todos os domínios pretendidos e a conversa foi muito fluída, tendo-se verificado o que nos mencionam Bogdan e Biklen (1994), uma vez que os sujeitos, ao refletirem sobre um tópico, estimularam-se uns aos outros, avançando ideias que foram para além do tema lançado, como se pode confirmar na transcrição do focus group no Apêndice VII e no excerto que se segue:

[00:04] [Investigadora]: (...) E começava por vos perguntar como e porque surgiu o projeto SER? (...)

[07:18] [E2]: - Eu, portanto, diria, e como formadora desta escola, de, portanto, de há uma série de anos, eu penso que estou neste projeto educativo..., eu já nem sei o ano, mas sei que acompanho esta diretora pedagógica, que é a Dra. Piedade Redondo, desde o seu início e esta implementação que a E7 acabou de dizer, é verdade que é um espírito que nós sempre tivemos, que foi o trabalho projeto. Sempre implementámos e sempre estivemos muito atentos, digamos, à diferenciação dos alunos e tentámos trabalhar dessa forma, mas, como a própria E7 disse, e também a E1, eu acho que o projeto SER veio aqui, talvez, colmatar aqui outra... colmatar, ou tentar... sim, colmatar falhas que nós já vínhamos sentindo porque houve de facto uma grande mudança de público. Nós tivemos uma grande mudança de público a partir de uma certa altura porque as escolas profissionais que foram implementadas, portanto, a uma certa altura, porque faziam todo o sentido, foram muito direcionadas para miúdos que andavam perdidos no ensino secundário. E, há uns anos a esta parte,

as escolas profissionais tornaram-se uma alternativa, portanto, e é uma alternativa como outra qualquer. Portanto, os alunos fazem o nono ano e optam ou pelo ensino geral ou pelas escolas profissionais. E, portanto, a partir daí nós tivemos aqui outro tipo de público, alunos muito mais jovens, misturados com outros mais velhos, e, portanto, faria todo o sentido nós estarmos muito atentos a todas estas, a estas idades, a este, a estas formas de aprender, porque os alunos são todos diferentes e, portanto, o projeto SER pretende, penso eu, ir ao encontro de todas as tipologias de aluno e de todos os ritmos de aprendizagem... e de todos os ritmos de aprendizagem. De tal maneira que este projeto, portanto, foi implementado, mas nós estamos ainda a implementá-lo, não estamos completamente, ele não está completamente definido e vamos ajustando, sempre que necessário. Aliás, os ajustes foram feitos desde o primeiro ano e o primeiro triénio de que falou aqui a E1, nós até fizemos ajustes até de disciplinas, porque começámos por juntar disciplinas da área sociocultural às disciplinas da área técnica, e depois percebemos que as coisas não funcionavam muito bem. Estou a lembrar-me, precisamente, que tínhamos o Francês, que era da área técnica, mas que não “colava” ali dentro, e que tivemos que retirar, assim como horas de Português e de Matemática, que tínhamos posto uma hora, mas que achámos que não funcionou bem. Neste momento, parece-me que até está mais justo, pois estão sobretudo as áreas técnicas a trabalhar em conjunto. Porque este projeto é um projeto que vai trabalhar aqui as várias formas de ser do aluno, diferentes competências..., porque temos, precisamente, implementámos os C(s) precisamente para isso, porque era para trabalhar as várias facetas da personalidade do aluno, porque pretendemos não só transmitir conhecimento...

(...)

[14:20] [E6]: - Eu ia só acrescentar, porque eu concordo com esta linha da E7 e da E8. Eu acho que, desde que eu estou na escola, eu lembro-me que a ideia-chave do projeto educativo centra-se no aluno como profissional, mas também como pessoa. Portanto, esta, este projeto educativo centrado no indivíduo, para mim, sempre, sempre teve lógica... é o indivíduo como pessoa, orientá-lo para a vida pessoal também, e profissional. Portanto, na minha cabeça, é o indivíduo, a pessoa. (Apêndice VII – Transcrição do Focus Group)

Todos os sujeitos demonstraram muito interesse em participar e contribuir com as suas visões e perceções, o que se pode verificar nos excertos que se seguem e que demonstram este desejo, à vontade em participar e querer contribuir, assim como o ambiente descontraído que se criou. Por outro lado, mesmo nos momentos em que possam ter surgido situações de tentativa de um certo domínio por parte de um dos sujeitos, o grupo autorregulou-se de forma muito espontânea, controlando o ícone da «mão levantada» na plataforma digital «Meet», sem “necessidade de intervenção do moderador” (Bodgan & Biklen, 1999, p.138).

[00:04] [Investigador]: - Em primeiro lugar, queria agradecer a vossa presença aqui. (...)

[03:25] [E1]: - Posso? [RISOS]

[05:24] [E7]: - Tinha levantado a mão, mas há outras pessoas, não sei se...

[05:28] [E2]: - Eu penso que és tu, E7. E depois acho que levantei eu. Já agora, olha...

[05:34] [E8]: - Parece-me que é a E7, E2, E8 e E6. (...)

[11:24] [E8]: - Sou eu, então, não é? (...)

[29:10] [E3]: - Posso? Não, eu tinha levantado a mão! Portanto, para mim (...)

[34:02] [E7]: - Eu gostava de acrescentar que, de facto, ... Posso?

[34:06] [Investigador]: - Claro. (...)

[39:38] [E8]: - Mas eu também ia dizer, E5, calha bem. Ia falar exatamente no desafio que foi para o professor, a reinvenção do papel do professor. Mas, pronto, podes passar à frente.

(...)

[1:05:25] [E7]: - Deixa-me lá cantar um bocadinho. [cantando] O que foi não volta a ser, mesmo por muito que se queira...

[RISOS] (...)

[1:10:10] [E7]: - (...) Queria só dizer uma outra coisa e depois calo-me, e depois alguém falará obviamente, porque eu ainda não pensei muito ainda aqui na questão da, da avaliação. Aquilo que eu sinto, e queria agradecer, de alguma forma, à Catarina... eu acho que nós estamos aqui num momento do mais alto nível de metacognição. Toda a gente faz e trabalha nisto já há alguns anos, mas a dificuldade de sistematizar e de irmos atrás buscar: “então como é que fazíamos?” E depois “o que é que fizemos?” E “o que é que aprendemos?” E “o que é que vamos ter que fazer a seguir?” É um momento absolutamente maravilhoso. Eu sinto-me aqui mesmo numa fase de metacognição, que para mim é muito importante e acho que para todos nós, aliás! Portanto, thank you!

[1:13:52] [INVESTIGADORA]: - Obrigada, eu, por estarem aqui.

[1:13:52] [E3]: - Eu concordo inteiramente contigo, E7. Sinto exatamente o mesmo.

(...)

[2:18:00] [E7]: Catarina, depois de desligar a câmara, nós vamos fazer uma tertúlia. Pode ser? Já estamos a precisar. E5, arranja lá aí um evento para nós assim. Tertulianos do projeto SER e do Saber e...

[2:18:30] [E6]: eh pá, eu gosto disso. (Apêndice VII – Transcrição do Focus Group)

Mais ainda, a análise de conteúdo demonstrou, não só para “servir de prova” (Bardin, 1979, p. 30), tal como iremos explorar no capítulo seguinte da triangulação dos dados, mas para termos informação e estruturas particularmente interessantes no que respeita o domínio da

«Avaliação de Eficácia», na categoria «Ao nível do Professor». De facto, este instrumento proporcionou a confirmação de muitas das evidências recolhidas na análise documental, quer em termos da avaliação do desenho e do modelo de organização, nomeadamente no que respeita a participação efetiva de vários intervenientes, particularmente a dos próprios professores, numa liderança democrática, mas também para esclarecer o ponto de partida, revelando os «antecedentes» (Monteiro, 1996) e conferindo, assim, uma visão mais globalizante e multidimensional da transformação educativa, clarificando o questionamento sobre o sentido da ação e o próprio sistema de autoavaliação. Confirma-se, portanto, uma prática já longamente instituída de desenvolvimento de competências através da metodologia de trabalho de projeto, com inspiração na Pedagogia Aberta de Claude Paquette (1996) e justifica-se o surgimento do Projeto SER com a vontade de “colmatar falhas” (E2) detetadas, repensando e adaptando as práticas pedagógicas ao novo público escolar, assim como de “responder aos novos desafios da sociedade atual” (E8).

Foi particularmente interessante verificar que a maioria das unidades de registo recolhidas contribuem para a confirmação de práticas de diferenciação pedagógica, adaptadas às particularidades das disciplinas ou componente lecionada pelos sujeitos ou às suas próprias sensibilidades, tornando os contributos ainda mais ricos. Foi igualmente estimulante verificar através das unidades de registo o caminho progressivamente traçado em Área Projeto de uma metodologia interdisciplinar para uma cada vez mais transdisciplinar.

Ora esta evidência leva-nos a destacar um contributo superlativo do focus group ao nível da avaliação da eficácia, nomeadamente no que respeita a cultura profissional, uma vez que se reuniram dados que revelam a transformação da escola numa «comunidade de aprendizagem profissional» através da interação docente (Machado & Formosinho, 2016), dado que exploraremos de forma mais detalhada nos capítulos seguintes.

Apresentamos, em seguida alguns exemplos que nos parecem representativos da riqueza desta análise, a qual se pode ler na íntegra no Apêndice VIII a esta dissertação.

Tabela 13 Análise de Conteúdo: Exemplo de Unidades de Registo, categoria «Ao nível do Professor»

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia	
CATEGORIA	Ao nível do professor	
SUBCATEGORIAS	Exemplo de Unidades de Registo	Sujeito
Atitudes	Eu senti-me, enquanto docente, desafiado, como acho que me continuo a sentir, e acho que isso é um estímulo, quer para os professores (...) e eu próprio	E4

	me senti e sinto constantemente desafiado. E isso, e isso é um estímulo muito grande que eu, até então, sempre tive mais dificuldade em encontrar.	
	La falar exatamente no desafio que foi para o professor, a reinvenção do papel do professor.	E7
Competências	Para mim, não faz sentido pensar numa só dimensão, não é? Este modelo de pessoa é também... eu revejo-me, eu, professora, docente desta escola, e mesmo se não fosse docente desta escola, eu acho que não seria capaz de trabalhar de outra forma, não é? Isto também é o meu modelo de pessoa. Também é assim que eu quero ser enquanto profissional e enquanto indivíduo: uma pessoa competente, que trabalha para a resolução de problemas práticos, e, e, e em termos de ser uma pessoa colaborativa, ser uma pessoa consciente, ser uma pessoa obviamente criativa e encontrar formas alternativas de resolução de problemas. Portanto, isto, para mim, obviamente que é um modelo de pessoa a vários níveis, a todos os intervenientes na, na comunidade educativa. (criação de materiais em conjunto por diferentes professores) É um trabalho muitíssimo difícil, eu senti dificuldade na realização deste trabalho, mas, efetivamente, eu acho que é altamente enriquecedor, eu acho que nós demos aqui um salto qualitativo brutal naquilo que nós passamos aos nossos alunos. (...) acho absolutamente inacreditável como é que as pessoas conseguem trabalhar naquela base, numa base de ensino absolutamente tradicional, em que qualquer desafio que se lhes apareça, seja por causa de pandemia, seja porque os alunos têm necessidades diferentes, seja porque há outros desafios, as pessoas estão completamente perdidas. Eu não sinto que nós estejamos a esse nível, estejamos nesse patamar, eu acho que nós temos aqui uma capacidade enorme de adaptação a novos cenários. Por outro lado, também acho que há uma mais-valia brutal que diz às pessoas uma coisa que eu acho que todos nós já sabíamos, mas que não, que não estava efetivamente colocado na prática, que é: o saber não é compartimentado; eu não sou fantástica numa área apenas; eu, para ser ótima e fantástica, eu tenho que mobilizar “N” saberes. Isto já se falava nos anos 60, nas inteligências múltiplas, mas achavam que era coisa quase de fricks, olha lá estão os fricks a falar das inteligências múltiplas. Elas são reais e, um bocadinho na lógica daquilo que o E5 dizia também, para além delas serem múltiplas, elas estão sempre a renovar-se. Aquilo que para mim hoje, eu hoje falo de inteligência emocional, amanhã vamos falar de uma outra coisa qualquer, inteligência artificial, que já falamos, e depois daqui a uns anos vamos falar de uma outra coisa e, portanto, elas estão sempre a ser modificadas. É, de facto, uma mais-valia imensa, para mim enquanto pessoa, e para mim enquanto profissional também.	E7
Cultura profissional	aquilo que eu sinto que nós demos aqui um salto qualitativo grande foi na criação de materiais em conjunto, O que é muito interessante na minha perspetiva, e eu acho que na de todos nós, porque nós partilhamos muito estas ideias uns com os outros E nós na construção destes materiais, se anteriormente, antes do projeto SER, cada um de nós criava guiões parcelares para a sua disciplina, neste momento, temos uma necessidade enorme de criar guiões de trabalho integradores de todos os saberes. Por outro lado, queria só acrescentar o seguinte... eu também sinto outra coisa, que está tão enraizado na nossa forma de trabalhar, os pressupostos deste	E7

	projeto, até porque eles vieram, já faziam parte das nossas práticas, e agora foram mais trabalhados e mais, estão mais enraizados, eu acho, que eu não me vejo a trabalhar de outra maneira. Não. Se me perguntassem, “como é que tu vais” ..., se me tirassem este chão, eu não saberia trabalhar de outra forma. Eu acho que é fundamental também, aquilo que eu sinto é que nós estávamos, nós, nós, Escola de Comércio, não tanto, mas havia um modelo instituído muito ligado àquilo que eram os saberes, saberes cognitivos, matemáticos, científicos, por aí fora, não é? E eu acho que nós conseguimos dar aqui um salto brutal quando começámos a olhar para os indivíduos de uma forma muito integrada. E, não só integrada, não só na forma como olhamos para questões como as emoções, a gestão dessas emoções, mas também o não há que ter medo de falhar, que era uma coisa que nós anteriormente, eu, nós, eu vivi num sistema de ensino em que a falha era altamente penalizável e, a partir dali, quase que não havia regresso, não é? E agora não. Esta falha faz parte do processo de aprendizagem, e isso é fundamental, porque nós só aprendemos se soubermos também falhar.	
	Eu acho que isto também nos permitiu um bocadinho, e muita gente falou aqui, para o desafio do professor, mas o aluno perceber que nós somos profissionais, mas também somos pessoas, humanas. E que, às vezes, o professor não tem de saber tudo. Por isso é que está lá o colega, que é tão importante como eu, ou mais importante, porque ele é que é o expert naquele, naquele conteúdo. Eu vou agarrar nas palavras da E7. Eu há muitos anos que não me via a trabalhar de outra forma. Mas agora, desde que há esta, esta, esta “orquestra”, eu acho que, atualmente o que me faz falta, eu vou brincar, “é animar a malta”! É isto! Que é... este trabalho de equipa!... eu já passei por várias equipas em sala de aula, a sintonia no olhar... Eu, eu trabalho desde o primeiro ano nestas equipas multidisciplinares, e ainda bem que eu tive a oportunidade de trabalhar com pessoas diferentes e pessoas que eu, no fundo, se calhar, tinha falado “olá, tudo bem? Vou beber café”. É verdade, e foi uma descoberta e uma aprendizagem, porque eu aprendi muito com os talentos dessas pessoas, com os seus conteúdos, e, portanto, eu acho que sim, nós temos que nos desabituar a trabalhar sempre da mesma forma, a mudança eu acho que é, que é espetacular, faz-nos aprender, pelo menos, eu sinto que sou uma pessoa muito mais rica porque tive a oportunidade de contactar com pessoas completamente diferentes.	E6
	eu acho que a grande..., aquilo que, tanto a direção como o, a direção da escola, como o Xavier nos deu de mais maravilhoso para fazer este projeto foi a tolerância para o erro, não é? Porque não há... Eu acho que isso é muito importante porque, cada vez mais em sociedades que trabalham por objetivos, que têm que gerar lucros e resultados concretos, não quer dizer que os resultados não estejam a ser amplamente positivos, mas, ainda assim, esta carta aberta para a mudança eu acho que é fundamental, e foi fundamental, para, para nós podermos errar, e errámos com certeza em muitas coisas, mas tivemos a oportunidade depois de as corrigir e melhorar.	E5
	E, mais não seja, eu acho que é francamente positivo porque nos obriga a pormo-nos em causa, e eu acho que todos nós escolhemos uma profissão onde não podemos estagnar, onde não podemos estar constantemente a fazer a mesma coisa, e a mim, particularmente e pessoalmente, é aquilo que me agrada, não é, e eu acho que o facto de nos obrigarmos a repensar constantemente o que é que estamos a fazer, como é que estamos a fazer e para quem é que estamos a fazer, só por isso já vale a pena.	E1

	Independentemente das discussões e, enfim, das opiniões contrárias e do andar para trás e andar para a frente, eu acho que faz parte, como o E5 dizia a assunção do erro, espetacular, ainda bem que nos vieram lembrar disso, não é, e valorizamos esse mesmo erro precisamente como uma plataforma que nos alavanca aqui no crescimento e que nos permite melhorar. Portanto, eu acho que sim, que é francamente positivo, apesar de todos os reveses, dificuldades, complicações, e acredito que temos atingido aqueles objetivos a que nos propomos chegar, não é? Portanto eu acho que sim. Estou otimista! eu subscrevo a E6, e acho que, acima de tudo, nos permitiu podermos dar a conhecer e termos tempo também para conhecer as outras pessoas. Às vezes um bocadinho obrigados, não é, porque tínhamos de ter esse tempo para estar com os outros, e tínhamos que o encontrar, mas permitiu-nos aqui descobertas maravilhosas e uma aproximação que, se calhar, não era possível de outra forma. Só para juntar aqui uma palavrinha à E3, eu acho que nós estamos todos mais generosos, quando efetivamente nos damos e nos permitimos aprender com os outros. Ficámos mais generosos, não é? Eu acho, eu sinto isso, pelo menos.	

6.3. Análise Documental: dados dos inquéritos por questionário

Para além da análise de conteúdo e da própria análise documental que se debruçou maioritariamente sobre documentos norteadores da instituição em causa, procurámos confrontar a informação até então recebida com os dados dos inquéritos por questionário realizados pela ECL por forma a completar a recolha de informações sobre a problemática em estudo. Apesar de privilegiarmos a análise qualitativa dos dados, guiámo-nos pelas palavras de Bodgan e Biklen (1994) de que os “dados estatísticos podem também servir como verificação para as ideias desenvolvidas durante a investigação” (pp.194-195), tendo, no entanto, sempre em conta que, uma vez tratando-se de uma investigação qualitativa não adotaríamos uma perspetiva em que tomamos as coisas como adquiridas, mas antes uma que as estuda no seu contexto. Neste sentido, efetuámos a análise documental seguindo o mesmo quadro de categorias e intentámos, assim, recolher os dados quantitativos de forma crítica (Bodgan & Biklen, 1994).

Foi possível averiguar que os inquéritos por questionário da ECL foram aplicados através da ferramenta «google forms», elaborados sem recolha de endereços de email e garantido o anonimato nas respostas. Foi igualmente verificado que os mesmos se encontram todos datados. Os questionários contemplam questões de resposta bipolar discordo/concordo na escala de Likert (Likert, 1932), assim como questões de resposta fechada. A maioria foi elaborada tendo como base a escala de Likert de cinco níveis, entre discordo totalmente e concordo totalmente, embora tenhamos encontrado por vezes questões com uma escala par que

só contempla quatro níveis, entre discordo totalmente e concordo totalmente. Tal como já referido no capítulo de metodologia, os dados recolhidos foram referentes aos questionários aplicados em dois momentos: final do 1.º trimestre ou início de 2.º trimestre de 2019-2020 e final do ano letivo.

6.3.1. Alunos

Relativamente aos inquéritos por questionário ao sujeito Alunos, que podem ser consultados nos Anexos VI, VII e VIII, a análise documental pode ser consultada na íntegra no Apêndice IX, exemplificando nos quadros infra algumas das informações e confirmações e mesmo levantamento de questões que consideramos interessantes para o nosso estudo e que iremos aprofundar na triangulação dos dados.

Destacamos, no entanto, as percentagens sugestivas de respostas confirmando o desenvolvimento de competências para o futuro, com um resultado crescente e sempre superior a 80% de respostas positivas, assim como a perceção dos alunos quanto ao trabalho colaborativo por parte dos professores, a qual obteve resultados positivos entre 84,7% e 92,7%.

Ainda no que respeita a avaliação de eficácia ao nível do aluno, vale a pena ainda referir as percentagens de motivação em relação ao Projeto SER, as quais se situam em termos de respostas positivas nos valores entre os 60,9% e 73,2%. Embora se tratem resultados positivos, os mesmos são inferiores aos referentes à convicção de aprendizagens e desenvolvimento de competências para o futuro, dado que iremos explorar no capítulo de triangulação dos dados.

Dentro da mesma categoria, mas relativamente aos resultados académicos, importa referir que os dados apresentam respostas positivas crescentes entre os 63,6% e os 73,2%, com um número significativo de respostas «não sei», que varia entre os 7,7% e os 13,8%, este último resultado retirado dos inquéritos aplicados em dezembro de 2019, antes das avaliações de 1.º trimestre.

No que respeita a subcategoria das metodologias, os dados revelam na pergunta de escolha múltipla, que os alunos selecionaram nos três questionários como o mais valorizado em Área Projeto o «trabalho colaborativo entre alunos», com 339 respostas no total, os «projetos desenvolvidos pelos alunos e aulas não expositivas/tradicionais», com 220 respostas nos três questionários e «o meu envolvimento na escolha dos projetos e temas a desenvolver», com 195 respostas, igualmente no total dos instrumentos de recolha de dados.

Curiosamente, quanto à categoria «obstáculos ao sucesso», os dados revelaram que as dificuldades sentidas pelos alunos alteraram desde a primeira aplicação do questionário aos sujeitos, uma vez que a primeira escolha em dezembro de 2019 foi o «trabalho colaborativo com os meus colegas», com 84 respostas, passando esta dificuldade para terceiro lugar no 2.º inquérito por questionário aplicado em julho de 2020, com 57 respostas, e sexto lugar no questionário aplicado em setembro de 2020, num total de 146 respostas nos três questionários. As restantes duas maiores dificuldades assinaladas pelos alunos em Área Projeto foram «compreender o sentido das aprendizagens realizadas», num total de 161 respostas nos três questionários e a «organização do trabalho individual ou em pequeno grupo: não estarmos todos a realizar a mesma tarefa faz com que me perca», com um total de 129 respostas igualmente nos questionários aplicados nos três momentos distintos.

Tabela 14 Inquérito Alunos: Exemplo de Unidades de Registo, categoria «Ao nível do Aluno»

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia	
CATEGORIA	Ao nível do aluno	
SUBCATEGORIAS	Exemplo de Unidades de Registo	Código
Atitudes	À pergunta: «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto faz-me sentir mais motivado para aprender» Total de respostas positivas: 73.2% = 54.1% «concordo» e 19.1% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 21.6% = 15.2% «discordo» e 6.4% «discordo totalmente»	IQA1
	À pergunta: «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto faz-me sentir mais motivado para aprender» Total de respostas positivas: 66.3% = 49.5% «concordo» e 16.8% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 28.3% = 16.3% «discordo» e 12% «discordo totalmente»	IQA2a
	À pergunta: «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto faz-me sentir mais motivado para aprender» Total de respostas positivas: 60.9% = 46.3% «concordo» e 14.6% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 24.4% = 22% «discordo» e 2.4% «discordo totalmente» Total de respostas «não sei» = 14.6%	IQA2b

Competências	À pergunta: O trabalho que desenvolvo em Área Projeto tem-me feito aprender mais: Total de respostas positivas: 81,6% = 57,6% «concordo» e 24% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 14,1% = 12% «discordo» e 2,1% «discordo totalmente» À pergunta: «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto prepara-me melhor para o futuro» Total de respostas positivas: 84,8% = 54,1% «concordo» e 34,3% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 7,1% = 6,4% «discordo» e 0,7% «discordo totalmente»	IQA1
	À pergunta: O trabalho que desenvolvo em Área Projeto tem-me feito aprender mais: Total de respostas positivas: 81,1% = 59,2% «concordo» e 21,9% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 14,8% = 12,8% «discordo» e 2% «discordo totalmente» À pergunta: «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto prepara-me melhor para o futuro» Total de respostas positivas: 83,2% = 49% «concordo» e 34,2% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 11,7% = 10,2% «discordo» e 1,5% «discordo totalmente»	IQA2a
	À pergunta: O trabalho que desenvolvo em Área Projeto tem-me feito aprender mais: Total de respostas positivas: 80,5% = 63,4% «concordo» e 17,1% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 9,8% = 9,8% «discordo» e 0% «discordo totalmente» À pergunta: «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto prepara-me melhor para o futuro» Total de respostas positivas: 92,7% = 70,7% «concordo» e 22% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0% = 0% «discordo» e 0% «discordo totalmente» Total de respostas «não sei» = 7,3%	IQA2b
Resultados Académicos	À pergunta: «Desde que estou a trabalhar em Área Projeto, os meus resultados escolares melhoraram» Total de respostas positivas: 63,6% = 49,85% «concordo» e 13,8% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 22,6% = 20,5% «discordo» e 2,1% «discordo totalmente» Total de respostas «não sei» = 13,8%	IQA1

	À pergunta: «Desde que estou a trabalhar em Área Projeto, os meus resultados escolares melhoraram» Total de respostas positivas: 66.8% = 51%% «concordo» e 15.8% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 25.5%= 21.9% «discordo» e 3.6% «discordo totalmente» Total de respostas «não sei» = 7.7%	IQA2a
	À pergunta: «Desde que estou a trabalhar em Área Projeto, os meus resultados escolares melhoraram» Total de respostas positivas: 73.2% = 61% «concordo» e 12.2% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 17.1%= 17.1% «discordo» e 0% «discordo totalmente» Total de respostas «não sei» = 9.8%	IQA2b

Tabela 15 Inquérito Alunos: Exemplo de Unidades de Registo, categoria «Ao nível do Professor»

DOMÍNIO	Avaliação de Eficácia	
CATEGORIA	Ao Nível do Professor	
SUBCATEGORIAS	Exemplo de Unidades de Registo	Código
Competências	À pergunta “Relativamente ao desempenho, como avalias o trabalho colaborativo entre professores em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os professores não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os professores trabalham muito bem de forma colaborativa) Total de respostas de nível positivo= 84.8%: 57.2% nível 3 e 27.6% nível 4 Total de respostas de nível negativo= 15.2%: 12.7% nível 2 e 2.5% nível 1	IQA1
	À pergunta “Relativamente ao desempenho, como avalias o trabalho colaborativo entre professores em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os professores não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os professores trabalham muito bem de forma colaborativa) Total de respostas de nível positivo= 84.7%: 49.5% nível 3 e 35.2% nível 4 Total de respostas de nível negativo= 15.3%: 13.8% nível 2 e 1.5% nível 1	IQA2a
	À pergunta “Relativamente ao desempenho, como avalias o trabalho colaborativo entre professores em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os professores não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os professores trabalham muito bem de forma colaborativa) Total de respostas de nível positivo= 92.7%: 53.7% nível 3 e 39% nível 4 Total de respostas de nível negativo= 7.3%: 7.3% nível 2 e 0% nível 1	IQA2b

6.3.2. Professores

No que respeita aos dados recolhidos nos questionários aplicados aos professores, que podem ser consultados nos Anexos IX e X, importa lembrar que o 1.º inquérito por questionário teve unicamente 10 respostas, sendo que o 2.º teve sensivelmente três vezes mais, com 31 respostas. Posto isto, efetuada a análise documental, obtivemos essencialmente informação para o domínio «Avaliação da Eficácia», e particularmente na categoria «Ao nível do Professor», como era expectável, com dados pontuais referentes ao domínio «Avaliação do Processo».

Desta forma, os grandes contributos deste instrumento foram os resultados evidenciadores do comprometimento esmagador por parte do corpo docente na transformação educativa, com somente uma resposta de «não concordo nem discordo» em 41 respostas, no total de ambos os questionários. Destaca-se igualmente a satisfação também superlativa por parte do corpo docente quando dá aulas, demonstrada através dos resultados entre 80% e 83,8%, em que somente uma resposta foi negativa e os restantes resultados – quatro respostas no 2.º questionário e zero no 1.º - foram de «não concordo nem discordo».

De salientar a descida de percentagem favorável quanto à perceção de motivação por parte dos discentes «durante o desenvolvimento de projetos que engloba, mais do que uma disciplina/área de saber do que durante o desenvolvimento do trabalho tradicional numa só disciplina», a qual se apresenta com um total de respostas positivas de 100% no 1.º inquérito, descendo para 64,6% no segundo, apresentando cumulativamente um total de respostas de «não concordo nem discordo» de 32,2%, resultados que discutiremos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

Apresentamos também para este sujeito, alguns exemplos representativos da análise efetuada, que pode ser lida na íntegra no Apêndice X a esta dissertação.

Tabela 16 Inquérito Professores: Exemplo de Unidades de Registo, categoria «Ao nível do Professor»

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia	
CATEGORIA	Ao nível do professor	
SUBCATEGORIAS	Exemplo de Unidades de Registo	Código
Competências	À pergunta «Sinto que sou um(a) melhor profissional em PAFC» Total de respostas positivas: 60% = 40% «concordo» e 20% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 40% = 30% «discordo» e 10% discordo totalmente» À pergunta «Selecione entre 1 e 4, sendo que o 1 corresponde a muito mal preparado e o 4 muito bem preparado, de forma a dar continuidade à frase "Em termos de formação e para poder levar a cabo as atividades diárias relacionadas com a transformação na minha instituição, sinto-me...."» Total de respostas de nível positivo= 90%: 70% nível 3 e 20% nível 4 Total de respostas de nível negativo=10%: 10% nível 2	IQP1
	À pergunta «Sinto que sou um(a) melhor profissional no Projeto SER» Total de respostas positivas: 58.1% = 38.7% «concordo» e 19.4% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 6.4% = 3.2% «discordo» e 3.2% discordo totalmente» Total de respostas «não concordo nem discordo»: 35.5% - 11 respostas À pergunta «Selecione entre 1 e 4, sendo que o 1 corresponde a muito mal preparado e o 4 muito bem preparado, de forma a dar continuidade à frase "Em termos de formação e para poder levar a cabo as atividades diárias relacionadas com a transformação na minha instituição, sinto-me...."» Total de respostas de nível positivo= 90%: 64.5% nível 4 e 6.1% nível 5 Total de respostas de nível negativo=0%: Total de respostas «não concordo nem discordo»: 19.4% - 6 respostas	IQP2
Atitudes	À pergunta «Se pudesse escolher, deixaria de trabalhar no Projeto SER» Total de respostas positivas: 6.4% = 3.2% «concordo» e 3.2% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 80.7% = 40% «discordo» e 40% discordo totalmente» Total de respostas «não concordo nem discordo»: 12.9% À pergunta «Sinto-me com vontade de continuar a transformar a educação e comprometido com esta transformação»:	IQP2

	Total de respostas positivas: 96.8% = 25.8% «concordo» e 71% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0% Total de respostas «não concordo nem discordo»: 3.2% - 1 resposta À pergunta «Tenho claro para mim o porquê e para quê de todo o processo de transformação que estamos a realizar na minha instituição» Total de respostas positivas: 80.6% = 29% «concordo» e 51.6% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 6.5% - 2 respostas Total de respostas «não concordo nem discordo»: 12.9% À pergunta «Concordo com as transformações educativas que efetuámos na minha instituição»: Total de respostas positivas: 83.9% = 45.2% «concordo» e 38.7% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 6.5% = 6.5% «discordo» Total de respostas «não concordo nem discordo»: 9.7% - 3 respostas À pergunta «Sinto-me realizado(a) profissionalmente com a transformação educativa que estamos a realizar na minha instituição» Total de respostas positivas: 74.2% = 38.7% «concordo» e 35.5% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 3.2% = 3.2% «discordo» - 1 resposta Total de respostas «não concordo nem discordo»: 22.6% - 7 respostas À pergunta «Sinto-me maioritariamente contente quando dou aulas hoje em dia» Total de respostas positivas: 83.8% = 54.8% «concordo» e 29% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 3.2% = 3.2% discordo totalmente» Total de respostas «não concordo nem discordo»: 12.9% - 4 respostas À pergunta «Sinto-me motivado(a) e comprometido(a) em contribuir para transformar a educação e melhorar a minha instituição» Total de respostas positivas: 96.8% = 38.7% «concordo» e 58.1% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0% Total de respostas «não concordo nem discordo»: 3.2% - 1 resposta À pergunta «Se soubesse o que sei hoje, não teria escolhido a profissão de professor/educador» Total de respostas positivas: 3.2% = 3.2% «concordo» Total de respostas negativas: 87.1% = 9.7% «discordo» e 77.4% discordo totalmente» Total de respostas «não concordo nem discordo»: 9.7% - 3 respostas À pergunta «Sinto-me realizado(a) profissionalmente em ser professor/educador»: Total de respostas positivas: 96.7% = 29% «concordo» e 67.7% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0% = 0% «discordo» e 10% discordo totalmente» - 1 resposta Total de respostas «não concordo nem discordo»: 3.2% - 1 resposta	

6.3.3. Encarregados de Educação

Os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário aplicados pela ECL aos Encarregados de Educação dos alunos que vivenciaram o Projeto SER no ano letivo de 2019-2020 e que podem ser consultados nos Anexos XI e XII deram-nos alguns elementos para os domínios da avaliação do processo e da avaliação da eficácia, nomeadamente em termos das categorias «Conceção de Educação», «Conceção Pedagógica» e «Ao nível do Aluno».

No que respeita a categoria «conceção de educação», quanto ao desenvolvimento de competências, destaca-se o alinhamento e concordância do sujeito inquirido com os traços definidos no perfil de pessoa determinado pela instituição, com valores entre os 95,4% e os 100%, assim como a convicção de que «as aulas de projetos integradores permitem desenvolver competências transversais importantes para o percurso pessoal e profissional» do seu educando, pergunta que obteve respostas positivas de valores entre os 93,1% e os 100%.

Por outro lado, se juntarmos os resultados de ambos os questionários, os inquiridos selecionam como os três aspetos mais relevantes no Projeto SER, o trabalho em equipa, com 92 respostas, a promoção de autonomia e responsabilidade, com 82 respostas e a resolução de desafios/problemas, com 66 respostas.

Curiosamente, os resultados em termos de perceção de motivação por parte dos seus educandos em relação às aulas de projetos integradores são francamente superiores aos obtidos através do inquérito realizado aos próprios alunos, uma vez que estes apresentam valores de respostas positivas entre os 89,5% no primeiro inquérito por questionário e 94,4% no segundo.

Mais uma vez, também aqui a análise documental pode ser lida na íntegra no Apêndice XI do presente estudo, deixando aqui alguns exemplos representativos dessa mesma análise, colocando aqui ênfase nos dados relativamente a esta última categoria que convergem com as perceções recolhidas por parte dos professores, mas que não são totalmente convergentes com as dos próprios alunos.

Tabela 17 Inquérito EE: Exemplo de Unidades de Registo, categoria «Conceção de Educação»

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	
CATEGORIA	Conceção de educação	
SUBCATEGORIAS	Exemplo de Unidades de Registo	Código
Desenvolvimento de competências	À pergunta «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER»: 2.º Promoção de autonomia e responsabilidade: 56 respostas, em 256 =	IPEE1

	À pergunta «"Os valores definidos no modelo de pessoa da Escola de Comércio de Lisboa - Comprometido, Competente, Colaborativo, Criativo e Consciente são os adequados tendo em conta os desafios do século XXI." Total de respostas de nível positivo= 95.4%: 53.5% nível 4 e 41.9% nível 5 Total de respostas de nível negativo= 3.5%: 1.2% nível 2 e 2.3% nível 1 Total de respostas «Desconheço» = 1.2% À pergunta «As aulas de projetos integradores permitem desenvolver competências transversais importantes para o percurso pessoal e profissional do meu educando»: Total de respostas de nível positivo= 93.1%: 51.2% nível 4 e 41.9% nível 5 Total de respostas de nível negativo= 3.5%: 2.3% nível 2 e 1.2% nível 1 Total de respostas «Desconheço» = 3.5%	
	À pergunta «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER»: 1.º Promoção de autonomia e responsabilidade: 26 respostas, em 107 À pergunta «"Os valores definidos no modelo de pessoa da Escola de Comércio de Lisboa - Comprometido, Competente, Colaborativo, Criativo e Consciente são os adequados tendo em conta os desafios do século XXI." Total de respostas de nível positivo= 100%: 58.3% nível 4 e 41.7% nível 5 À pergunta «As aulas de projetos integradores permitem desenvolver competências transversais importantes para o percurso pessoal e profissional do meu educando»: Total de respostas de nível positivo= 100%: 66.7% nível 4 e 33.3% nível 5	IPEE2

Tabela 18 Inquérito EE: Exemplo de Unidades de Registo, categoria «Conceção Pedagógica»

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	
CATEGORIA	Conceção pedagógica	
SUBCATEGORIAS	Exemplo de Unidades de Registo	Código
Metodologias	À pergunta «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER»: 1.º Trabalho de equipa: 66 respostas, em 256 = 25.7% 3.º Resolução de desafios/problemas: 48 respostas, em 256 = 18.75% 4.º Trabalhar por Projetos: 42 respostas, em 256 = 16.4 Outra(s): 12 respostas	IQEE1
	À pergunta «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER»: 1.º Trabalho de equipa: 26 respostas, em 107 = 2.º Resolução de desafios/problemas: 18 respostas, em 107 = 4.º Trabalhar por Projetos: 15 respostas, em 107 = Outra(s): 12 respostas	IQEE2

Tabela 19 Inquérito EE: Exemplo de Unidades de Registo, categoria «Modelo Profissional»

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	
CATEGORIA	Modelo Profissional	
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código
Equipas Educativas	À pergunta «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER»: 6.º Mais do que um professor em sala de aula: 15 respostas em 256	IQEE1
	À pergunta «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER»: 4.º Mais do que um professor em sala de aula: 11 respostas em 107	IQEE2

Tabela 20 Inquérito EE: Exemplo de Unidades de Registo, categoria «Ao nível do Aluno»

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia		
CATEGORIA	Ao nível do aluno		
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos dos gráficos	Código	Questão
Atitudes	À pergunta «As aulas de projetos integradores fazem com que o meu educando esteja mais motivado para aprender»: Total de respostas de nível positivo= 89.5%: 53.5% nível 4 e 36% nível 5 Total de respostas de nível negativo= 7%: 3.5% nível 2 e 3.5% nível 1 Total de respostas «Desconheço» = 3.5%	IQEE1	3.2
	À pergunta «As aulas de projetos integradores fazem com que o meu educando esteja mais motivado para aprender»: Total de respostas de nível positivo= 94.4%: 72.2% nível 4 e 22.2% nível 5 Total de respostas de nível negativo= 0%: Total de respostas «Desconheço» = 5.6%	IQEE2	3.2

6.4. Análise Documental: resultados estatísticos

Tendo em conta que estamos a lidar com um estudo qualitativo, somos, mais uma vez, muito conscientes de que os “investigadores qualitativos deverão ser inflexíveis em não tomar os dados quantitativos pelo seu valor facial” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 195), pelo que os dados recolhidos quanto aos resultados académicos dos dois ciclos formativos selecionados

foram analisados com alguma reserva e sempre como forma complementar de informação e/ou de sua verificação.

Desta forma, os resultados dos alunos nas Provas de Aptidão Profissional [PAP], na Formação em Contexto de Trabalho [FCT], a média de Classificação Final do curso arredondada às unidades [CF], a classificação final de acesso [CFA] e a média aritmética simples das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudos do curso, arredondada às décimas [MCD], visíveis nas tabelas 21, 22, 23 e 24 foram recolhidos nos relatórios retirados da plataforma digital de gestão escolar da Escola de Comércio de Lisboa, denominada *eschooling*. Os dados recolhidos dizem respeito aos alunos finalistas do ciclo de formação 2017/2020 dos cursos profissionais promovidos pela ECL abrangidos pelo Projeto SER nesse ano letivo e comparados com os do ciclo de formação anterior, nomeadamente 2016/2019, correspondendo a cinco cursos profissionais, a saber: Curso de Técnico de Comércio, Curso de Técnico de Vendas e Marketing, Curso de Técnico de Vitrinismo, Curso de Técnico de Organização de Eventos e Curso de Técnico de Restaurante-Bar.

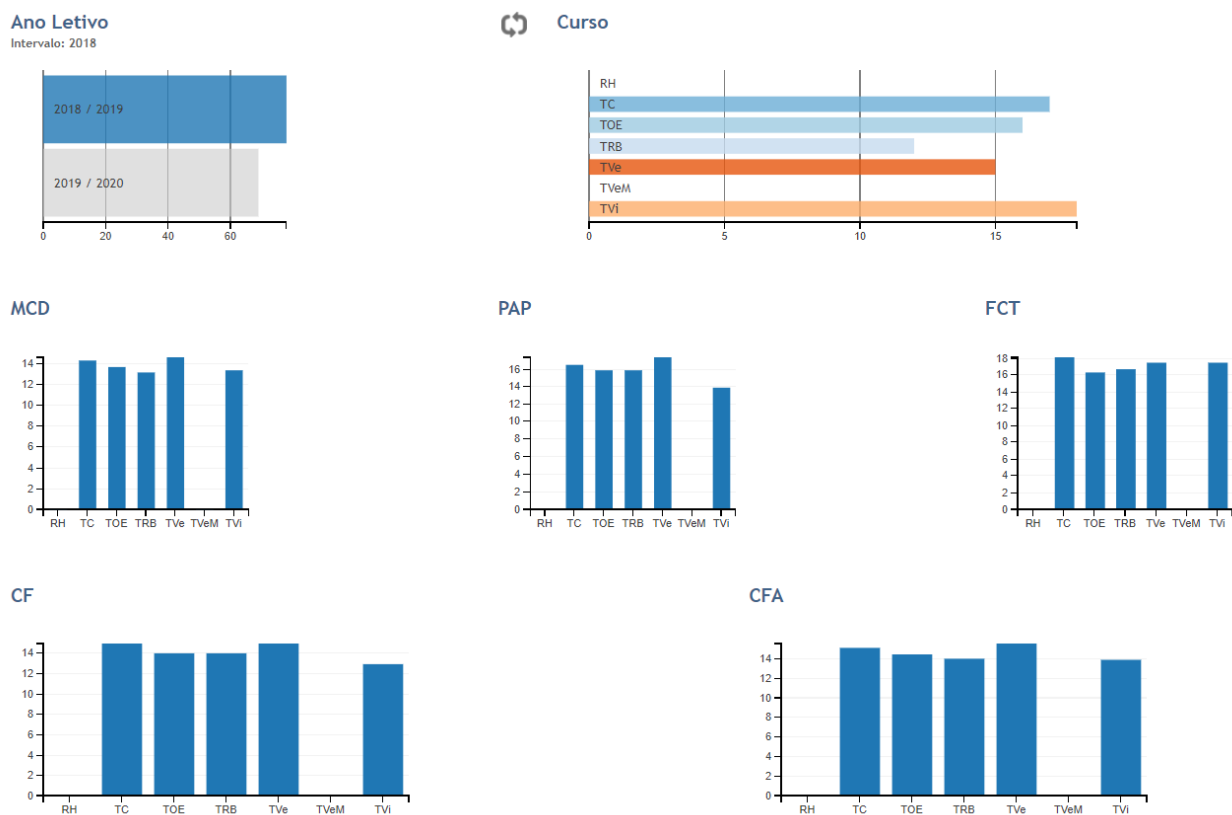
Tabela 21 Resultados Académicos Alunos ciclo de formação 2016-2019. Fonte: eschooling

Curso	Nº de alunos matriculados	MCD	PAP	FCT	CF	CFA
Técnico de Vitrinismo	18	13.3	13.8	17.4	13	13.8
Técnico de Vendas	15	14.6	17.3	17.5	15	15.5
Técnico de Restaurante-Bar	12	13.1	15.8	16.7	14	14
Técnico de Organização de Eventos	16	13.7	15.8	16.3	14	14.4
Técnico de Comércio	17	14.3	16.4	18.1	15	15.1

Tabela 22 Resultados Académicos Alunos ciclo de formação 2017-2020. Fonte: eschooling

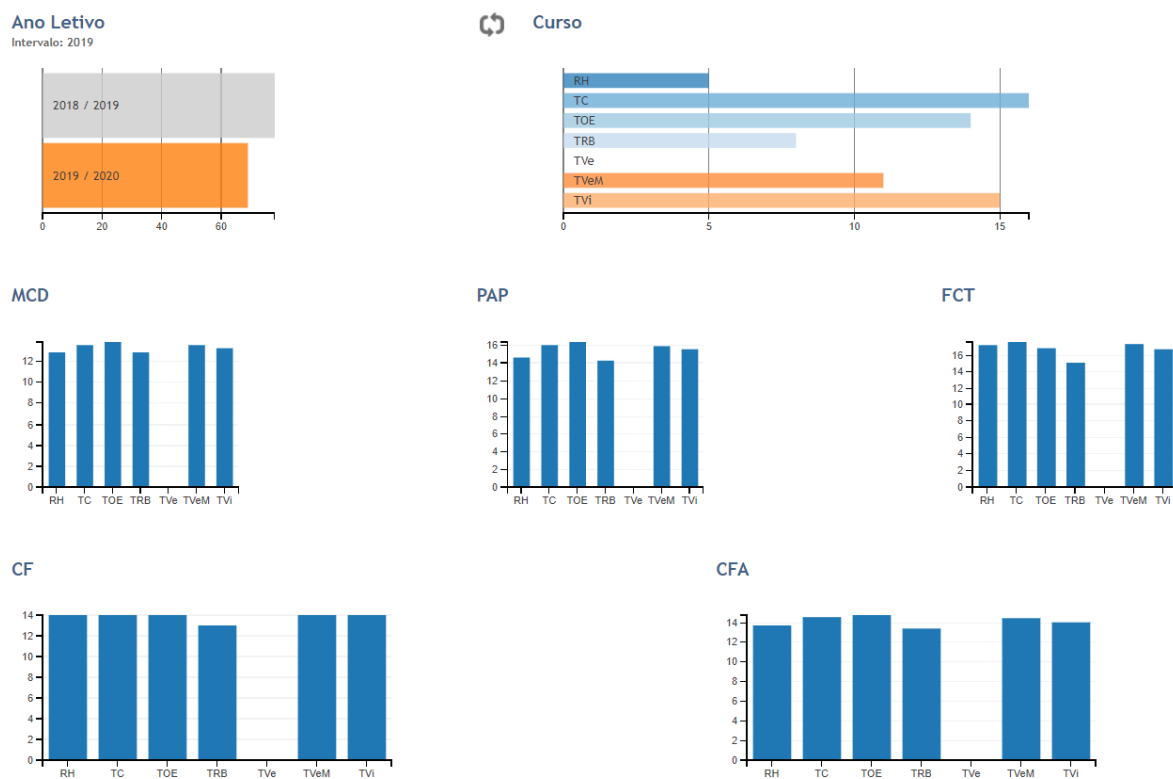
Curso	Nº de alunos matriculados	MCD	PAP	FCT	CF	CFA
Técnico de Vitrinismo	15	13.3	15.6	16.7	14	14.1
Técnico de Vendas e Marketing	11	13.6	15.9	17.3	14	14.5
Técnico de Restaurante-Bar	8	12.9	14.3	15.1	13	13.4
Técnico de Organização de Eventos	14	13.9	16.4	16.9	14	14.8
Técnico de Comércio	16	13.6	16.1	17.6	14	14.6

Tabela 23 Gráficos de Avaliação Final, PAP e FCT do ciclo formação 2016-2019. Fonte: eschooling



Como se pode verificar, quanto à Classificação Final de Acesso [CFA], todos os cursos com exceção de dois mantêm a média qualitativa de nível Bom, sendo que o Curso de Restaurante-Bar desceu de 14 para 13, mas, de forma inversa, o curso de Técnico de Vitrinismo subiu de 13 para 14, atingindo uma média qualitativa de nível Bom, equiparando-se, assim aos restantes cursos. Dois cursos – Técnico de Comércio e Técnico de Restaurante-Bar - baixam meio valor e um curso - Técnico de Vendas e Marketing um valor, de 0 a 20 na média de classificação final de Acesso, sendo que dois cursos, Técnico de Organização de Eventos e Técnico de Vitrinismo sobem algumas décimas. O mesmo acontece com as notas às Provas de Aptidão Profissional [PAP], sendo que no curso de Técnico de Vitrinismo a nota sobe um valor e oito décimas, no curso de Técnico de Organização de Eventos seis décimas e os três cursos que descem a nota variam entre três décimas e um valor e meio.

Tabela 24 Gráficos de Avaliação Final, PAP e FCT do ciclo formação 2017-2020. Fonte: eschooling



Quanto às notas de Formação em Contexto de Trabalho [FCT], todos os cursos descem algumas décimas, com exceção do curso de Técnico de Restaurante-Bar que desceu um valor e meio e o curso de Técnico de Organização de Eventos que sobe seis décimas.

No que respeita a média aritmética simples das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudos do curso, arredondada às décimas [MCD] os resultados são novamente variáveis, com a maioria dos cursos a descer: o curso de Técnico de Vendas e Marketing do ciclo de formação mais recente desceu um valor, de 14,6 para 13,6; o curso de Técnico de Comércio desce sete décimas; o curso de Técnico de Restaurante-Bar desce duas décimas; o curso de Técnico de Vitrinismo mantém-se com a mesma média do ciclo de formação anterior e o curso de Técnico de Organização de Eventos sobe duas décimas.

Capítulo 7 – Triangulação e Discussão dos Dados: Divergências e Convergências

Após a recolha, recorte, estruturação e apresentação dos dados, para a correta interpretação das diferentes fontes de evidência, tal como nos aponta Coutinho, é necessário retomar o quadro teórico e regressar aos marcos pertinentes à investigação, uma vez que é esta relação que sustenta e traz significado à investigação (Coutinho, 2018). Neste sentido, tentaremos através da triangulação das diferentes fontes de evidência, por domínio, melhor assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo (Coutinho, 2018) e corroborar o mesmo fenómeno (Yin, 1994), garantindo uma melhor análise dos elementos recolhidos.

Assim, iremos refletir sobre as categorias e subcategorias dos três grandes domínios da nossa análise de conteúdo, a saber: «avaliação de desenho – modelo de organização em curso»; «avaliação do processo – para uma nova gramática da escola» e finalmente a «avaliação da eficácia».

7.1. Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso

No que respeita a Avaliação de Desenho, temos dois instrumentos que contribuíram para este domínio, nomeadamente a análise documental e o focus group. Em termos da categoria «organização», retirámos várias evidências escritas em diferentes documentos norteadores da Escola de Comércio de Lisboa, assim como por parte de diferentes sujeitos do focus group de o «porquê» do nascimento e necessidade de se efetuarem transformações a nível do modelo escolar existente na ECL, como estas transformações foram planificadas, quais os intervenientes no processo e se existe algum tipo de monitorização das ações desenvolvidas, cobrindo, assim as subcategorias «ponto de partida», «modelo de planificação», «participação» e «sistema de autoavaliação». Estas informações são particularmente importantes, pois, segundo a estratégia metodológica adotada, a avaliação de desenho reporta-se, acima de tudo, ao modelo de organização implementado, ou, neste caso concreto, em curso, sendo que uma das características do modelo, de acordo com Stake, é exatamente a dimensão de temporalidade, na medida em que “se pretende uma avaliação que atravessa todos os momentos essenciais da ação: os antecedentes, a ação propriamente dita e os seus resultados” (Monteiro, 1996, p. 144),

onde nomeadamente o ponto de partida e o questionamento sobre o sentido da ação, para além da planificação, participação e autoavaliação, têm um papel determinante.

Vimos no nosso quadro teórico como a escolarização alargada e o seu prolongamento para o secundário levanta a questão fundamental de uma educação de qualidade para todos e a necessidade de alterarmos o modelo escolar tradicional que insiste, qual gramática da língua, em manter as suas regras e organização, sem nunca ser questionada, quando, tudo o resto se altera a uma velocidade nunca antes vista, o que pressupõe uma educação que contemple estas necessidades futuras e, como tal, que assenta no desenvolvimento de competências.

Encontramos essas mesmas preocupações, adaptadas ao ensino profissional, tanto em termos oficiais, nos documentos escritos, como por parte de alguns sujeitos do focus group, que as apresentam como justificação para as transformações educativas operadas através do Projeto SER. No entanto, quer um instrumento de análise, quer o outro, deram-nos diferentes unidades de registo que demonstram que há a convicção comum de que, por um lado, a própria organização já teria como estrutural a preocupação da antecipação e inovação, tendo já trabalho desenvolvido nesse sentido, como em termos pedagógicos, o facto de as práticas metodológicas da ECL contemplarem o desenvolvimento de competências, através do trabalho de projeto, assim como a própria diferenciação pedagógica, nomeadamente na aplicação de uma Pedagogia Aberta, defendida por Claude Paquette (1976). Mais ainda, parece-nos ainda poder inferir que, apesar de os sujeitos demonstrarem considerar estar a desenvolver um bom trabalho, distintivo, até, da generalidade das escolas, revelaram, não obstante, necessidade em melhorar as suas práticas, numa lógica disruptiva do modelo de gramática escolar, assim como uma melhor estruturação metodológica, como forma de colmatar as suas necessidades, garantindo uma educação de qualidade para todos que tenha em conta as necessidades futuras de um mundo incerto e volátil, como podemos verificar em seguida:

De uma sociedade profundamente industrial, passámos para uma sociedade cada vez mais digital, onde os processos de mudança são céleres, em muitos casos disruptivos. Vivemos num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. As profissões do passado darão lugar a novas formas de trabalho (em muitos casos, ainda por descobrir).

É, assim, imperativo repensar o ensino profissional, repensar os seus métodos, estratégias, conceções. Urge desafiar o ensino, tal como a Internet e a digitalização atual nos desafiou (e continua a desafiar). Urge explorar e implementar processos de ensino inovadores, ousando romper com quadros mentais e metodologias do passado e, assim, responder de forma mais eficaz aos desafios dos nossos tempos. Reinventar, adaptar e ajustar as práticas pedagógicas ao mundo global em que

vivemos está na base do Projeto Educativo da ECL. Ao longo dos seus 30 anos de vida, a ECL tem-se posicionado como um projeto que olha holisticamente a sociedade, os espaços, as geografias onde se insere e com as quais interage num processo contínuo de renovação e reinvenção. (Projeto Educativo, pp. 11-12; Plano de Inovação Curricular, p.1)

Os valores Dinamismo, Inovação, Pluralidade e Credibilidade enformam a cultura organizacional, suportam o projeto educativo, são operacionalizados através do plano anual de atividades e são projetados no exterior através da identidade corporativa. (Projeto Educativo, p. 17)

Na esteira do pioneirismo pombalino, a Escola de Comércio de Lisboa pretende, hoje, contribuir para a qualidade do ensino profissional, posicionando-se a nível nacional e internacional como instituição de excelência no âmbito do ensino e formação profissional no sector do Comércio, Turismo e Serviços. (...)

O desafio da Escola de Comércio de Lisboa nos próximos anos passa por antecipar, acompanhar e responder ao ritmo frenético da Sociedade de Informação, com particular incidência no setor do Comércio, Turismo e Serviços, continuando a prestar um serviço de excelência a alunos, empresas e empresários, e a colaborar construtiva e responsabilmente com os seus parceiros. (Plano Anual de Atividades, p. 7)

a visão e a estratégia, da escola promovem a inovação e uma abordagem à mudança (Plano Anual de Atividades, p. 88)

encarar este processo de mudança muito como uma tentativa de acompanharmos também o mundo que está em transformação e que está em mudança e o próprio ensino profissional (Focus Group, E1)

daquilo que conheço da história da ECL, é um facto que a ECL fez um processo antes do projeto SER de renovação de processos, renovação de métodos, e já o tinha feito, Ou seja, olhando para aquilo que é a generalidade do ensino em Portugal, e eu posso falar com algum, algum conhecimento de causa porque tenho três filhos, não é?, e não só enquanto docente, mas a realidade é que eu vejo muito ainda uma escola muito Revolução Industrial, ou seja, que tem um padrão e que, face a esse padrão, depois desenvolve um conjunto de práticas que se repetem anualmente. E isso já não existia na escola antes do projeto SER, ou seja, já era uma coisa que já, que já tinha sido pensada, como dizia a E6, já se centrava muito na questão do profissional, mas também na questão da pessoa (...)

Ou seja, antigamente nós falávamos nos Millennials, agora falamos, ou na geração Y, agora falamos na geração Z, e o que é um facto é que cada vez mais estas gerações são centradas em si e nas suas relações, quer seja com o meio, quer seja com as empresas que escolhem momentaneamente trabalhar e, portanto, se calhar, este projeto SER nasce dessa ambição, e eu lembro-me que nasceu exatamente dessa ambição de preparar um ser que não seja um «one task», ou seja, que só seja formado para fazer uma determinada tarefa, mas que seja formado para, para o desconhecido, porque, no fundo, é aquilo que nós queremos fazer, ou seja, é formar pessoas que se possam adaptar a qualquer, a qualquer profissão ou a qualquer atividade profissional que venha, que venha a desenvolver no futuro. E eu acho que foi um bocado isto que, que nos levou a criar este projeto ou que levou a desenvolver este projeto, esta ambição de criar pessoas que se adaptem ao contexto do amanhã. (Focus Group, E5)

como a E6 diz, isto (encontrar um conjunto de atitudes, e de valores, e de capacidades) sempre esteve, eu, pelo menos, sempre me recordo também, não é, desde que entrei na escola, daqui a nada são treze anos, mas isto sempre esteve no centro do projeto educativo, não é, e sempre fez parte das práticas, mas agora aqui com uma roupagem nova (Focus Group, E1)

E, e eu sinto que a implementação deste projeto foi, de alguma forma, fácil na escola porque nós já tínhamos muitos dos hábitos de trabalho de projeto, de trabalho colaborativo, tanto entre professores como com os alunos, portanto, já eram práticas que estavam muito enraizadas na nossa forma de trabalhar e de ensinar. (Focus Group, E7)

esta implementação que, precisamente, a E7 acabou de dizer... é verdade que é um espírito que nós sempre tivemos, que foi o trabalho de projeto e sempre implementámos e sempre estivemos muito atentos, digamos, à diferenciação dos alunos (...) mas, como a própria E7 disse, e também a E1, eu acho que o projeto SER veio aqui, talvez, colmatar aqui outra... colmatar, ou tentar... sim, colmatar falhas que nós já vínhamos sentindo porque houve de facto uma grande mudança de público. Nós tivemos uma grande mudança de público a partir de uma certa altura porque as escolas profissionais que foram implementadas, a uma certa altura, foram muito direcionadas para miúdos que andavam perdidos no ensino secundário. E, há uns anos a esta parte, as escolas profissionais tornaram-se uma alternativa, portanto, é uma alternativa como outra qualquer. Portanto, os alunos fazem o nono ano e optam ou pelo ensino geral ou pelas, pelas escolas profissionais. E, portanto, a partir daí nós tivemos aqui outro tipo de público, portanto, alunos muito mais jovens, misturados com outros mais velhos, e, portanto, faria todo o sentido nós estarmos muito atentos a todas estas, a estas idades, a este, a estas formas de aprender (Focus Group, E2)

Digamos que esta nova reestruturação do projeto de autonomia e flexibilidade do Ministério e o perfil do aluno do século XXI nos obrigou a trabalhar de forma diferente e que vai de encontro àquilo que a E2 já explicou e que não vale a pena repetir e que tem a ver com termos públicos novos, termos uma sociedade diferente que exige coisas diferentes dos nossos alunos e dos profissionais que nós estamos a tentar ajudar a criar (Focus Group, E8)

Em termos de planificação do novo modelo escolar, a transformação educativa parece ter iniciado em 2016-2017 (Plano de Inovação Curricular, p.1), com uma aposta forte na formação e o acompanhamento de uma entidade externa, a Reimagine Education Lab - Riedulab, da qual o seu CEO é Xavier Aragay, também mentor da transformação educativa na Fundação Jesuítas Educatiò e responsável pelo Projeto Horizonte2020. Como pilares fundamentais, são referidos a “contextualização da aprendizagem, dos currícula, dando-lhes um sentido e um significado”; a “articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares”, “metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação”, “dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente” e “cooperação da comunidade educativa” (Plano de Inovação Curricular, pp.1-7).

Mais uma vez, cruzando os instrumentos em causa, análise documental e focus group, foi possível recolher a informação de que esta contextualização da aprendizagem e dos currículos pretende assentar em cinco eixos transformadores: a missão educativa, que através da definição de um perfil de aluno ECL, baseado nos diferentes documentos nacionais e internacionais, deseja desenvolver no aluno as competências necessárias aos desafios do futuro, que designam de «Modelo de Pessoa», através de cinco «C», com vista a formarem “Pessoas Conscientes, Colaborativas, Competentes, Comprometidas e Criativas”; os recursos, que devendo ser flexíveis, necessitam ser continuamente reavaliados de forma a responderem à missão educativa; os Projetos, que deverão possibilitar as estratégias definidas e os objetivos pretendidos, numa lógica disruptiva de tempo e espaço, em que diferentes turmas trabalham com diferentes professores, em projetos integradores - a Área Projeto; os Laboratórios Pedagógicos/Empresas de treino, que pretendem replicar pedagogicamente e de forma inovadora o mercado de trabalho e a avaliação, que pretende contemplar o processo, para além do resultado (Plano de Inovação Curricular, pp. 2-3). Neste sentido, passaremos a apresentar algumas das unidades de registo que exemplificam estas interpretações.

começámos a preparar este projeto ainda no ano letivo, acho que não estou em erro, de 2016 / 2017, portanto, antes de ele arrancar oficialmente em, depois em 17 / 18

Portanto, com toda a preparação que foi feita, nomeadamente com a ajuda da Riedulab, com todas as ações de formação a que fomos assistindo, mas este processo de preparação, então que nós encetámos precisamente para depois conseguirmos implementar e para podermos pensar, e para podermos aqui projetar uma série de alterações e transformações essencialmente para preparar os nossos alunos o melhor possível para o futuro profissional

eu acho que esse (definição dos 5 C) foi um dos grandes desafios, até iniciais, de nós chegarmos aqui até um modelo de pessoa. Porque acredito também que a nossa tendência pode ser muito associar este projeto SER também à área-projeto e a todas estas novas dinâmicas, mas, na realidade, isto extrapola também aqui os cursos profissionais, não é, isto de alguma forma, enfim, abarca aqui a escola toda. E esta questão do modelo de pessoa, que eu acho que foi um grande desafio

Eu acho que esta definição do modelo de pessoa foi assim um pontapé de saída muito significativo para nós conseguirmos, de facto, implementar novas estratégias e novas práticas. (Focus Group, E1)

no fundo foi uma forma de formalizar, obrigarmo-nos a estruturar, no fundo, de outra forma, que vai ao encontro também desse projeto de autonomia e flexibilidade do Ministério da Educação e a criação aqui de um perfil de um aluno perante uma sociedade que está em constante mudança, mas aqui é a pessoa, é o indivíduo

Obviamente que eu não..., nenhum de nós «aprendeu a tocar violino» e os «instrumentos» é uma coisa que, por mais inato que seja, há técnica. E obviamente que isto tem técnica e nós temos a sorte de ter muita formação. E, tal como a E2 dizia, a E0 veio do estrangeiro com essa boa prática..., não é? E passou-nos logo a informação. (Focus Group, E6)

para mim, a grande reformulação que houve, ou estruturação que houve, foi o facto de nós termos organizado as equipas pedagógicas. E, portanto, juntámos cursos por afinidade, não é? Por famílias, como o Comércio, as Vendas, o Marketing e o Vitrinismo, e depois uma outra família o Restaurante-Bar, a Cozinha e Pastelaria, e depois a outra família, e o grande desafio, que era uma coisa que não tínhamos antes, não é, apesar de trabalharmos pela mesma metodologia, o grande desafio foi estar dentro de uma sala, que não é uma sala, são três, aberta, com três qualificações, ou três turmas e três professores. (...) este para mim foi, sem sombra de dúvidas, a grande estruturação deste projeto SER, acrescentando-se depois os cinco C(s) da pessoa que nós quisemos trabalhar, os cinco C(s) da pessoa que é o aluno e que nós quisemos trabalhar (Focus Group, E3)

Parece-nos, então, que, as intenções e a teorização, quer em termos oficiais, quer em termos de pensamento coletivo, se generalizarmos as considerações dos participantes no focus group, revelam uma planificação que contraria claramente a tradicional gramática escolar, a qual sublinha a normatividade curricular, em que é definido para todos o que, como e quando se deve fazer, ou seja, não só a organização uniforme do currículo, mas também dos métodos de ensino, dos tempos e espaços escolares, dos alunos, dos professores e dos saberes, que assenta num modelo fixo que se baseia em princípios de homogeneidade e compartimentação (Machado & Formosinho, 2012). Por outro lado, torna-se igualmente evidente a preocupação pelo desenvolvimento de um currículo que se baseia numa conceção construtivista da aprendizagem, orientado para o desenvolvimento de competências, ao invés de acumulação enciclopédica de conteúdos, através do desenvolvimento de projetos integradores. Parece-nos ainda muito relevante salientar que esta preocupação, revelada através da definição dos cinco «C», aparece vincada igualmente ao professor, uma vez que nos é referido que se tratam de traços distintivos que foram definidos não só para o Aluno, como também para o professor, logo, o desenvolvimento destas competências também aplicado a este agente educativo, com o acrescento de um novo traço, agora não um «C», mas antes um «A» de «Apaixonado»:

há pouco faltou-nos aqui um «C», o «C» distintivo dos professores, o «Apaixonado» (Focus Group, E6)

Eu acho que o mais, o mais interessante do ponto de vista prático no meio disto tudo foi nós termos quase que tangibilizado não só para o aluno, como também para o professor em que é que estes C(s) consistem. Ou seja, e mensurá-los. Ou seja, como

é que nós podemos avaliá-los, como é que nós podemos, acima de tudo, ter base para trabalhá-los. Eu quase que diria, se a memória não me atraiçoar, que nós partimos do nosso modelo de C, do professor, para, depois para o outro, o do Aluno. Ou não? Não foi assim? Não sei, já não me recordo. Mas, pelo menos, fiquei tão centrado nisso, ou seja, porque foi importante para mim, e se calhar quando estávamos a trabalhar o Modelo de Pessoa dos alunos, eu estava a pensar efetivamente em mim. Eu acho que efetivamente é, era um bocado aquilo que a E7 dizia, ou seja, se nós calçarmos um bocado os sapatos uns dos outros, e o que é um facto é que nós também fizemos esse exercício, e foi-nos dado tempo efetivo para, não só para fazer todo este trabalho, a seleção dos C(s), mais a sua tangibilização para os alunos, como também para nós docentes, porque uma coisa, como dizia a E7, não é, não é dissociada da outra. (Focus Group, E5)

Esta particularidade, juntamente com a criação do que designam de «equipas pedagógicas» e que Formosinho e Machado (1988; 2008; 2016) dão pelo nome de «Equipas Educativas» (Orden, 1969), revela um “processo de transformação que requer mudanças estruturais e instrutivas cujo processo interpela os professores para a transformação em comunidades profissionais de aprendizagem” (Machado & Formosinho, 2016, p. 11) e que abordaremos mais à frente, na subcategoria com o mesmo nome.

A nível da participação, os contributos do focus group foram igualmente ricos, como se pode verificar na análise de conteúdo em apêndice, assim como na análise documental, ambos os quais apresentam, quer unidades de registo diretas da participação ativa e democrática de diferentes intervenientes, desde os professores, alunos, encarregados de educação e diferentes parceiros da escola, enunciados nos diferentes documentos orientadores, como o Orientador Profissional, o Conselho Consultivo, o Fórum de Empresários, o Fórum de Encarregados de Educação ou o Fórum de Alunos, como de inúmeros registos indiretos através da utilização da primeira pessoa do plural e/ou sua conjugação verbal, como exemplificamos em seguida.

Na ECL, temos caminhado – orgulhosamente – um percurso pautado pela inovação, ousando romper com modelos standardizados de aprendizagem. Uma inovação que se discute, negocia e se concretiza, colaborativamente, dia após dia, com base numa observação atenta das várias paisagens onde nos movemos. (Plano de Inovação Curricular, p. 5)

Uma escola que dê empoderamento à comunidade educativa para sentir que podemos mudar e que a mudança depende de todos em conjunto (Plano de Inovação Curricular, p. 6, Plano Anual de Atividades, p. 55)

a ECL criou o Fórum de Alunos com o intuito de promover diálogo ativo sobre diversas temáticas, onde os alunos possam entre si debater as mesmas, e, conscientemente apresentar à Direção alternativas viáveis à resolução desses

desafios. Participantes: Direção do Fórum de Alunos; Mesa da Assembleia do Fórum de Alunos; Delegados e Subdelegados de todas as turmas e Direção. (Plano Anual de Atividades, p. 28)

todos, de alguma forma, fomos participando também neste processo de mudança, portanto, desafiar aqui também os professores, e a própria escola (...)
e nós, como boa família italiana que somos, discutimos imenso para conseguirmos aqui chegar a um consenso e a um modelo (modelo de pessoa) que fizesse sentido para todos (Focus Group, E1)

e lembro-me, tal como a E2 já disse, que nós começámos todos, portanto, quando foi este projeto de autonomia e flexibilidade, inicialmente, íamos só trabalhar com uma ou duas turmas, não é? Claro que, quando vem um desafio para a escola, todos queremos participar, e assim foi. E, portanto, todos participámos. (Focus Group, E3)

reforçar aqui que parte deste projeto também se trabalha muito em parceria com as famílias, que também têm de ser educadas para esta nova realidade de, de, de interação com a escola, porque foram sempre habituados a que vinham a uma reunião de X em X tempo, e o que é facto é que este projeto também requer uma maior participação por, por parte das famílias. (Focus Group, E5)

Estes C(s) surgiram depois de muitos debates e de muitas reuniões entre a equipa pedagógica da Escola de Comércio. E, portanto, depois de termos pensado em vários, várias palavras que pudessem encaixar nisto que achamos será o perfil e a personalidade, como diz a E1, dos nossos alunos, ou aquela que nós queremos que eles desenvolvam para chegarmos a estes cinco C(s) por unanimidade, acho que sim. Foi em vários debates e, e, e dos empresários que acho que também participaram e a comunidade exterior à escola que nos acompanha desde sempre. (Focus Group, E8)

somos uma escola que eu acho que, comparativamente a outras escolas que conheço, uma escola que consegue, que consegue que os encarregados de educação se envolvam muito no nosso projeto. (...)

Falou-se no início do projeto SER, e eu lembro-me que houve ali alguns momentos em que alguns pais questionaram a metodologia, o projeto, “agora vão juntar o meu filho com mais duas turmas, a turma do meu filho, como é que eles vão aprender, o que é que eles vão aprender”. E eu lembro-me que houve inclusivamente algumas, alguns projetos que terminaram com exposições, com mostras, com, com, enfim, abertas ao exterior, nomeadamente até no Dia Aberto da escola, em que houve muitos pais que quiseram participar, observar, ver de perto e estiveram na nossa escola. Entre outros momentos, eu lembro-me que, quando definimos o modelo de aluno do século XXI, os pais foram chamados para participar nesse, nessa conferência, nesse seminário, não me lembro que nome é que lhe demos, mas algo deste género. Havia um pai por turma, não houve um pai por turma, mas o ideal era ter havido, e foram convocados e convidados. E houve imensos pais que aderiram, e até foi a E7 que esteve a moderar essa, esse seminário, ou essa conferência, e, na realidade, na definição desse modelo de aluno de século XXI, a participação dos pais foi fundamental. Portanto, eu destaco aqui quatro, quatro agentes muito importantes e que se envolvem imenso no nosso projeto educativo, o aluno e o professor, como é óbvio, os pais e o exterior (os empresários, as autarquias, a Câmara Municipal de Lisboa a Junta de Freguesia dos Olivais, o quartel que fica mesmo ali ao lado da escola, a Escola Segura, que já foi imensas vezes à escola fazer conferências e todos os empresários nossos parceiros, que adoram visitar-nos, gostam de ir à escola, e até

na figura do orientador profissional, que não sei se é importante explicar e dizer o que é, se não, nesta pergunta, se calhar sim. Portanto, o orientador profissional é uma figura que a Escola de Comércio tem, ia dizer que inventou, mas não quero ser assim muito pretensiosas, mas não me lembro de ter visto isto em lado nenhum a não ser na nossa escola, esta figura tem dezanove, vinte anos, em que houve um dia que nos lembrámos que era interessante todas as turmas terem um empresário que pudesse visitar a turma uma vez por trimestre, e que partilhasse com a turma aquilo que é a experiência concreta e real dessa pessoa que os ajudasse a orientá-los para o curso, que os ajudasse na orientação profissional e também, muitas vezes, na escolha do estágio e na forma como eles se poderiam dirigir às empresas e a procurar o seu próprio estágio (Focus Group, E8)

Mais uma vez, destacamos aqui a relevância dada, não só à participação e envolvimento dos alunos, como atores fundamentais que são, mas igualmente dos professores para a transformação educativa, chamando-os à ação individual e colaborativa, ao processo de decisão, dando-lhes autonomia e responsabilizando-os pela sua caminhada, o que parece evidenciar uma liderança democrática (Woods, 2015), liderança essa que desempenha uma função primordial na promoção de contextos educativos inovadores e no desenvolvimento profissional docente (EPNoSL, 2013).

O elemento mais importante para a transformação das escolas são os professores. A transformação das escolas passa necessariamente pela transformação interior dos seus educadores. (Plano de Inovação Curricular, p. 6; Plano Anual de Atividades, p. 55)

Os docentes/formadores planificam, programam e avaliam o trabalho individual e em equipa, no sentido de se promover a autonomia, a iniciativa e o interesse pela aprendizagem e pelas tarefas a desenvolver. (Plano de Inovação Curricular, p. 6)

De facto, também Machado e Formosinho (2016) reforçam que os “esforços individuais de cada professor são condição necessária” (p. 13), uma vez que serão eles que poderão transformar a escola, mas também porque as alterações curriculares expressivas presumem renovações práticas e metodológicas do professor.

Por outro lado, através das diferentes fontes, parece-nos, assim, que em termos de participação, há uma proposta de ação que vai para além da própria escola e que envolve a comunidade envolvente, fazendo uso da sua autonomia para ir ao encontro da melhoria da qualidade (Nóvoa, 1992).

Em termos da subcategoria «sistema de autoavaliação», foi-nos possível recolher algumas unidades de registo que atestam que o processo de transformação estará sujeito a um sistema de autoavaliação regular, através da inquirição bianual ou trimestral de diferentes

agentes educativos, desde os próprios professores, a alunos, seus encarregados de educação e até mesmo diferentes parceiros da escola. Foi-nos relatado, inclusivamente que, após a auscultação de alguns atores – alunos e professores, neste caso, foram alteradas algumas dinâmicas e melhorados alguns recursos e procedimentos, o que reporta a conceitos de «avaliação qualitativa» avançados por Beaudoin (1986), que se enquadram numa lógica de articulação entre investigação e ação, assim como de ação participativa e democrática, numa conceção da avaliação como instrumento de mudança permanente e essencialmente gerado do interior (Monteiro, 1996). Apresentaremos, em seguida, alguns registos que exemplificam estas informações.

(...) sendo imprescindível avaliar a própria inovação pedagógica nomeadamente a nível do processo. Para tal, são implementados inquéritos trimestrais aos alunos e docentes/formadores, para se refletir sobre se a mudança ou inovação desenhada está a seguir como previsto, quais são os desvios, os seus pontos fortes e os seus pontos fracos e assim ajustar as práticas e as estratégias adotadas.

Por último, mas não menos importante, cumpre avaliar os impactos que as metodologias pedagógicas desenvolvidas surtiram nos alunos. A avaliação dos impactos deverá realizar-se no final de cada ciclo formativo, também a curto, médio e longo prazo, num processo contínuo de aferição, ajustamento e evolução. (Plano de Inovação Curricular, p.5)

De tal maneira que este projeto foi implementado, (...), portanto, não estamos completamente, ele não está completamente definido e vamos ajustando, e vamos ajustando. Aliás, os ajustes foram feitos desde o primeiro ano e o primeiro triénio de que falou aqui a E1, nós até fizemos ajustes de disciplinas, porque começámos por juntar, portanto, disciplinas da área sociocultural às disciplinas da área técnica, que depois percebemos que as coisas depois não funcionavam muito bem, e eu estou-me a lembrar, precisamente, que tínhamos o Francês, que era da área técnica, mas que não colava ali dentro, e que tivemos que retirar, assim como horas de Português e de Matemática, que tínhamos posto uma hora, mas que achámos que não. E neste momento, parece-me que até está mais justo... e, portanto, sofreu várias adaptações. (Focus Group, E2)

É que, isto, o bom disto tudo é que o que é hoje, amanhã já não é. Ou seja, estamos sempre em adaptação e em, e replanificação. (Focus Group, E5)

mas há momentos em que, efetivamente, são momentos de absoluta quebra, nós temos tudo destruído, para depois termos necessidade de reconstruir. E eu acho que o nosso projeto SER tem passado, em alguns momentos, por isso: nós construímo-lo numa base, tivemos necessidade, a E8 já tinha referido anteriormente, tivemos necessidade, tínhamos as disciplinas quase todas envolvidas nesta lógica da área-projeto, do trabalho de projeto multidisciplinar, depois sentimos que havia uma necessidade de refazer esses pressupostos e retirar algumas disciplinas aqui destas Áreas Projeto (Focus Group, E7)

é um projeto que esteve, e está, em constante avaliação e reformulação, e, na altura, tivemos exatamente que..., ouvimos os alunos, ouvimos os professores, foram aplicados inquéritos, e, na altura, tivemos de retirar algumas disciplinas, digamos assim, do projeto porque tornou-se algo confuso a entrada e a saída de professores (quando acabava a aula de Português, ele saía, entrava o professor de Matemática) e, portanto, havia um grande vaivém de professores a entrar no projeto e na sala de aula. (Focus Group, E8)

E aqui contamos com “N” instrumentos que fomos criando e que continuamos a implementar, e, como também já alguém dizia, a forma como questionamos todos aqueles que participam, não é, todos aqueles que são os intervenientes, também nos dá depois respostas e feedback que é sempre de ser valorizado porque já nos permitiu transformações muito significativas, nomeadamente a reestruturação das equipas, a reformulação dos horários, a forma como lançamos um projeto, portanto, há aqui “N” instrumentos que nós vamos sempre valorizando. (Focus Group, E1)

Estes registos remetem, assim, à teoria e modelo de organização aprendente - «learning organisation», na medida em que nos é apresentada uma “organização que expande continuamente a sua capacidade de criar o seu futuro, porque nela as pessoas detetam e corrigem erro, incorporam novas formas de pensar e decidem novas práticas” (Machado & Formosinho, 2016, p. 14), e nesta prática de sobrevivência e adaptação, se torna aprendente.

Por outro lado, não nos parece encontrar nas diferentes contribuições por parte dos intervenientes no focus group as habituais cargas negativas ligadas à avaliação, pelo contrário, encontramos algumas unidades de registo que sugerem que há a convicção de que o erro faz parte da aprendizagem, havendo, como tal, espaço e liberdade para errar, uma vez que é condição para se crescer, conferindo uma função educativa e de aprendizagem à avaliação (Beaudoin, 1986), demonstração da liderança dos professores e condição de possibilidade do próprio desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Antunes & Silva, 2015).

E mais até do que o projeto em si, é a nossa capacidade de avaliarmos também os nossos processos, e de avaliar, e de nos avaliarmos a nós, enfim, ao longo do trabalho que vamos, que vamos desenvolvendo. (Focus Group, E1)

eu acho que a grande..., aquilo que, tanto a direção como o, a direção da escola, como o Xavier nos deu de mais maravilhoso para fazer este projeto foi a tolerância para o erro, não é? Porque não há... Eu acho que isso é muito importante porque, cada vez mais em sociedades que trabalham por objetivos, que têm que gerar lucros e resultados concretos, não quer dizer que os resultados não estejam a ser amplamente positivos, mas, ainda assim, esta carta aberta para a mudança eu acho que é fundamental, e foi fundamental, para, para nós podermos errar, e errámos com certeza em muitas coisas, mas tivemos a oportunidade depois de as corrigir e melhorar. (Focus Group, E5)

Independentemente das discussões e, enfim, das opiniões contrárias e do andar para trás e andar para a frente, eu acho que faz parte, como o E5 dizia a assunção do erro, espetacular, ainda bem que nos vieram lembrar disso, não é, e valorizamos esse mesmo erro precisamente como uma plataforma que nos alavanca aqui no crescimento e que nos permite melhorar. Portanto, eu acho que sim, que é francamente positivo, apesar de todos os revezes, dificuldades, complicações, e acredito que temos atingido aqueles objetivos a que nos propomos chegar, não é? Portanto eu acho que sim. Estou otimista! (Focus Group, E1)

Parece-nos, assim, existir, nesta dinâmica de autoavaliação, em que, qual modelo de Stake, se participa conjuntamente, tanto na ação como na avaliação, valorizando as dimensões de “parthenariado” e “participação”, os quatro níveis de reflexão, pressuposto de base para o modelo de autoavaliação, a saber: a reflexão antes da ação, resultante das reuniões das “equipas pedagógicas”; a reflexão na ação, que permitiu, por exemplo, o assimilar de acontecimentos inesperados, como a desarticulação sentida entre disciplinas em um determinado momento, e o reenquadrar a ação, através da reorganização de Área Projeto, nomeadamente retirando algumas disciplinas inicialmente previstas; a reflexão após a ação, que envolveu inquirir diferentes atores para analisar o que foi feito, assim como momentos de reflexão conjunta e, por fim, a autorreflexão, também ela facilitada pelos inquéritos por email e questionário e balanços de final de ano. Assim, é provável que esteja a ser possível o alcance dos objetivos propostos para a dinâmica de autoavaliação e reflexão, uma vez garantido o envolvimento de todos os participantes no processo avaliativo, assegurado o retorno de informação que impele à melhoria da ação, a já sublinhada função educativa da avaliação e, finalmente, o enriquecimento da avaliação com novas dimensões. Esta última, que segundo Beaudoin (1986) é alcançada através da conjugação dos níveis de autoavaliação e de uma dimensão externa, está presente no Relatório de Avaliação Externa da Riedulab, que fez parte da nossa análise documental, mas também foi encontrada no focus group, assim como nas monitorizações realizadas à Escola por parte da Direção Geral de Educação, em consequência do Plano de Inovação Curricular.

La observación externa es una estrategia de mejora muy importante en los centros, que, de forma individual y colectiva, transitan por el camino del cambio. La visión externa y objetiva de las prácticas e innovaciones educativas, y su correspondiente *feedback* permite detectar oportunidades y extraer información útil para todos los profesionales. Además, esta observación y *feedback* pretende ser una oportunidad para potenciar, asentar y mejorar aquellas experiencias innovadoras que van a ser presentadas en el seminario interno de intercambio de prácticas de innovación educativa. Debido a que es el 2º año que se realiza una observación, se analizó de una manera global el uso de la metodología ABP y especialmente, los inicios y la evaluación dentro de un ABP. Objetivos de la observación: Identificar los elementos

claves del trabajo por proyectos que ECL está desarrollando; Observar como se inician los desafíos dentro del ABP; Observar que instrumentos se usan para la evaluación; Identificar las necesidades de formación según el equipo docente y directivo; Proporcionar *feedback* (Relatório de Observação Externa, p. 1)

E é com ele (Xavier Aragay) que nós continuamos a ter formação e que continuamos a, a trabalhar neste projeto para o ir melhorando e para, e como todos já aqui disseram, claro que ele está em construção. (Focus Group, E2)

7.2. Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola

Dentro do segundo domínio analisado, «Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola», iremos efetuar a triangulação dos dados relativamente às categorias «conceção de educação», «conceção pedagógica», «organização do espaço e do tempo» e «modelo profissional».

Como já pudemos verificar na primeira análise de dados, foi possível obter informação dos diferentes instrumentos para a primeira categoria, sendo que em termos de «função da escola», na primeira subcategoria, cruzando o focus group com a análise documental, parece-nos existir congruência no focalizar no indivíduo, na pessoa e na sua formação e preparação para os desafios futuros, não só em termos profissionais, mas também pessoais, e, como tal, numa perspetiva integral e inclusiva da educação, como iremos exemplificar em seguida.

Objetivo estratégico. Promover uma educação inclusiva, garantindo o direito de todos à educação, facilitando o acesso à participação e à aprendizagem. (Projeto Educativo, p. 25)

Missão educativa. Definir o modelo de pessoa que se pretende formar, ou seja, o Perfil do Aluno à saída de cada ciclo formativo, tendo como referencial “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (...) Um perfil assente na edificação de um Modelo de Pessoa, que prepare os alunos para os desafios da sociedade do século XXI. (Projeto Educativo, p. 12)

Contribuir para uma formação ao longo da vida consentânea com as melhores práticas e recomendações de várias instituições nacionais e internacionais (Projeto Educativo, p. 12)

Para tal, apostámos na edificação de um modelo de pessoa (...) concorrendo para a formação integral do jovem nas suas várias dimensões, nomeadamente profissional, social e pessoal (Plano de Inovação Curricular, p. 11)

Assim, o aluno ECL deverá possuir um perfil humanista, centrado em valores de respeito por si e pelo outro, numa procura constante de novos conhecimentos e de novas soluções para os problemas que vão surgindo ao longo da sua vida. (Plano de Inovação Curricular, p. 11)

E, portanto, nós, a escola, fazemos a ponte entre os futuros profissionais e os futuros empregadores. E trabalhamos estes futuros profissionais nas duas, nas duas valências, que é a pessoa e o profissional. (...) E, portanto, nós andamos aqui numa tentativa de os preparar também para esta, para este ambiente menos, com menos certezas, não é? Porque, na nossa época, e aqui há uns anos atrás, havia mais certezas do que aquilo que existe hoje. (Focus Group, E3)

orientá-lo para a vida pessoal também, e profissional. Portanto, na minha cabeça, é o indivíduo, a pessoa. (Focus Group, E6)

Parece, portanto, haver, nesta preocupação de preparar o aluno para o futuro, quer a nível profissional, quer pessoal, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, o desenvolver de competências, como o “aprender a aprender”, logo a reorientar-se e adaptar-se sempre que necessário, assim como a tomar boas decisões. Aliadas a estas competências, aparecem várias outras que, embora numa outra organização, aqui apresentada em «Modelo de Pessoa», com a definição dos cinco «C» já mencionados, nos remetem para as preocupações do já mencionado capítulo no Relatório Delors (Delors et al., 1996), «Os Quatro Pilares da Educação», assim como em termos de «organização do conhecimento», para «Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro», de Edgar Morin (2000), que não espartilhando o conhecimento em disciplinas, mas antes, contextualizando os saberes, promove o tão pretendido desenvolvimento de competências. Trazemos, a título de exemplo alguns dos registos que nos levaram a estas deduções.

divisão estanque entre disciplinas deve ser esbatida ou mesmo desaparecer (Projeto Educativo, p. 12)

Gestão curricular contextualizada; (...) Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares; (...) E, assim, contextualizar a aprendizagem, os currícula, dando-lhes um sentido e um significado (Plano de Inovação Curricular, p.1)

Neste contexto, pretende-se proceder à integração de saberes (Plano de Inovação Curricular, p.3)

os saberes deixam de estar espartilhados (Plano de Inovação Curricular, p.11)

de facto, quando nós, indivíduos, e os nossos alunos chegam ao mercado, não são confrontados com a resolução de problemas de forma parcelar. “Deixa-me cá ir buscar o meu manual de Português, ou deixa-me cá ir buscar o meu manual de Matemática, ou deixa-me cá ir buscar o meu manual de outra disciplina qualquer para eu resolver um determinado problema”. Eles têm que, efetivamente, na resolução desses problemas, integrarem um conjunto de saberes de forma sistemática e obviamente integradora. (...). Porque há, efetivamente, um conjunto de conteúdos que podem ser trabalhados tanto ao nível do Português, como podem ser trabalhados

ao nível do Marketing, como podem ser trabalhados ao nível da Gestão, e que integrados fazem muito mais sentido para que o aluno perceba, efetivamente, que, na resolução daquele problema, tem obviamente que integrar todos estes saberes. (...) A vida não é compartimentada. Eu agora não sou o aluno de Português, e depois não sou o aluno de Marketing, e depois não sou o aluno de Psicologia; eu sou um indivíduo que, na resolução de um determinado problema, tenho de mobilizar um conjunto de saberes naquele momento. (Focus Group, E7)

O perfil do aluno ECL, para além da aquisição de competências técnicas referentes a cada qualificação, aposta no desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores fundamentais num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. (Projeto Educativo, p. 12; Plano de Inovação Curricular, p.11)

O foco da aprendizagem inspira-se num perfil humanista, centrado em valores de respeito por si e pelo outro, numa procura constante de novos conhecimentos e de novas soluções. (...) dotando-o (ao aluno), nomeadamente de competências ao nível da identificação de problemas, mediação e negociação; (Projeto Educativo, p. 12)

Porque este projeto é um projeto que vai trabalhar aqui as várias formas de ser do aluno, diferentes competências..., porque temos, precisamente, implementámos os C(s) precisamente para isso, porque era para trabalhar as várias facetas da personalidade do aluno, porque pretendemos não só transmitir conhecimento (...), isto são alunos que vão ter de se adaptar a este novo mundo e, portanto, essa adaptação eu penso que é muito feita com o trabalho que é desenvolvido neste projeto SER (Focus Group, E2)

As várias competências e “matérias” são integradas, trabalhadas, processadas e apreendidas no âmbito de projetos. (Projeto Educativo, p. 12)

As empresas de treino são, por excelência, um instrumento ao serviço de um dos pilares que norteia o projeto educativo da Escola: o saber-fazer. (Plano Anual de Atividades, p. 77)

A par das famílias, as escolas são um dos mais importantes contextos de desenvolvimento para os jovens adolescentes, e podem ser uma peça crucial na aquisição de competências, capacidades e aptidões, que permitam uma adaptação com sucesso às mudanças ao longo da vida (Plano Anual de Atividades, p. 114)

Assim, para além dos diferentes «C» definidos no perfil do aluno e professor ECL nos diferentes documentos norteadores, assim como apresentados por diferentes participantes do focus group, encontrámos registos através de ambos os instrumentos que nos remetem para uma educação que visa o desenvolvimento de competências tal como apresentado no nosso modelo teórico, a “educação competencializadora” (Roldão, 2009, p. 592) que não descarta o conhecimento, mas antes exige mais e diversos saberes orientados para a ação, tornando-o «mais capaz de», como poderemos exemplificar em seguida.

a apropriação do Modelo de Pessoa ECL, contribuindo assim para uma melhor preparação para os desafios do futuro (pessoais e profissionais), onde a autonomia e a autorregulação do conhecimento assumem posições de destaque. (Plano Anual de Atividades, p. 64)

Qualquer que seja a opção tomada é fundamental ter em conta que não basta hoje adquirir competências na área do saber. O desenvolvimento do saber-fazer é um requisito obrigatório para todos os jovens que ambicionem realizar-se profissionalmente, trabalhando com dedicação e destacando-se pela inovação, criatividade e capacidade de arriscar, com inteligência. (Plano Anual de Atividades, p. 7)

Eu e o Outro – Formação Outdoor. Objetivos. Fomentar a cultura organizacional ECL nos alunos; promover o espírito e o trabalho em equipa, a cooperação entre os alunos e consequente valorização do grupo; estimular a autoconfiança e autoestima; trabalhar questões de liderança, negociação e estratégia. (Plano Anual de Atividades, p. 57)

Práticas em Ambientes de Retalho. Objetivos. Adquirir uma atitude científica.... Aumentar a flexibilidade, a autonomia e as soft skills. Consolidar a cultura visual e o sentido estético. Melhorar a criatividade com a resolução de problemas/desafios reais. Desenvolver competências para o mundo do trabalho. Desenvolver competências em Tecnologias de Informação e da Comunicação. Proporcionar o contacto com outras realidades socioeconómicas e profissionais. (Plano Anual de Atividades, p. 61)

Puntos fuertes observados: Se potencia la autonomía del alumno, por ejemplo, en actividades como “la entrevista a un experto”. Cabe destacar que en las conversas con los alumnos se valoró muy positivamente este tipo de actividades y su motivación era palpable. (Relatório de Observação Externa, p.2)

Por outro lado, se nos reportarmos aos dados recebidos através dos inquéritos por questionário, qualquer um dos sujeitos trouxe evidências de que há esta ênfase no desenvolvimento de competências, as quais não só são trabalhadas, como são igualmente avaliadas. Esta evidência foi retirada dos inquéritos aos alunos, através da pergunta 12.^a «Considero que os 5 traços do modelo de pessoa ECL (os 5 "C") são avaliados nos diferentes módulos/UFCD em», em que a menor percentagem foi a da componente científica, com um total de respostas positivas – concordo e concordo totalmente, de 72,9% e a percentagem maior de respostas positivas de 87,3%, em Área Projeto, onde se iniciou com mais dinâmica o trabalho da transformação educativa.

No que respeita a opinião sobre a própria prática pedagógica, os professores parecem demonstrar grande confiança quanto à prática pedagógica de desenvolvimento de competências, nomeadamente as definidas para o perfil do aluno ECL, uma vez que o total de respostas positivas de ambos os questionários foi de 100% à questão «Tenho presente o modelo

de pessoa que quero desenvolver nos alunos quando tomo decisões pedagógicas», nomeadamente de 41,9% «concordo» e 58,1% «concordo totalmente», no segundo inquérito e de 20% «concordo» e 80% «concordo totalmente», no primeiro. As respostas ao primeiro inquérito foram superiores em relação ao «concordo totalmente», no entanto, salienta-se que o número de repostas neste inquérito foi três vezes superior e incluía professores com contrato de trabalho e outros em prestação de serviços, logo, que estão há menos tempo na escola.

Em relação aos dados recebidos dos inquéritos aos Encarregados de Educação, estes foram bastante elucidativos quanto à sua perceção, uma vez que, em ambos os questionários, à pergunta «Os valores definidos no modelo de pessoa da Escola de Comércio de Lisboa - Comprometido, Competente, Colaborativo, Criativo e Consciente são os adequados tendo em conta os desafios do século XXI», os valores positivos superaram os 90%, sendo que no 1.º questionário os resultados são de 95,4% e no 2.º questionário, no final do ano letivo, de 100%, o que demonstra uma grande confiança por parte dos Encarregados de Educação de que a escola está a apostar na educação para competências adequadas, tendo em conta os desafios futuros.

Em relação a outros stakeholders externos, de acordo com as perceções dos participantes do focus group, assim como das unidades de registo da análise documental, a definição do perfil do aluno e professor ECL terá sido discutida em Conselho Consultivo e Fórum de Empresários, pelo que se prevê que não só estarão de acordo, como terão contribuído para este fim.

Parece-nos, assim, que as evidências recolhidas nos apresentam, ao invés de um currículo uniforme e transmissivo, sem ligação ao quotidiano, pautado por conteúdos e objetivos rígidos, uma gestão contextualizada do currículo, orientada para o desenvolvimento de competências (Formosinho & Machado, 2008; Roldão, 2018) que implica práticas próprias e leva à «ruptura da desarticulação dos saberes» (Morin, 2000; 2001; 2003) onde os conteúdos são importantes por terem presente a sua finalidade ou competências a alcançar.

Nas categorias «Conceção Pedagógica», «Organização do Espaço e do Tempo» e «Modelo Profissional» obtivemos inúmeras unidades de registo que nos levam a inferir que haverá, de facto a pretensão de uma nova gramática da escola estabelecida na ECL, através de uma Pedagogia já estabelecida e enraizada na escola, a Pedagogia Aberta, de Claude Paquette, mas também da instituição de novas práticas pedagógicas disruptivas, em que a escola, no exercício da sua autonomia, levou a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade e o trabalho

colaborativo a um nível mais ousado, proporcionando, assim, como nos diz Bolívar (2003), a inovação e a aprendizagem da prática no contexto do trabalho cooperativo na escola.

Encontrámos, assim, elementos que parecem evidenciar uma prática que pretende a contribuição idêntica entre professor e aluno, em que o primeiro se encontra como um orientador e organizador das aprendizagens e o aluno, o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, desempenhando um papel ativo, num ambiente que possibilita a tomada de posições e sua responsabilização, através da negociação entre os diversos intervenientes da atividade educativa, características estas, como já pudemos abordar no nosso quadro teórico, da Pedagogia Aberta. Não só os documentos norteadores, como o próprio Relatório de Observação Externa, como as contribuições dos diferentes intervenientes do focus group foram expressivos em registos que sugerem o ênfase no trabalho ativo e cooperativo, na funcionalidade das aprendizagens, na metodologia de trabalho de projeto, na organização de grupos de resolução de problemas para incentivar os alunos a tomar iniciativas, a partilhar decisões, a procurar respostas através das interações estabelecidas, quer entre pares, quer com os professores e o meio, evidenciando a já abordada socioconstrução do saber.

Por outro lado, reconhecemos evidências de uma pedagogia que, favorecendo igualmente a utilização de talentos múltiplos dos alunos, aposta na individualização e na sua iniciativa, logo, no ensino diferenciado, através de vias múltiplas, em que educar é promover um desenvolvimento integral que ocorre de forma descontínua, de acordo com o ritmo e o estilo próprio da pessoa. Dá, assim, espaço e voz aos alunos, através nomeadamente da negociação, envolvendo-os na conceção e organização do próprio processo de aprendizagem, para o desenvolvimento do que vimos ser no nosso quadro teórico uma “agência humana capaz”, enquanto “Escola-Cidade” (Ferreira et al., 2015). Apresentaremos em seguida alguns exemplos por subcategoria que nos parecem evidenciar nas diferentes fontes o referido.

Para as subcategorias «Papel do Professor» e «Papel do Aluno»:

O papel do professor é o de criar as condições necessárias e estimular a curiosidade e a vontade de aprender (Plano de Inovação Curricular, p. 6; Plano Anual de Atividades, p. 55; 173)

Respecto al desarrollo de la sesión: Se desarrollan habilidades transversales que se les explican a los estudiantes y se potencian a través del trabajo cooperativo. El rol que desarrolla el docente es el de guía, que acompaña y orienta al alumno para que pueda desarrollar sus tareas. (Relatório de Observação Externa, p. 2)

nós necessitamos de o (ao aluno) saber ouvir, necessitamos de orientar mais do que depositar conteúdo (Focus Group, E4)

tínhamos que estar à frente dos alunos a lançar desafios, a orientá-los, a encaminhá-los, a reunir com grupos diferentes (Focus Group, E3)

Portanto, queria só focar, efetivamente, aqui esta questão também do nosso papel enquanto pessoas que orientamos esta descoberta que é a que vai sendo feita constantemente pelos, pelos alunos. (Focus Group, E1)

Ou seja, ambos (aluno e professor) trabalham de forma cooperativa, em que o professor será ali a figura que orienta o aluno e que o ajuda a descobrir a sua própria aprendizagem em todo o processo, de forma igual. (Focus Group, E8)

Uma escola em que os alunos são os protagonistas das suas próprias aprendizagens. O aluno aprende, fazendo e refletindo sobre o que faz (Plano de Inovação Curricular, p. 6; Plano Anual de Atividades, p. 55; p. 173)

(Papel do Aluno) definir ativamente objetivos, decidir sobre estratégias apropriadas, planear o seu tempo, organizar e priorizar materiais e informação, monitorizar a sua própria aprendizagem e realizar os ajustes necessários em novas situações de aprendizagem. (Plano de Inovação Curricular, p. 6)

Portanto, nós trabalharmos esta pedagogia aberta em que o contributo do aluno é igual ao contributo do professor. Portanto, há a mesma contribuição para envolvermos os alunos nestas metodologias de trabalho, nestas formas, porque é a forma também de os agarrar para eles fazerem, de facto, as aprendizagens. E eles têm de se sentir implicados nesta, neste, nestes projetos. (Focus Group, E2)

para que eles (alunos) tenham a possibilidade também de ir construindo o seu próprio conhecimento. E eu acho que essa é também uma evidência muito forte daquilo que nós temos vindo a fazer, não é, e destas dinâmicas em área-projeto. E, acima de tudo, e porque, enfim, são grandes chavões e hoje em dia toda a gente fala, mas efetivamente há aqui muito trabalho pela pesquisa e pela descoberta (Focus Group, E1)

eu não vou falar propriamente do projeto SER no momento de sala de aula de três qualificações, vou falar nomeadamente naquilo que será a minha disciplina que é o Português, e aquilo que eu sei que os meus colegas também praticam, e que tem a ver com aquilo que fazemos muitas vezes que é o aluno ir à descoberta da sua própria aprendizagem (Focus Group, E8)

nunca é demais reforçar que, para nós, como disse a E2 há pouco, a participação do aluno deve ser idêntica à participação do professor. (Focus Group, E8)

Quanto à subcategoria «Metodologias», temos inúmeras unidades de registo, aliás, foi a subcategoria com mais registos da análise, dos quais daremos alguns exemplos das diferentes fontes do explicitado anteriormente:

pretende-se que esta aprendizagem vá necessariamente para além da sala de aula, onde os alunos partilham, discutem, questionam, refletem e relacionam em qualquer lado e em qualquer altura. Assim, estes são inspirados e capacitados para agir, ao invés de ficar à espera que o conhecimento chegue até eles. (Plano Anual de Atividades, p. 88)

dando lugar a verdadeiros projetos, centrados não só na identificação dos problemas como também na resolução dos mesmos de forma criativa (Projeto Educativo, p. 12)

o desenvolvimento de projetos integradores através da Área Projeto que assentem, sempre que possível, num impacto positivo para a comunidade (Projeto Educativo, p. 17)

Diversificação de estratégias na construção de ambientes de aprendizagem que promovam: o desenvolvimento de metodologias e atividades centradas no aluno/formando, apelando a métodos ativos e diversificados (Projeto Educativo, p. 29)

O Projeto Educativo da Escola de Comércio de Lisboa é indelevelmente marcado pela forte aprendizagem nas empresas. Esta aprendizagem ocorre em vários momentos ao longo do curso dos nossos alunos. (Plano Anual de Atividades, p. 10)

O Projeto SER organiza-se em torno de um tema que facilita o encadeamento de ideias e processos, no sentido de uma mais eficaz e efetiva articulação de relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. No presente ano letivo, elegeu-se como tema organizador EU no Palco do Mundo! (Plano Anual de Atividades, p. 51)

No espaço designado por Área Projeto, pretendemos que os alunos (...) trabalhem individualmente, em equipa e de forma colaborativa. O processo de aprendizagem dos alunos é organizado através de equipas de trabalho que são estruturadas pelas qualificações com maior proximidade profissional. (...). Os alunos são agrupados em número de 4 a 5, para desenvolver as suas investigações e apresentar os seus projetos. (Plano Anual de Atividades, p. 52)

Desconstruímos o erro e assumimo-lo como parte fundamental do processo de aprendizagem (Plano Anual de Atividades, p. 55)

À metodologia de trabalho de projeto subjaz a vontade de descoberta, de exploração, de aprendizagem autónoma. Os alunos podem resolver estes desafios integrando equipas de trabalho da sua qualificação ou então constituindo equipas multidisciplinares (compostas por alunos de diferentes qualificações). (Plano Anual de Atividades, p. 64)

Na Área Projeto os desafios são planificados, tendo em conta as fases da Metodologia do Trabalho de Projeto (negociação, investigação, execução, comunicação e avaliação). A referida planificação é partilhada através da carta que se segue e que está exposta na sala de trabalho colaborativo. (Plano Anual de Atividades, p. 67)

Casa do Comércio. Operacionalização. No início de cada ano letivo, os alunos apresentam no auditório da UACS os projetos desenvolvidos no ano anterior. Os

alunos que apresentam os projetos são eleitos pelos seus pares e pelos gestores operacionais das várias Equipas de Trabalho. No final, há espaço para a apreciação dos trabalhos por um júri composto pela Direção da Escola, pela Direção da UACS e por um ou vários empresários representantes das diferentes áreas profissionais. (Plano Anual de Atividades, p. 67)

Desde ferramentas muito, muito virtuais, com variadíssimos programas, desde teatralização, mas tudo assente, no fundo, no desafio que nós fazemos ao aluno. E, muitas vezes, o desafio é lançado por um empresário, com uma dinâmica diferente, recordo-me que nós, o ano passado, nós fizemos o lançamento de um projeto em plena praça, em plena Praça do Comércio e, no fundo, a finalização do projeto, que é a síntese, no fundo, de todo o projeto, que é a apresentação da resolução, foi também na Baixa e depois, infelizmente, teve de ser de uma forma virtual (Focus Group, E6)

Eu lembro-me de um (desafio) que fizemos há dois anos talvez, que foi muito no estilo do *gaming*, que fizemos uma espécie de *pedipaper* pela escola, espalhámos *QR codes*, portanto, desafios que eles tinham de responder por toda a escola, eles andavam em grupos multiquificação, portanto, também era, também era a integração dos próprios alunos que estavam a conhecer-se, era um grande grupo. E, no final, a resolução daquele jogo, enfim premiava os que chegavam primeiro, mas também demonstrava qual é que era o desafio que nós lhes lançávamos. E isso era uma das estratégias (Focus Group, E4)

Eu acho que há uma base para isto tudo e eu acho que é, já falámos todos na área de projeto, a área de projeto, obviamente a área de projeto, trabalha-se em metodologia de trabalho de projeto, não é? Há sempre esta necessidade da metacognição, mas a grande parte da apreensão dos conteúdos neste modelo é *ondrop*, ou seja, é exatamente na feitura dos projetos que, estamos a falar de projetos que podem ser em sala de aula hoje, que podem amanhã ser no tecido comercial, ou num hotel, como podem ser projetos que inicialmente são num hotel e depois vão para uma aula, mas, acima de tudo, eu acho que a grande mais-valia foram estas comunicações de resultados que ganharam outra roupagem. Ou seja, acho que uma das, principalmente para estes jovens que trabalham cada vez mais por objetivos a curto prazo, é fundamental esta, esta comunicação daquilo que é o resultado dos projetos aos seus pares e, por vezes, até às suas famílias. (Focus Group, E5)

Portanto, para quê? Para sistematizar, porque, de vez em quando, há a necessidade, depois de apresentar os projetos, lançar os desafios, de pôr os alunos na pesquisa e no trabalho, mas de vez em quando tem que se sistematizar e, nomeadamente, há matérias, portanto, nós não podemos esquecer que entram aqui as nossas UFCD's todas, no próprio projeto. Portanto, de vez em quando tem que haver uma sistematização, e por isso também há momentos que se criam nas próprias salas para fazer essa sistematização (Focus Group, E2)

este projeto inicial “À descoberta da profissão”. Que, no fundo, é trabalhado em Área Projeto, portanto, basicamente pelas disciplinas da área técnica, pelos professores da área técnica, e nós, com este projeto, temos a possibilidade de utilizar toda a metodologia que está subjacente, efetivamente, ao desenvolvimento de um projeto. No início, vamos tentar, ou tentamos, lançamos um pequeno desafio, um pequeno grande, enorme, desafio ao aluno, que é eles, no fundo, perspetivarem quem é que eles querem ser a nível profissional, tentar perceber efetivamente que ideias e que

pré-conceitos é que eles trazem antecipadamente daquilo que é um profissional nas áreas em que eles vão estudar; depois de apresentarem a ideia, o pré-conceito que eles têm sobre o profissional, irão desenvolver um trabalho de investigação sobre aquilo que é um perfil, ou os pressupostos do perfil de um profissional naquela área; vão, posteriormente, identificar alguns empresários, alguns nomes sonantes, portanto, figuras públicas, que sejam reconhecidos e que sejam profissionais nas áreas em que eles estão a estudar, de forma a identificar o perfil desse profissional; posteriormente irão tentar encontrar ou tentar desenvolver entrevistas, presenciais ou não, ultimamente não têm sido presenciais, têm sido através de reuniões de *Meet*, ou através de email, realizar entrevistas com empresários que eles considerem relevantes nas suas áreas; vão sistematizar, depois trazendo tudo para sala de aula, vão sistematizar, no fundo, aquilo que são os pressupostos da profissão e do perfil do profissional da área que estudam, e, no final, farão uma síntese em que, essa síntese lhes vai permitir a criação de um avatar, que é a representação deles próprios, daquilo que serão enquanto profissionais das suas áreas, das várias áreas de comércio. Neste caso, eu poderei falar daquilo que é um profissional da área do Marketing e das Vendas. Portanto, a criação, no fundo, a materialização deste perfil aparece figurativamente naquilo que é o avatar que eles criaram deles próprios. Portanto, esta é, ou este é algum dos exemplos da forma como nós trabalhamos metodologicamente aqui a questão do desafio que é lançado ao aluno, este desafio inicial é “bora lá descobrir como é que será a vossa profissão e como é que serão vocês futuramente enquanto profissionais” (Focus Group, E7)

Salientamos que no Relatório de Observação Externa, encontrámos registos para análise referentes às metodologias nos pontos fortes observados, como poderemos verificar:

Puntos fuertes observados: Cómo puntos fuertes observados que proponemos mantener y potenciar, se han observado los siguientes. Respecto al proyecto: Todos los proyectos observados presentan una estructura clara y bien trabajada; Se ha podido observar un proyecto inter-cursos, multidisciplinar y con co-docencia en el que se integran los contenidos de los tres cursos. Respecto al desarrollo de la sesión: Se desarrollan habilidades transversales que se les explican a los estudiantes y se potencian a través del trabajo cooperativo y expositivo en las aulas. Las sesiones, mayoritariamente, han estado muy bien estructuradas y pautadas, un documento de soporte que se ajusta a las necesidades de la sesión. Se ha observado distintos tipos de sesiones; presentaciones orales por equipos, sesión de preguntas – respuestas del grupo clase y sesión más “magistral”. Se hace un cierre de la sesión mediante una reflexión acerca de lo que se ha trabajado para que se ha trabajado y qué se trabajará en las próximas sesiones. (Relatório de Observação Externa, p. 2)

Os dados recebidos através dos inquéritos por questionário a Alunos demonstram que estes favorecem o trabalho colaborativo entre pares em Área Projeto, sendo esta a opção mais escolhida na pergunta «O que mais valorizas em Área Projeto», seguida de «projeto(s) desenvolvido(s) pelo(s) aluno(s) e aulas não expositivas/tradicionais» e em terceiro lugar «o meu envolvimento na escolha dos projetos e temas a desenvolver», resultados iguais em todos os questionários.

Por outro lado, embora as respostas à pergunta «“Como avalias o trabalho colaborativo entre alunos em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os alunos não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os alunos trabalham muito bem de forma colaborativa)» sejam largamente positivas, com 77,8% no 1.º questionário e 77% no 2.º, ainda assim, há 63 alunos em 283 inquiridos e 45 alunos em 196 inquiridos que avaliam o trabalho colaborativo entre colegas negativamente, com nível 1 e 2, numa escala de Likert de quatro níveis.

Em relação aos Encarregados de Educação, as respostas levam-nos a inferir que o «trabalho em equipa» é muito valorizado, uma vez que em ambos os inquéritos esta opção aparece em primeiro lugar na questão «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER».

Quanto à subcategoria «diferenciação pedagógica», evidenciamos aqui alguns exemplos das unidades de registo que sugerem que há uma prática muito generalizada a este nível, embora seja interpretada e praticada de formas diversificadas, consoante o contexto, atividades, necessidades e público em questão. Vemos, assim, evidências de um professor que se afirma, “quer como alguém que gere de forma diferenciada um currículo, quer como alguém que o faz investindo no relançamento de uma relação mal sucedida entre os alunos e um determinado objeto de saber ou uma determinada atividade escolar”, ou seja, “reformula-se o currículo não apenas para responder às singularidades dos alunos, mas para responder a desafios pedagógicos que, não podendo deixar de salvaguardar tais singularidades, convocam esses mesmos alunos a transcender-se culturalmente” (Cosme & Trindade, 2012, p.72). Trata-se, portanto, da criação de oportunidades que geram o alargamento do espaço dos interesses e necessidades dos alunos, como podemos tão bem comprovar nos registos de alguns participantes do Focus Group.

(através de metodologias ativas) que se adequem aos ritmos e às necessidades do aluno, tendo em conta os resultados de aprendizagem a atingir. (Projeto Educativo, p. 17)

dando espaço e tempo (...) à diferenciação pedagógica. (Projeto Educativo, p. 31)

No espaço designado por Área Projeto, pretendemos que os alunos possam negociar as atividades a desenvolver de acordo com os seus interesses (Plano de Inovação Curricular, p.1)

(O foco da aprendizagem) através de metodologias ativas que se adequem aos ritmos e às necessidades do aluno (Plano de Inovação Curricular, p.3)

Esta metodologia (...), permitindo experiências pedagógicas mais participativas e participadas. (Plano de Inovação Curricular, p.5)

No letivo 2019-2020, a ECL pretende criar um Centro de Apoio à Aprendizagem, com diferentes tutores que trabalharão com os alunos áreas como Gestão das Emoções, Escrita Criativa, Liderança, entre outras. As várias temáticas serão apresentadas aos alunos, bem como os respetivos horários e os alunos inscrevem-se de acordo com as suas preferências. Este programa de tutoria visa não só o acompanhamento escolar, mas também o desenvolvimento pessoal e a realização do potencial do tutorando, através de uma relação desenvolvida de forma partilhada e construída entre tutor e tutorando. (Plano de Inovação Curricular, p.7)

No espaço designado por Área Projeto, pretendemos que os alunos possam negociar as atividades a desenvolver de acordo com os seus interesses (Plano Anual de Atividades, p. 52)

com base em critérios pré-definidos e negociados com os próprios alunos. (Plano Anual de Atividades, p. 54)

identificação (por parte dos alunos) de problemas que pretendam resolver, colocando em prática os seus conhecimentos prévios e convocando as aprendizagens já realizadas. (Plano Anual de Atividades, p. 64)

porque os alunos são todos diferentes e, portanto, o projeto SER pretende, penso eu, ir de encontro a todas as tipologias de aluno e a todos os ritmos de aprendizagem. E a todos os ritmos de aprendizagem. (Focus Group, E2)

mas é tudo pensado precisamente para a dinâmica de sala de aula, ok, para as necessidades do público. Às vezes tem de ser uma melodia com um ritmo mais *piano*, outras vezes mais forte e, portanto, é muito consoante a necessidade do aluno. E, portanto, aqui as dinâmicas e os instrumentos utilizados têm a ver com as necessidades dos alunos, não é? Portanto, consoante os públicos, e graças aos nossos ensaios, eu acho que conseguimos responder às diferentes necessidades do nosso público. (Focus Group, E6)

mas não esquecer que este projeto também tem outra função, e também há aqui outras funções, que é ir de encontro aos ritmos dos alunos. E nós, de facto, temos aqui alunos com diferentes ritmos. A E3 acabou precisamente de dizer isso, que são alunos diferentes, que são bombardeados com imensas coisas, portanto, com dificuldades de concentração, com dificuldades de estarem na escola como estavam há vinte anos, portanto, em que ouviam e digeriam tudo o que o professor tinha para lhes dizer. Portanto, são alunos com apetências de aprendizagem totalmente diferentes. E, portanto, estas pedagogias que nós estamos aqui a aplicar através do projeto SER, também vão de encontro a esta diferenciação. E, portanto, isso é fundamental. Portanto, nós atendermos a todos estes ritmos de aprendizagem para ajudar precisamente estes alunos também a terem sucesso (Focus Group, E2)

Posso acrescentar aqui, para o trabalho independente, acrescentando aqui à ideia do E4, pode ser também os serviços ou os eventos onde os alunos trabalham, não é, onde, no fundo, fazem a sua prática do curso, muitas vezes desafiados por empresas, mas também podem ser atividades nas nossas empresas, empresas de treino. Em que um aluno é desafiado, exatamente, a fazer uma determinada tarefa, porque está de

piquete naquele dia nas nossas empresas de treino, e terá que atender um cliente e todas as atividades são avaliadas. O trabalho independente também aqui serve, e quero ir buscar aqui a ideia das recuperações e do aprofundar os temas em que o aluno tem dúvida ou quer “se especializar” ou melhorar ou explorar, o importante também é dizer que o trabalho independente também pode ser personalizado, diferenciado, consoante as necessidades e os interesses do aluno. Porque, por exemplo, quando as empresas nos desafiam, os tais desafios que o E4 diz, e há uma oportunidade para quatro alunos, nós desafiamos a turma, não é? Depois, os voluntários, no fundo, quem quiser aproveitar aquela oportunidade consoante os seus interesses, a vontade, enfim, é que se inscreve, no fundo, não é, ou nós indicamos o aluno tendo em conta o seu perfil, e, portanto, este trabalho independente também pode ser diferenciado, tendo em conta os ritmos, os interesses, as necessidades dos alunos. (Focus Group, E6)

efetivamente muitos alunos necessitam, e não é por fragilidades ou por ser um ensino alternativo, é que efetivamente muitos alunos têm potencialidades que precisam de ser exploradas (...) porque todos eles têm o seu ritmo para o absorver, e todos eles têm contributos diferentes que podem dar para diferentes trabalhos (Focus Group, E4)

mas temos de ir ao «som» do perfil, às vezes somos ambiciosos demais e temos de, afinar coisas, porque criamos grandes expectativas e depois ficamos muito tristes e temos que nos adaptar às características das pessoas que nós temos ali à frente. (Focus Group, E6)

outros dos desafios era que se o aluno não chegasse, não absorvesse exatamente o projeto que nós queríamos que ele desenvolvesse, mas que eles chegassem sozinhos ou que, enfim, tomassem determinado rumo, e às vezes eles surpreendiam-nos e nós, enfim, entre nós, cozinhávamos, por assim dizer, uma série de estratégias pedagógicas de maneira a que eles encontrassem algumas soluções, mas muitas vezes éramos surpreendidos com ideias mais criativas da parte deles. Portanto, nós nunca conseguíamos controlar isso na totalidade e tínhamos efetivamente que nos adaptar uns aos outros, e posteriormente à dinâmica dos alunos. (Focus Group, E4)

e há muito também, desculpem, a valorização não só daquilo que eles trazem de casa, portanto, da sua própria bagagem, em termos familiares, mas também dos conhecimentos prévios e daquilo que aprendem com os seus amigos e aprendem noutros contextos, e poderem integrar essas mais-valias que eles já trazem consigo nos projetos que desenvolvem em contexto escolar, eu acho que é francamente positivo. (Focus Group, E1)

E eu acho que a grande mais-valia disto tudo é que, trabalhar em área de projeto, principalmente com três qualificações em simultâneo, faz com que não haja... é impossível haver monólogos, tanto do professor como dos alunos, mas maioritariamente do professor, e agudiza, assim, no fundo aqui, a criação de um interesse comum para que se justifique que estas três qualificações, com visões diferentes e com objetivos diferentes de aprendizagem, mas que tenham naquele espaço, naquele projeto, uma mais-valia clara para a sua, para a sua aprendizagem. E isso faz com que... o aluno seja o motor que vai fazer do projeto aquilo que ele será, e isso também é muito importante. Porquê? Porque, com esta metodologia, a realidade é que não se podem repetir projetos, ou, mesmo que se repitam ideias de projetos de uns anos para os outros, que não acontece, mas o que é facto é que cada

projeto está sempre subjacente, ou muito subjacente, às pessoas, neste caso aos alunos, que estão em sala de aula. Ou seja, podemos ter uma ideia maravilhosa, ou uma ideia para desenvolver maravilhosa, mas o que é facto é que, ser o João, a Rita ou o António, vai fazer com que aquele projeto chegue ao resultado, ao resultado A, B ou C. Ou seja, o resultado dos projetos, efetivamente, está muito *linkado* àquilo que os alunos vão fazer deles próprios. E essa, essa é que eu acho que é a grande mais-valia, porque não há..., a planificação, ou aquilo que é a dinâmica do desenvolvimento do projeto é sempre, está sempre em atualização, ou seja, não há, não há aqui uma, uma varinha de condão.... Acaba por ser quase um *tailoring* pedagógico (Focus Group, E5)

eu não vejo trabalho independente como trabalho de recuperação de módulos. Eu costumo ver trabalho independente como desafios extras, pelo menos é assim que eu a maior parte das vezes eu o aplico, como trabalhos e desafios extras que, muitas vezes, aparecem por um aluno, ou são desafios que surgem à escola ou à turma e um ou dois alunos agarram: atividades complementares, sei lá, projetos, concursos, são muito variados, em que pode não fazer tanto sentido a turma toda participar e um aluno, ou grupo de alunos, avança ou eu desafio-os a desenvolverem essa, essa atividade. Isso é trabalho, é o que eu considero trabalho independente; eu negoceio de forma mais personalizada com aquele aluno o que é que se pretende ou apoio-o a desenvolver determinado trabalho, e ele é feito de forma complementar às dinâmicas das aulas. Pode ser durante as aulas também, mas muitas vezes de forma complementar. (Focus Group, E4)

Quando isso não resulta, a estratégia que eu adoto, e porque não posso ter vinte e tal miúdos parados só por causa de um, ou dois, ou três, aquilo que eu faço é, portanto, dou uma tarefa em trabalho..., portanto, proponho trabalho independente, não é? Vamos estar a trabalhar de forma independente, em que os alunos que estão mais adiantados, por exemplo, vão fazer uma pesquisa sobre um determinado tema, os outros que estão um bocadinho mais atrasados ou que não fizeram as fichas, vão concluir as fichas de trabalho, e estes alunos que estão em dificuldade eu sento-me com eles, agora com as devidas distâncias por causa do covid, mas sento-me com eles e tento desconstruir o pensamento que eles têm sobre aquele tema. (Focus Group, E3)

Depois temos outra coisa muito interessante, para além da negociação com os alunos e com as turmas, que é podermos diferenciar aquilo que cada grupo de trabalho ou que cada aluno pode fazer. Eu já... eu faço nas minhas turmas, acontece algumas vezes, quando o trabalho é a pares, e agora com esta história da pandemia acontece que trabalhar em grupo é difícil, temos trabalhado muito a pares e geralmente é o par que se senta, enfim, ao lado um do outro, não é? Para não estarmos a fazer os alunos se movimentarem muito dentro da sala de aula. Mas, há alunos que não querem trabalhar a pares, e eu facilmente aceito que um aluno queira trabalhar sozinho e que o par do lado trabalhe a pares, eles sabem que aquilo que está em causa é um certo trabalho, com aquela dimensão e, quando o aluno assume que quer trabalhar sozinho, sabe que vai ter de fazer um trabalho muito idêntico àquele que o par do lado vai fazer. E, ainda, acrescento aqui que tento ser democrática naquilo que são os gostos dos alunos, há alunos que gostam mais de escrever, e que não gostam muito de falar e que não gostam de apresentações orais, é uma minoria; a maioria gosta de fazer apresentações orais e gosta de comunicar e de expor os resultados do seu trabalho oralmente, e aquilo que eu tenho feito agora ultimamente tem sido um bocadinho essa, essa democracia que é deixar... o primeiro trabalho ser

apresentação oral, o segundo trabalho ser um trabalho escrito. Não haver lugar nem espaço para que todos os trabalhos sejam apresentações orais (Focus Group, E8)

Se analisarmos os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário aos alunos, não deixa de ser interessante verificarmos que os resultados das respostas às questões sobre o que se valoriza mais em Área Projeto que direcionam mais para a diferenciação pedagógica, a saber «o meu envolvimento na escolha dos projetos e temas a desenvolver», a «realização de aprendizagens com sentido para mim», e o «respeito pelo meu ritmo de aprendizagem, pois não temos todos que fazer a mesma coisa nem ao mesmo tempo», ficaram seriadas após as opções atrás referidas, que referem para o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de projetos pelos alunos, como alternativa às aulas expositivas e tradicionais. De salientar ainda que a opção «respeito pelo meu ritmo de aprendizagem, pois não temos todos que fazer a mesma coisa nem ao mesmo tempo» aparece em último lugar no 1.º questionário e sobe para penúltimo em ambos os 2.º questionários, aplicados em julho e setembro.

Em termos de unidades de registo para as subcategorias remanescentes, nomeadamente «construção do saber», «recursos» e «avaliação» apresentamos em seguida alguns exemplos ilustradores da conceção pedagógica já apresentada que se guia pela Pedagogia Aberta e suas características, dando especial enfoque no recurso produzido pela própria escola, o «Guia de Aprendizagem Interativo», por módulo ou UFCD – Unidades de Curta Duração das diferentes disciplinas, que substitui os manuais escolares e possibilita estas metodologias, nomeadamente o envolvimento e participação ativa dos alunos na definição das atividades a desenvolver, produtos e formas de avaliação, suas ponderações e percentagens – e daí a palavra ‘interativo’. Este recurso, que contempla sempre uma negociação no início de cada módulo ou UFCD, vai influenciar a produção de material pedagógico, nomeadamente Guiões de Investigação e respetivos Documentos de Apoio, uma vez que variarão de turma para turma, evidenciando, mais uma vez, a contradição já contestada à uniformidade do currículo. Por sua vez, também a análise dos registos recolhidos quanto à avaliação parece fundamentar a definição de estratégias de diferenciação pedagógica e a superação de dificuldades, assentando numa avaliação não só sumativa, mas formativa e, logo, contínua, diversificada e contextualizada, que visa a melhoria do processo de intervenção pedagógica. Há inúmeras unidades de registo, quer do focus group, quer da análise documental, nomeadamente através de documentos autênticos, como por exemplo a matriz do Guia de Aprendizagem Interativo e de exemplos de Guiões de Trabalho que demonstram haver o envolvimento dos alunos no

processo de auto e heteroavaliação, havendo critérios claros, muitas vezes negociados. Por outro lado, dá-se especial enfoque ao «feedback» (Perrenoud, 1999) dado ao aluno, o qual assume no processo de avaliação formativa um lugar preponderante, uma vez que, ao orientando o aluno, possibilita a sua autorregulação. Quer através da análise documental, quer da análise de conteúdo ao focus group, parece-nos haver claramente indícios de uma relação baseada no diálogo e na partilha em que professor e aluno se assumem como interlocutores qualificados e privilegiados, respetivamente (Cosme, 2009). Quanto a instrumentos utilizados, para além do Guia de Aprendizagem Interativo já referido e dos Guiões de Investigação e de Trabalho, salienta-se a referência no Plano de Inovação Curricular ao portefólio digital, individual e de equipa, instrumento esse privilegiado nas práticas de avaliação formativa e uma estratégia de avaliação, constituindo-se também como técnica de tratamento e análise de dados de avaliação, permitindo integrar a aprendizagem, a avaliação e a sociedade – o cidadão e a comunidade educativa (Cosme, 2009).

destacando-se a interação entre o aluno, o meio (geral e empresarial) e o docente/formador (Projeto Educativo, p. 30; Plano de Inovação Curricular, p. 3)

Tendo em conta a metodologia presente no projeto educativo da ECL, em que a aprendizagem é partilhada numa lógica de interação entre aluno-meio-professor (Plano Anual de Atividades, p. 88)

Portanto, eu comecei a pensar em Área Projeto em concreto... quando eu consigo identificar e noto que um aluno está com dificuldades, eu comecei a pensar como é que eu, como é que eu faria. E eu acho que eu costumo fazer desta forma, e acho que se voltasse a ter as mesmas dinâmicas teria estratégias idênticas. Que seria, primeiro, tentar enquadrar o aluno, portanto, está perdido, enquadrá-lo na minha análise, tentar perceber porque é que o aluno está perdido, porque é que ele não está a conseguir acompanhar, e pedir automaticamente apoio ao grupo que está com ele, e que divide tarefas com ele, para ajudarem o aluno a situar-se. Isso ajuda-me a perceber se o próprio grupo está enquadrado, se percebe o desafio que tem pela frente, se entende o projeto que está a desenvolver e se as tarefas estão definidas por todos os elementos do grupo. (Focus Group, E4)

Inicialmente, tínhamos a ideia de que iam os bons alunos ajudar os maus alunos, mas a realidade é que, achei graça que houvesse alunos que em determinadas disciplinas ajudam os outros e, que, se calhar, noutras disciplinas, já são eles que são ajudados por outros. (Focus Group, E5)

Guias de Aprendizagem Interativos. Objetivos. Os Guias de Aprendizagem Interativos, cuja matriz-base se encontra patenteada, têm a função de organizar as atividades e os produtos para avaliação. Os Guias de Aprendizagem Interativos, cuja matriz-base é transversal a todos os Módulos e UFCD, incluem cinco partes: 1. Briefing – parte composta por elementos que, discutidos entre docentes e alunos,

justificam a existência do módulo (“Porquê”), os objetivos (“O Quê”) e a carga horária (“Quando”) – todos estes elementos são da responsabilidade do docente/formador.

2. Negociar – parte composta pelas atividades e produtos para avaliação, distribuídos pelos diferentes tipos de trabalho (coletivo, de projeto e independente). Alunos e docentes/formadores negociam processos e resultados, atribuindo níveis de ponderação e percentagens.

NEGOCIAR					
	ATIVIDADES	PONDERAÇÃO		PRODUTO	%
		1	2		
TRABALHO COLETIVO					
TRABALHO PROJETO					
TRABALHO INDEPENDENTE					

Figura 27 Negociar em Guia de Aprendizagem Interativo. Fonte: Plano de Inovação Curricular ECL

3. Timeline – parte destinada à planificação de todas as atividades e respetivos recursos, preenchida em conjunto pelos docentes/formadores e alunos.
4. Avaliar – parte composta pelos indicadores de avaliação que espelham as cinco competências que sustentam o Modelo de Pessoa e de Aluno ECL (comprometido, competente, consciente, criativo e colaborativo), com diferentes possibilidades de critérios para avaliação e autoavaliação.
5. Materiais – parte que se traduz na construção e compilação de suportes à aprendizagem dos próprios alunos e docentes, que, dialogicamente, desenvolvem e operacionalizam cada módulo ou UFCD. Esta parte pode incluir textos de apoio, guiões de investigação, de trabalho ou de visita de estudo, testes, memórias descritivas, trabalhos elaborados pelos alunos, entre muitas outras ferramentas de trabalho. Os Guias de Aprendizagem Interativos são documentos fundamentais no processo de aprendizagem, ilustrando clara e sistematizadamente as metodologias utilizadas na ECL e que, por corresponderem a uma construção partilhada, são instrumentos de trabalho dos quais, ano após ano, muito nos orgulhamos. A aprendizagem é ainda apoiada por meios tecnológicos, dispondo todas as salas de computadores portáteis, um por grupo de trabalho, bem como por LCD(s), o que permite a produção de portefólios digitais individuais e de equipa, sugerindo-se o recurso sistemático ao Guia de Aprendizagem, bem como pesquisa em livros e meios digitais (Plano Anual de Atividades, p. 86-87)

Avaliar os recursos disponíveis e redefinir, alterar ou criar novos, tendo em conta a missão educativa. (Projeto Educativo, p.12)

A aprendizagem é ainda apoiada por meios tecnológicos, dispondo todas as salas de computadores portáteis, um por grupo de trabalho, bem como por LCD(s), o que permite a produção de portefólios digitais individuais e de equipa, sugerindo-se o recurso sistemático ao Guia de Aprendizagem, bem como pesquisa em livros e meios digitais (Plano de Inovação Curricular, p. 4)

como é que nós desenvolvíamos o nosso trabalho a nível da criação de material, não é? Dos nossos Guias de Aprendizagem. Nós temos um instrumento, nós não utilizamos livros adotados pelo Ministério da Educação, portanto, cada docente na escola tem a responsabilidade da criação dos materiais de trabalho que irá facultar ao aluno (Focus Group, E7)

Nós entregamos sempre o guião de investigação, pondo o desabrochar para o projeto, não é, é o aluno, enfim, ser despertado, se é que ele não está já desperto, alguns até podem estar e outros não, mas é o despertar para o projeto, depois é-lhes entregue então um guião de trabalho (Focus Group, E3)

O processo de avaliação é crucial e este deve ocorrer a diferentes níveis e em diferentes momentos do ciclo de aprendizagem e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” torna-se uma matriz preciosa para este processo. (Projeto Educativo, p. 12; Plano de Inovação Curricular, p. 5)

ainda dentro do guião de investigação, nós temos, às vezes colocamos a auto e a heteroavaliação. Mas, também já nos aconteceu, e os meus colegas que me corrijam, que, com o desenvolvimento do trabalho e com a aplicação do guião de trabalho, nós depois temos necessidade de fazer uma outra grelha para podermos ir fazendo o acompanhamento da avaliação de cada aluno (Focus Group, E3)



GUIA DE APRENDIZAGEM INTERATIVO
DISCIPLINA – MÓDULO / UFCD 20XX-20XX

AVALIAR

O MEU DESEMPENHO				
POSSIBILIDADES DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO AUTOAVALIAÇÃO	INS.	SUF.	BOM	M.B.
COMPROMETIDO				%
Pontual				
Assíduo				
Adapto-me aos diferentes contextos				
Cumpro os prazos negociados				
Recolho e utilizo os recursos necessários				
Envolver-me na(s) tarefa(s)				
Apresento críticas fundamentadas				
COMPETENTE				%
Planifico o meu trabalho				
Partilho e divido tarefas com os elementos do grupo				
Cumpro com qualidade as tarefas propostas				
Quando pesquisa, correlaciono info. e conhecimentos de dif. áreas do saber				
Refaço o trabalho em caso de necessidade de melhoria				
Comunico, adequando os suportes de apresentação				
CONSCIENTE				%
Tolerante, aceito diferentes opiniões				
Ajo para o bem-estar comum				
Ponderado				
Ajusto ao contexto o comportamento verbal e não-verbal				
Interesso-me por assuntos globais e interculturais				
Preocupo-me com o desenvolvimento sustentável				
CRIATIVO				%
Ajo com curiosidade				
Apresento ideias				
Arrisco, sem medo de errar				
Articulo conhecimentos e explico as ideias				
Ponho em causa construtivamente				
Adapto as soluções aos contextos (recursos/limites)				
COLABORATIVO				%
Interesso-me pela opinião dos outros				
Colaboro positivamente				
Flexível				
Ajudo na gestão conflitos				
Estimulo a participação dos membros do grupo				
A MINHA AUTOAVALIAÇÃO				

Figura 28 Autoavaliação no Guia de Aprendizagem Interativo. Fonte: Plano de Inovação Curricular ECL

Sim, portanto, em cada aula, nós procuramos sempre iniciar a aula com um apanhado daquilo que vamos fazer, ou que foi feito na aula anterior, se, por exemplo, é para dar continuidade a um trabalho. Portanto, para fazer um apanhado, às vezes usamos um aluno. “Olhe, faça só aqui então um resumo para explicar aos colegas; então o

que é que nós estivemos a fazer na última aula?” Portanto, e ele faz aquele resumo, é sempre complementado por mais um ou outro colega, e também no final da aula, damos sempre um feedback. Portanto, eu penso que esta avaliação formativa acaba por ser muito passada através dos feedbacks que damos no final das aulas, não é? O trabalho que desenvolveram.... Sendo que, há feedbacks parciais que vão sendo dados a cada grupo que vai solicitando cada um de nós durante o período em que estão a desenvolver o projeto. Pronto, e depois no final então temos a auto e a heteroavaliação. Obviamente, ouvimos sempre o aluno. Muitas das vezes, também já aconteceu os próprios colegas avaliarem os outros membros do grupo e partilharem essa avaliação connosco, e porque é que deram aquela avaliação, portanto, justificando, obviamente, a partir daqui, vem uma avaliação final. Portanto, procuro sempre recorrer a exemplos muito práticos, e depois dou-lhes algumas fichas para eles poderem responder, também para eu poder monitorizar a aprendizagem deles e perceber se eles entenderam ou não entenderam, portanto, aquele conteúdo que é importante, até porque Economia é sempre, é aquela disciplina que vai a exame, não é? (Focus Group, E3)

E que obviamente avaliamos de formas muito diferentes. Como dizia, já não sei, acho que era a E7, que avaliamos a longo prazo, não é, com a questão da avaliação dos impactos, mas, não deixamos de fazer todas as outras avaliações. Portanto, valorizando muito a avaliação formativa, mas não deixando de ter avaliação sumativa também, e, onde eu acho que é muito interessante é na partilha também da, das opiniões e na partilha dos diferentes pontos de vista, quando estamos eventualmente a acompanhar e a avaliar um projeto que não é feito só do resultado efetivo de um trabalho; é feito do processo inteiro pelo qual passa o aluno, não é? Portanto, eu acho que isso é muito interessante. (Focus Group, E1)

Eu queria acrescentar aqui, falou-se da avaliação, muitas vezes, a própria grelha de avaliação dos produtos é construída por diferentes áreas do saber, não é? Porque um produto de avaliação pode ser avaliado em diferentes perspetivas, em diferentes disciplinas, sociocultural e área técnica, portanto, para além do guião de investigação, também a própria grelha de avaliação dos diferentes produtos e atividades. E queria acrescentar... (Focus Group, E6)

A sistematização, E2, e faltou-te falar da escada da metacognição. Portanto, no final de cada trimestre, ou quando se sentir necessidade, que, no fundo, é, com todos estes desafios que já foram aqui falados que são lançados aos alunos, também nós, para nós é importante, e para eles, percebermos o que é que eles aprenderam efetivamente com o desafio que lhes foi lançado e como se deu essa aprendizagem. (Focus Group, E3)

Estou a referir-me a uma grelha de avaliação de um produto específico. De um evento específico, ou de uma atividade específica... Em que podem entrar várias disciplinas, de áreas completamente diferentes, e o produto é avaliado em perspetivas diferentes. (...) que será depois transformada em produto de avaliação e, se calhar, avaliado só por uma disciplina, não é obrigatório todas as disciplinas avaliarem o mesmo produto. (Focus Group, E6)

Portanto, a avaliação formativa vai para além daquilo que será avaliar os conteúdos científicos e profissionais, das competências profissionais que eles estão a desenvolver no projeto. (Focus Group, E8)

Puntos fuertes observados: En la evaluación de proyecto se ha podido observar este año concretamente como realizan tanto la autoevaluación como la heteroevaluación y la coevaluación; La evaluación es transparente para los alunos (Relatório de Observação Externa, p. 2)

No que respeita a categoria seguinte, recolhemos evidências nos documentos norteadores e no focus group que apontam para que a organização do espaço e do tempo seja flexível, através das salas de trabalho colaborativo que foram construídas e que possibilitam o trabalho de duas ou três turmas e dois ou três professores ou a divisão em três salas de trabalho individuais, assim como a construção dos horários que possibilita o desenvolvimento de trabalho colaborativo inter-turma ou de uma só turma. Mais ainda, as áreas de trabalho também se apresentam flexíveis em termos de organização do espaço, uma vez que possibilitam o trabalho individual, em pequenos ou grandes grupos, em plenário, e diferenciado em termos de objetivos, possibilitando a exploração ou a apresentação e o convite à ação do aluno, enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem, contrariando a sua tradicional passividade e centralidade do professor, tão característicos da pedagogia transmissiva em que encontramos ambientes e mobiliários rígidos e limitadores, de mesas e cadeiras alinhadas e direcionadas para o professor. Assim, as características encontradas parecem possibilitar múltiplas aprendizagens e contrariam o modelo fixo que se baseia em princípios de homogeneidade e compartimentação ou no princípio de ensinar a muitos como se fosse um só (Barroso, 2001).

Apresentamos, em seguida, alguns exemplos de unidades de registo que nos levaram a chegar a estas deduções, as quais também puderam ser comprovadas nas fotos do Plano de Inovação Curricular, em anexo e que colocamos também aqui algumas, nomeadamente de algumas empresas de treino, laboratórios pedagógicos e salas de trabalho colaborativo, a título exemplificativo.

As salas de aulas estanques, estáticas e pouco apelativas devem ser substituídas por espaços abertos, flexíveis e polivalentes que permitam uma nova organização da aprendizagem, apostando em espaços organizados de acordo com o tipo de trabalho e atividades a desenvolver (Projeto Educativo, p. 12)

Laboratórios Pedagógicos / Empresas de Treino. Criar, alimentar e integrar ambientes de aprendizagem inovadores, que repliquem, pedagogicamente, o mercado de trabalho. Estes são imprescindíveis na implementação de práticas pedagógicas no contexto do ensino profissional, devendo ser desenhados, concebidos e dinamizados de acordo com as qualificações que pretendem servir. (Projeto Educativo, p. 12)

É importante a flexibilização dos espaços de aprendizagem, criando ambientes educativos inovadores, como sejam as Empresas de Treino / Laboratórios Pedagógicos, de acordo com as qualificações ministradas, bem como espaços de trabalho colaborativo, com os quais pretendemos replicar, pedagogicamente, o mercado de trabalho (Anexo 6 – Fotografias dos espaços de trabalho) (Plano de Inovação Curricular, p. 4)

Os segundos (i.e., espaços de trabalho colaborativo) pretendem ser espaços bem iluminados, alegres, onde se minimiza o ruído e com mobiliário, equipamentos e tecnologia adequados, que permitem uma nova organização da aprendizagem e o desenvolvimento de vários tipos de trabalho (Trabalho de Projeto, Trabalho Individual e Trabalho Coletivo). Foram criadas salas de trabalho colaborativo, aptas para albergar 3 turmas por sala (72 alunos em cada sala) (Plano de Inovação Curricular, p. 4)

A distribuição da carga horária deve ser flexível. (Projeto Educativo, p. 12)

Eu acho que, ao nível das grandes mudanças, é muito significativa a questão de nós termos aberto os espaços. Nós tivemos, com a implementação deste projeto, a possibilidade de abrir esses espaços e de estarmos todos em simultâneo a responder a um desafio, com várias competências, com vários alunos, com diferentes valências. (Focus Group, E7)

estas, enfim, através das empresas de treino, dos laboratórios que também temos dentro da escola e onde eles praticam, não é? Onde põem em prática, antes de ir para o mercado... põem em prática os conhecimentos que adquirem. (Focus Group, E3)

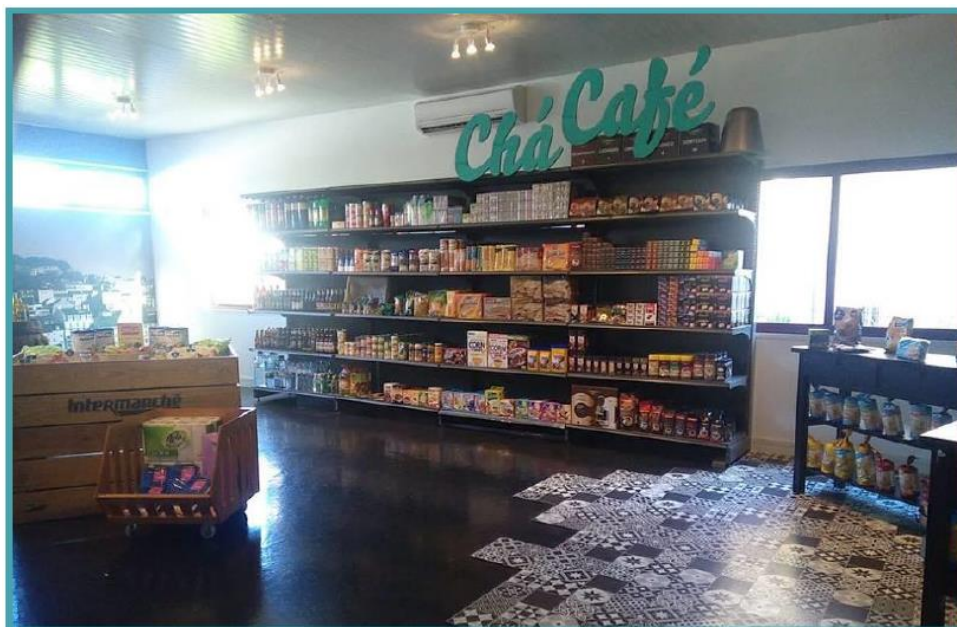


Figura 29 ECL Food Store. Fonte: Plano de Inovação Curricular ECL



Figura 30 Salas de Trabalho Colaborativo Abertas em plenário. Fonte: Plano de Inovação Curricular ECL



Figura 31 Salas de Trabalho Colaborativo abertas para trabalho em grupo. Fonte: Plano de Inovação Curricular ECL



Figura 32 Laboratório Pedagógico: ECL Visual Merchandising. Fonte: Plano de Inovação Curricular ECL



Figura 33 Empresa de Treino: ECL Store. Fonte: Plano de Inovação Curricular ECL



Figura 34 Laboratório Pedagógico: ECL Restaurante. Fonte: Plano de Inovação Curricular ECL

Como última categoria deste domínio, temos o «Modelo Profissional», uma categoria que teve muitos e interessantes unidades de registo, pois, ao invés de encontrarmos uma organização do trabalho pedagógico assente no trabalho individual, o estado em que se encontra genericamente o professor, tal como avançado por Fullan e Hargreaves (2001) que nos dizem que “o estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor” (p. 72), deparámo-nos com uma proposta de organização por «Equipas Educativas», referida no nosso enquadramento teórico que contraria os pressupostos da gramática escolar, ao envolver um “agrupamento dos alunos que não se esgota na turma, uma organização dos saberes que não se confina às disciplinas e uma estruturação que agrega todos os profissionais que cuidam do novo agrupamento de alunos “ (Formosinho & Machado, 2016, p. 36). Reforça-se, assim, o sentido da rutura antes apresentada com a cultura de homogeneidade em termos de organização do tempo, dos espaços e das disciplinas, e complementa-se agora com a rutura à cultura de homogeneidade na organização dos professores e dos alunos, com vista a uma cultura da diversidade em sala de aula, com reflexos na diversificação do ensino e das práticas pedagógicas. Esta nova organização permite desenvolver

projetos curriculares integrados e realizar a pedagogia diferenciada formando grupos distintos, temporários ou permanentes, de acordo com as necessidades detetadas e as características dos alunos em causa, possibilitando um maior e melhor acompanhamento dos discentes, por uma equipa que partilha informação sobre o progresso e as dificuldades de cada aluno em diferentes componentes letivas (Machado & Formosinho, 2016). Avancamos em seguida algumas imagens obtidas em análise documental, assim como algumas unidades de registo que suportam o avançado.

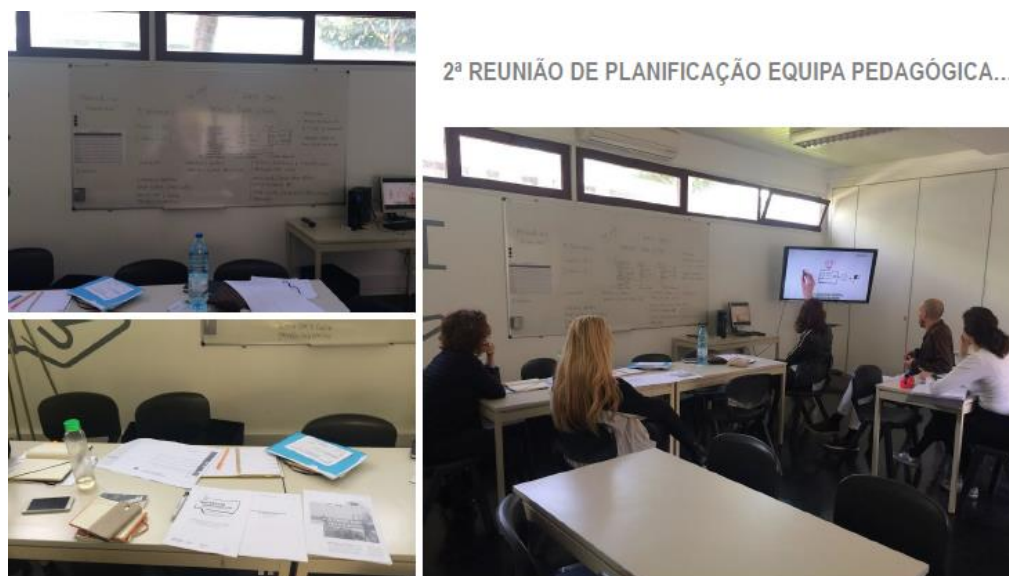


Figura 35 Reunião de Planificação da Equipa Pedagógica BR. Fonte: Plano de Inovação Curricular ECL

Ano letivo: 2019 - 2020

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:30 - 09:00										
09:00 - 09:30										
09:30 - 10:00										
10:00 - 10:30	Mat	A3							EC	A3
10:30 - 11:00									Mat	A3
11:00 - 11:30					Ing	TCB3				
11:30 - 12:00							TIC	SI3		
12:00 - 12:30	EF	EF							Port	A3
12:30 - 13:00										
13:00 - 13:30										
13:30 - 14:00			Ing	A3						
14:00 - 14:30										
14:30 - 15:00										
15:00 - 15:30	ÁREA PROJETO	TCB1	EC	A3	ÁREA PROJETO	TCB1				
15:30 - 16:00							ÁREA PROJETO	TCB1		
16:00 - 16:30										
16:30 - 17:00			Port	A3						
17:00 - 17:30										
17:30 - 18:00										
18:00 - 18:30										

Figura 36 Horário da turma de 1.ºAC com Área Projeto. Fonte: Plano de Inovação Curricular ECL

HORÁRIO EQUIPA PEDAGÓGICA

Negócios

Comércio | Vendas e Marketing | Vitrinismo

	Segunda-Feira			Terça-Feira			Quarta-Feira			Sexta-Feira		
08.30-09.00	Mafalda	Paula	Elsa	Paula	Elsa	Sandra	Mafalda	Marco	Helga	Sandra	Mafalda	Helga
09.00-09.30												
09.30-10.00		Sandra			António						António	Angela
10.00-10.30			Mónica			Ester						
10.30-11.00		P Videira			Ester		Sandra	Lisete				
11.00-11.30						Angela						
11.30-12.00											Lisete	
12.00-12.30												

Figura 37 Horário Equipa Pedagógica de Negócios. Fonte: Plano de Inovação Curricular ECL

Dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente (...) constituindo-se Equipas Pedagógicas, com 3 professores simultaneamente por sala (Anexo 7 - Horário Equipa Pedagógica). (Plano de Inovação Curricular, p. 4)

como continuamos aqui a falar muito nesta questão da área-projeto e da organização também da sala de aula, nós fomos tendo desafios muito grandes, não é, portanto, agora de repente juntamos três turmas, temos três professores e como é que organizamos o espaço, como é que fazemos esta gestão, e (...) tentamos, enfim, umas vezes com mais sucesso, outras vezes com menos, fazer os briefings semanais, fazer briefings diários, fazer pontos de situação no final de cada uma das aulas... e estas aulas estamos a falar às vezes de blocos que têm quatro horas e meia, ou que podem ter três horas, e isto só é possível efetivamente com uma flexibilização de horários muito grande e aqui com, enfim, um jogo muito interessante também na construção destes mesmos horários que têm que, enfim, apontar para direções muito diferentes, não é? Portanto, permitir, e conforme a E2 também dizia, que às vezes possamos estar todos sozinhos e que possamos estar todos em grande conjunto em grande grupo, poder contemplar tempo para os professores reunirem semanalmente, poder haver aqui, efetivamente, uma, mais possibilidades em termos de organização do nosso próprio trabalho, não é, portanto, e do trabalho das equipas pedagógicas. (Focus Group, E1)

estávamos a falar da organização do trabalho entre os professores e depois eu posso falar. E que não foi fácil, mas permitam-me fazer aqui uma metáfora. Eu vejo esta equipa de trabalho como uma orquestra, orientada por duas maestrinas. Todos nós, com perfis diferentes, tocamos um instrumento diferente, e, no fundo, o nosso projeto educativo é uma partitura, em que todos, quando estamos num palco, que é a nossa sala de aula, porque muitas vezes é um palco, e eu penso que eu estou há três, quatro anos com equipas completamente diferentes, com ritmos diferentes e cada um toca o seu instrumento. Mas de uma forma, cada vez mais porque nos conhecemos, porque temos muitos ensaios, que são as nossas reuniões de trabalho e, muitas vezes, o som não é o melhor, parte-se muita pedra (Focus Group, E6)

eu acho que nós trabalhamos sinceramente como uma orquestra. Porque cada um gere o seu talento e há uma sensibilidade, que eu acho que depois começamos a sentir, e porque eu acho que é um ponto a favor nos conhecermos muito bem, mesmo

as pessoas que entram depois mais novas. E eu acho que estas horas de organização são fundamentais. Era isso que eu queria partilhar convosco porque eu vejo isto tudo de uma forma harmoniosa. (Focus Group, E6)

(...) que para mim foram os dois grandes desafios do projeto SER quando ele foi implementado na escola. O primeiro foi o grande quebra-cabeças de tentar juntar e arranjar uma harmonia entre os conteúdos das três qualificações que juntámos dentro da mesma sala de aula, não é, as tais, as tais famílias-cursos que foram criadas, lembro-me que. Na altura, foi realmente um quebra-cabeças conseguir, dentro de um projeto de autonomia e flexibilidade, em que a flexibilidade não é assim muita porque depois temos de dar conta dos conteúdos de cada curso e de cada disciplina. E, portanto, foi difícil, o primeiro ano foi muito complicado e houve alturas de grande desespero por parte dos professores, mas acho que, hoje em dia, a definição dos projetos e esse trabalho já está muito mais oleado. Outro grande desafio foi estar em sala de aula com mais dois colegas, não é, porque nós temos três turmas em sala de aula, temos três professores em sala de aula, todos juntos, num trabalho colaborativo, em que os grupos de trabalho e os alunos passam exatamente por termos grupos heterógenos no que diz respeito às qualificações, portanto, um grupo de trabalho pode ter um aluno, pode e deve ter um aluno do curso de Comércio, um aluno do curso de Vendas e Marketing e um aluno de Vitrinismo, para que a heterogeneidade seja a maior possível, e a partilha e a aprendizagem seja o mais completa possível. Mas depois ter de lidar com colegas ao vivo, não é, in loco, no momento, quem é que chama a atenção? Quem é que diz para o aluno ir pôr a pastilha no lixo, por exemplo, quem é que agora toma a rédea desta pergunta que aquele grupo fez? Porque depois os alunos põem o dedo no ar, depois há toda uma estratégia da organização da sala de aula e da performance do próprio professor, não podemos estar propriamente todos a atropelarmo-nos uns aos outros, e esse para mim foi o verdadeiro desafio. (Focus Group, E8)

(...) o grande desafio que foi organizar os projetos, as temáticas, tendo em conta os conteúdos dos cursos, e o desafio para os colegas, para os professores em encaixarem estes cinco (C), principalmente o colaborativo quando não fizemos, não treinámos, eu acho que nunca treinámos isso e, de repente, começámos a dar aulas com mais dois professores na sala de aula e, pronto, e às vezes não correu da melhor forma (Focus Group, E8)

Mas senti precisamente isso: que eu desafiava os alunos em conjunto com colegas... por mais difícil que tenha sido, para mim também foi uma novidade, efetivamente nós tivemos de pôr em prática connosco aquilo que também pedíamos aos alunos, que era negociarmos estratégias, cruzarmos conteúdos, inventarmos desafios, porque a forma como apresentávamos os desafios poderia motivar mais ou menos o aluno. Algo que para mim foi totalmente inovador também foi eu ver-me em, enfim, aulas com sessenta alunos e, e ter que acompanhar grupos completamente heterogéneos, portanto, e responder a dúvidas e a questões que ultrapassavam a minha qualificação. (Focus Group, E8)

7.3. Avaliação de Eficácia

Como já pudemos verificar na primeira apresentação dos dados, para o domínio «Avaliação de Eficácia» contribuíram essencialmente os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário que a Escola de Comércio de Lisboa aplicou a alunos, Encarregados de Educação e Professores, mas também aqueles recolhidos através da análise de conteúdo ao grupo de discussão focalizada.

No que respeita a primeira categoria, «Ao Nível do Aluno», cruzaremos os dados recolhidos analisando as subcategorias «Atitudes», «Competências» e «Resultados Académicos».

Ainda na análise documental, foi possível verificar que a observação externa efetuada pela equipa do Professor Xavier Aragay, concluiu como um dos pontos fortes encontrados através da entrevista realizada a três dos alunos da ECL que, perante a nova organização pedagógica encontrada na escola, estes se sentem cómodos e motivados a aprender, assim como acreditam que as metodologias utilizadas os ajudam na sua aprendizagem.

Puntos fuertes observados: En general los alumnos reconocen que el sistema de aprendizaje es diferente a lo que han hecho antes tanto en proyectos como en las asignaturas y creen que esto les ayuda a aprender. Se comparan con el “Ensino Regular” y expresan que en ECL se sienten cómodos trabajando y motivados por aprender ya que suelen trabajar de manera colaborativa y significativa. Los 3 estudiantes fueron muy claros explicando su experiencia dentro de la ECL (Relatório de Observação Externa, p. 2)

Também os dados recebidos através dos inquéritos por questionário aos Encarregados de Educação demonstram que a esmagadora maioria acredita que os seus educandos se sentem mais motivados com aulas de projetos integradores, tendo o total de respostas de nível positivo – concordo e concordo plenamente, sido de 89,5% no primeiro questionário e de 94,4% no inquérito aplicado no final do ano letivo.

Quanto às perceções dos professores, 100% das respostas no primeiro questionário veicularam uma total concordância em que os alunos se sentem mais motivados durante o desenvolvimento de projetos que englobam mais do que uma disciplina/área do saber comparativamente com o desenvolvimento do trabalho tradicional numa só disciplina. No entanto, salienta-se que no segundo inquérito aplicado, em que triplicaram as respostas, envolvendo muitos professores com poucas horas letivas e menor experiência na ECL, com 30% dos professores a lecionar pela primeira vez no Projeto SER, o número de respostas «não

concordo nem discordo» foi de 32.3% e um professor assinalou que «discordava totalmente». No entanto, à pergunta «A metodologia de trabalho de projeto oferece uma aprendizagem mais experiencial e vivencial aos alunos, o que permite aprender de forma mais motivadora os conteúdos curriculares», ambos os questionários apresentam respostas positivas de valores acima dos 90%, no primeiro de 100% e no segundo com 90,3%, com uma percentagem de 6,5% de «não concordo nem discordo».

Em relação aos questionários dos alunos, as respostas à questão «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto faz-me sentir mais motivado para aprender», originaram valores positivos não tão expressivos, descendo 6,9% entre questionários, uma vez que no primeiro questionário as respostas positivas foram de 73,2% e no segundo, de 66,3%. Apesar de revelarem valores positivos de motivação, e de a descida de motivação não ter sido muito significativa, não deixamos aqui de destacar a subida de alunos indecisos, pois no segundo questionário o total de respostas «não sei» aumentou para 11,2%, assim como de, ainda assim, os valores negativos serem de 22,4%. Esta situação pode estar relacionada com a dificuldade sentida pelos alunos em trabalharem de forma colaborativa, como iremos abordar mais à frente na subcategoria «resultados inesperados».

Em termos da subcategoria «competências», os resultados são muito convergentes, sendo que à pergunta «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto tem-me feito aprender mais», as respostas dos alunos apresentam resultados positivos de 81,6% e de 81,1% nos dois questionários, assim como as respostas à pergunta «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto prepara-me melhor para o futuro» apresentam resultados positivos de 84,8% e de 83,2%, o que revela que os alunos têm claramente a perceção de que o trabalho desenvolvido no Projeto SER em Área Projeto os faz aprender e os prepara melhor para os desafios futuros, reforçando o já registado através das entrevistas efetuadas pela observação externa da Reimagine Education Lab. Também os professores transmitem esta perceção, como podemos verificar nas seguintes unidades de registo:

(senti) que, para além do trabalho estar a ser mais eficaz em relação aos alunos (Focus Group, E4)

acho que já temos alguns indicadores, e eu penso que há aqui pessoas que poderão falar mais disso porque o trabalharam mais diretamente, mas eu sei que os alunos notam esse crescimento da autonomia, a autonomia que eles sentem no trabalho que vão fazendo, e na forma como são, como são intervenientes (Focus Group, E2)

Os alunos, eu acho que eles, enfim, esta coisa da mudança, do trabalho de equipa, é complicado, mas depois percebem que é uma mais-valia, e que nós ganhamos sempre em ter a oportunidade de conhecer outras pessoas. Completamente diferentes de nós, que ouvem outra música, cá estou eu na música, mas que depois criamos aqui um festival de música muito, muito interessante. (Focus Group, E6)

Em relação aos dados recebidos dos inquéritos aos Encarregados de Educação, estes foram bastante elucidativos quanto à sua perceção, uma vez que, em ambos os questionários, à pergunta «As aulas de projetos integradores permitem desenvolver competências transversais importantes para o percurso pessoal e profissional do meu educando», o total de respostas de nível positivo, «concordo» e «concordo totalmente» foi sempre de Muito Bom, no primeiro inquérito de 93,1%: - 51,2% nível 4 e 41,9% nível 5, e no segundo, no final do ano letivo, de 100%, com 66,7% nível 4 e 33,3% nível 5. Mais ainda, na resposta à questão «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER», a opção «Promoção de autonomia e responsabilidade» apareceu como a segunda mais escolhida no 1.º questionário e como primeira opção no questionário do final de ano letivo.

Em termos de «resultados académicos», tal como já pudemos verificar na primeira análise dos dados recolhidos através da plataforma de gestão escolar, em que comparámos os resultados dos graduados no ciclo de formação 2016-2019 com os abrangidos pelo Projeto SER, de 2017-2020, em termos de avaliações, quer de médias finais, quer de classificações de Formação em Contexto de Trabalho ou de Provas de Aptidão Profissional, os valores são muito aproximados, o que não nos possibilita nenhuma inferência de que o Projeto SER possa influenciar positiva ou negativamente os mesmos. Os dados dos inquéritos aos alunos não nos apresentam resultados muito claros, uma vez que no 1.º questionário, os resultados positivos de «concordo» e «concordo totalmente» à pergunta ««Desde que estou a trabalhar em Área Projeto, os meus resultados escolares melhoraram» são de 63,6%, com uma percentagem consideravelmente alta de 13,8% de indecisos, o que poderá ter a ver com a altura da aplicação do questionário, em dezembro de 2019, antes das primeiras avaliações trimestrais e o resultado positivo de 66,8% no 2.º questionário. Embora com resultados positivos, ainda temos percentagens razoáveis de alunos que não consideram que os seus resultados escolares melhoraram – 22,6% e 25,5%, apesar de também não podermos inferir que os sujeitos consideram que os mesmos pioraram. Estes resultados poderão igualmente ser compreendidos à luz das dificuldades sentidas por parte de alguns alunos a se adaptarem às metodologias ativas, que implicam maior autonomia, assim como ao trabalho colaborativo entre alunos, apesar de

ter sido um dos aspetos que mais privilegiavam no Projeto SER, situação que teremos oportunidade de explicitar mais à frente, na categoria «obstáculos ao sucesso».

Relativamente à categoria «Ao nível do Professor», na subcategoria «Atitudes», consideramos poder concluir que na sua larga maioria os professores estão comprometidos, motivados e concordantes com as transformações efetuadas no Projeto SER, muito provavelmente porque foram envolvidos no processo desde o início e se sentem protagonistas e responsáveis pelo mesmo – “mas eu acho que isso (termos chegado a um consenso de modelo de pessoa) foi uma conquista também” (Focus Group, E1), não só pelo arranque, mas pelo desenvolvimento, sua monitorização e regulação. As unidades de registo do focus group demonstram exatamente esta realidade através das formas verbais utilizadas, em que a primeira pessoa do plural é sempre utilizada, nunca se tendo verificado nenhum registo que demonstre que alguma transformação foi imposta, pelo contrário, há a informação de que, perante a apresentação de vontade em querer avançar com um projeto piloto de duas turmas, os docentes decidiram democraticamente que se deveria envolver todas as turmas de início de ciclo, para que todos pudessem participar do projeto, originando que todos se sentissem vinculados a este processo de transformação e evidenciando uma liderança democrática (Woods, 2015). Por outro lado, há diferentes unidades de registo que demonstram que os professores se sentem continuamente «desafiados» e «estimulados», uma vez que, ao se sentirem os “atores centrais da transformação “, desenvolvem a necessidade de refletir sobre a sua prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho¹⁸, 2008). Temos, portanto, a prática que surge como processo de aprendizagem continuada e, em consequência, potencia a emergência na escola de uma comunidade de prática (Formosinho, 2016).

Eu senti-me, enquanto docente, desafiado, como acho que me continuo a sentir, e acho que isso é um estímulo, quer para os professores (...) e eu próprio me senti e sinto constantemente desafiado. E isso, e isso é um estímulo muito grande que eu, até então, sempre tive mais dificuldade em encontrar. (Focus Group, E4)

Ia falar exatamente no desafio que foi para o professor, a reinvenção do papel do professor. (Focus Group, E7)

¹⁸ Oliveira-Formosinho, J.; Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. M. Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, p. 7-14.

E eu acho que, acima de tudo, faz sentido encarar este, este projeto, e, para mim, foi o que sempre fez, como uma grande oportunidade de mudança para os próprios professores. E sendo os professores os agentes dessa mesma mudança

E, mais não seja, eu acho que é francamente positivo porque nos obriga a pormo-nos em causa, e eu acho que todos nós escolhemos uma profissão onde não podemos estagnar, onde não podemos estar constantemente a fazer a mesma coisa, e a mim, particularmente e pessoalmente, é aquilo que me agrada, não é, e eu acho que o facto de nos obrigarmos a repensar constantemente o que é que estamos a fazer, como é que estamos a fazer e para quem é que estamos a fazer, só por isso já vale a pena. (Focus Group, E1)

Também no relatório de observação externa obtivemos registos que expressam esta mesma realidade:

Consideramos que ECL está avanzando firmemente hacia un nuevo modelo educativo en el que su equipo docente está mayoritariamente involucrado, motivado y con talento para llevar a cabo este proceso de transformación pedagógica en el que están viendo los primeros resultados después de mucho esfuerzo y tiempo invertido. (Relatório de Observação Externa, p.3)

Nos questionários aplicados aos Professores, podemos inferir esta mesma realidade através de respostas francamente positivas, sempre acima dos 80% e muitas delas acima dos 90% a inúmeras questões como «Sinto-me com vontade de continuar a transformar a educação e comprometido com esta transformação»; «Tenho claro para mim o porquê e para quê de todo o processo de transformação que estamos a realizar na minha instituição», «Valorizo positivamente as mudanças que temos realizado na minha instituição». Por outro lado, temos resultados muito interessantes quanto ao nível de satisfação profissional do professor, sendo este de importância fulcral, uma vez que a satisfação representa um indicador da perceção dos indivíduos sobre as expectativas ante o trabalho e as compensações intrínsecas ou extrínsecas que podem advir dessas situações, perceção esta susceptível de revelar os sentimentos de realização pessoal e de participação no sistema através do trabalho (Rodrigues, 1995). Os resultados evidenciam valores muito positivos, como podemos verificar em seguida:

À pergunta «Sinto-me realizado(a) profissionalmente em ser professor|educador»:

Total de respostas positivas: 90% = 50% «concordo» e 40% concordo totalmente»

Total de respostas negativas: 10% = 0% «discordo» e 10% discordo totalmente» - equivalente a 1 resposta (1.º Inquérito a Professores)

À pergunta «Sinto-me realizado(a) profissionalmente em ser professor|educador»:

Total de respostas positivas: 96.7% = 29% «concordo» e 67.7% concordo totalmente»

Total de respostas negativas: 0% = 0% «discordo» e 10% discordo totalmente» - 1 resposta

Total de respostas «não concordo nem discordo»: 3.2% - 1 resposta.
(2.º Inquérito a Professores)

À pergunta «Sinto-me maioritariamente contente quando dou aulas hoje em dia»

Total de respostas positivas: 80% = 40% «concordo» e 40% concordo totalmente»

Total de respostas negativas: 20% = 10% «discordo» e 10% discordo totalmente»
(1.º Inquérito a Professores)

À pergunta «Sinto-me maioritariamente contente quando dou aulas hoje em dia»

Total de respostas positivas: 83.8% = 54.8% «concordo» e 29% concordo totalmente»

Total de respostas negativas: 3.2% = 3.2% discordo totalmente»

Total de respostas «não concordo nem discordo»: 12.9% - 4 respostas

(2.º Inquérito a Professores)

À pergunta «Se soubesse o que sei hoje, não teria escolhido a profissão de professor/educador»

Total de respostas positivas: 20% = 10% «concordo» e 10% concordo totalmente»

Total de respostas negativas: 80% = 20% «discordo» e 60% discordo totalmente».
(1.º Inquérito a Professores)

À pergunta «Se soubesse o que sei hoje, não teria escolhido a profissão de professor/educador»

Total de respostas positivas: 3.2% = 3.2% «concordo»

Total de respostas negativas: 87.1% = 9.7% «discordo» e 77.4% discordo totalmente»

Total de respostas «não concordo nem discordo»: 9.7% -3 respostas

(2.º Inquérito a Professores)

Já em termos de «Competências», os diversos dados convergem para a análise de que há a perceção de que os professores melhoraram as suas competências pedagógicas, não só através das diferentes formações que foram sendo desenvolvidas na ECL, como também das reuniões de partilha com os pares, como por exemplo as reuniões de Autonomia e Flexibilidade Curricular que se dinamizaram durante um ano e meio mensalmente entre os professores das diferentes escolas do Grupo Ensinus, como de MOOCS – Massive Open Online Courses promovidos pela Direção Geral de Educação que alguns professores autonomamente

desenvolveram (PIC p. 6) e, as muito referidas interações entre os diferentes professores de Área Projeto, que se reúnem semanalmente em reuniões de preparação de projetos e que partilham a responsabilidade pedagógica por um grupo de alunos durante várias horas por semana, no mesmo espaço.

A própria análise documental, através do Relatório de Avaliação Externa deu-nos alguns registos neste sentido:

Puntos fuertes observados: Los docentes se sienten mucho más preparados para llevar a cabo un ABP gracias a las formaciones que han recibido en los dos últimos años; Han progresado en relación con la evaluación y como enfocarla en este tipo de aprendizaje.

En general los docentes han hecho un gran esfuerzo para consolidar los elementos que ya venían trabajando el curso pasado e implantar aquello que se trabajó en la formación de Setiembre 2019. Realmente se ha evolucionado considerablemente en relación con los objetivos específicos a ser observados como han sido; inicio de los desafíos y evaluación. (Relatório Observação Externa, p. 3-4)

Por outro lado, o perfil de pessoa ECL que foi delineado no Projeto SER e que abrange Aluno e Professor, demonstrou ser uma alavanca substancial para o desenvolvimento destes traços no próprio professor, os cinco «C», e particularmente o «Criativo», que implica arrojo e adaptação às adversidades e desafios:

Criativo – É uma pessoa que procura várias alternativas, de forma flexível, para a resolução de problemas, nos mais variados contextos. Essas alternativas surgem de uma constante curiosidade e ambição que leva ao questionamento e à criação de novas ideias ou diferentes formas de fazer, com a finalidade de acrescentar valor aos resultados. O criativo compromete-se, não teme o erro, é destemido, confiante, arrojado e trabalha para se superar e envolver os outros. É empenhado e resiliente, com foco na concretização. (Plano de Inovação Curricular, p. 11)

Demonstramos em seguida algumas das unidades de registo que indicam esta perceção.

Para mim, não faz sentido pensar numa só dimensão, não é? Este modelo de pessoa é também... eu revejo-me, eu, professora, docente desta escola, e mesmo se não fosse docente desta escola, eu acho que não seria capaz de trabalhar de outra forma, não é? Isto também é o meu modelo de pessoa. Também é assim que eu quero ser enquanto profissional e enquanto indivíduo: uma pessoa competente, que trabalha para a resolução de problemas práticos e, em termos de ser uma pessoa colaborativa, ser uma pessoa consciente, ser uma pessoa obviamente criativa e encontrar formas alternativas de resolução de problemas. Portanto, isto, para mim, obviamente que é um modelo de pessoa a vários níveis, a todos os intervenientes na, na comunidade educativa. (Focus Group, E7)

eu vejo a forma como os meus filhos, que estão no ensino geral, trabalham e acho absolutamente inacreditável como é que as pessoas conseguem trabalhar naquela base, numa base de ensino absolutamente tradicional, em que qualquer desafio que se lhes apareça, seja por causa de pandemia, seja porque os alunos têm necessidades diferentes, seja porque há outros desafios, as pessoas estão completamente perdidas. Eu não sinto que nós estejamos a esse nível, estejamos nesse patamar, eu acho que nós temos aqui uma capacidade enorme de adaptação a novos cenários. (Focus Group, E7)

Por isso, eu ia-te dizer que tu te adaptavas. Se tivesses um outro cenário, podias não gostar, mas é isto que a escola também nos deu, que é uma capacidade imensa que nós temos de nos adaptar a tudo aquilo que nos vai aparecendo, não é? E nós adaptamo-nos e procuramos sempre fazer melhor, mas estamo-nos sempre a adaptar. Portanto, eu acho que se viesse outro cenário diferente, nós estávamos lá. (Focus Group, E3)

Parece-nos igualmente haver evidências de aprendizagens efetuadas a nível das competências pedagógicas concretas de avaliação, nomeadamente no que respeita a novas formas de feedback, tão fundamental na avaliação formativa e que possibilita a tão pretendida autorregulação, a qual parece acontecer através de componentes de avaliação formativa referidas pelos participantes do focus group como o «feed up», «feedback» e «feed forward» (Brookhart, 2010), através de estratégias que começaram a ser utilizadas como o «kanban» e a «escada da metacognição». Assim, este feedback pareceu-nos ser diversificado, frequente e informativo, tendo como objetivo apoiar, regular e orientar o processo de aprendizagem dos alunos (Brookhart, 2010), não sendo, no entanto, possível nos dados recolhidos aferir se o mesmo foi de qualidade.

eu lembro-me que, quando participei nestas aulas de projeto SER, em que a disciplina de Português estaria integrada na percentagem de disciplinas que entravam neste projeto, havia no quadro uma grelha, que eu acho que isso também é uma avaliação formativa extremamente interessante e importante, para o aluno marcar a sua hora de chegada à aula, por exemplo. Se chegava atrasado, se chegava a horas... Não me lembro muito bem das entradas dessa grelha, era uma grelha em formato bastante grande, onde o aluno ia lá colocar se tinha chegado atrasado e a que horas é que tinha chegado, se não me engano. Portanto, a avaliação formativa vai para além daquilo que será avaliar os conteúdos científicos e profissionais, das competências profissionais que eles estão a desenvolver no projeto. Lembro-me também que havia um instrumento desse tipo também no quadro, as salas estão equipadas com quadros grandes, a E1 depois pode-me ajudar se eu estiver errada, onde colocariam no final do trabalho da área de projeto, que geralmente dura três horas, o que tinham aprendido, ou que tinham feito, ou que tinha ficado por fazer naquele dia, naquelas atividades do projeto. E penso que essa avaliação formativa também é muito importante. No dia-a-dia do aluno e dos grupos de trabalho, poderem medir e perceber o que está feito, o que está por fazer, onde é que tiveram mais dificuldades, assim como a grelha onde eles apontavam a hora a que chegavam e faziam essa

autogestão da sua assiduidade e da sua pontualidade sozinhos, sem a ajuda do formador. O formador, claro, conferia se realmente o aluno tinha chegado àquela hora. Essa autonomia que o aluno cria nessas aulas também é extremamente importante, porque o aluno, quando chegava à aula, sabia que tinha de ir colocar na grelha a hora a que tinha chegado. Autonomia e responsabilidade, claro. (Focus Group, E8)

No fundo, isto que a E8 diz é a utilização do método «kanban» que nós aprendemos e que também vamos fazendo de muitas formas diferentes, não é? E que depois cada equipa também acaba por, por ir implementando. (Focus Group, E1)

A análise dos dados recolhidos nos resultados dos inquéritos dos alunos reforça a ideia de que os professores trabalham bem a nível colaborativo, uma vez que 84,8% e 84,7% dos alunos no 1.º e 2.º questionário, responderam respetivamente que o seu trabalho colaborativo em adequado ou muito adequado.

Também quanto à questão «Avalie os seguintes tópicos de "Muito Insuficiente" a "Muito Bom" ou "Desconheço" - Como avalia os professores em termos de qualidade de desempenho?», as respostas dos Encarregados de Educação foram muito positivas, uma vez que 88,8% das respostas no 2.º questionário foram positivas, entre Muito Bom, com 38,8% e 50% de nível Bom. Não nos é possível comparar com o 1.º questionário, pois este não incluía esta pergunta.

Nos questionários aplicados aos próprios professores, estes revelam sentirem-se “preparados” e “muito bem preparados” «para levar a cabo as atividades diárias relacionadas com a transformação na minha instituição», com um resultado de 90% em ambos os questionários. No entanto, e apesar de as evidências recolhidas de que as competências dos professores melhoraram, quando questionados se se sentem melhores profissionais no Projeto SER, só cerca de 60% dos inquiridos responde positivamente, sendo que 35,5% das respostas foram indecisas, com «não concordo nem discordo».

Por outro lado, a nova abordagem ao erro, enquanto forma natural e necessária para a aprendizagem, também presente na descrição do perfil do aluno ECL através do traço «Criativo», não só parece fazer agora parte da avaliação formativa do aluno, em que se pretende descrever e informar, dando sugestões ao aluno para que este possa melhorar e não julgar (Brookhart, 2010), como também se refere, igualmente, ao professor, o qual, tem uma nova visão sobre o seu próprio erro, a sua forma de aprender e a sua própria imagem enquanto profissional, o que altera inevitavelmente a sua ação enquanto professor. Encontramos, portanto, nos professores entrevistados, as características do modelo de «Equipas Educativas»

que incentiva a experimentação de novas abordagens do ensino, coloca o foco na melhoria das aprendizagens dos alunos, confia nos processos e nas pessoas e desperta a evolução de uma mentalidade orientada para o risco e valoriza os empreendedores de mudança (Formosinho, 2016).

Eu acho que é fundamental também, aquilo que eu sinto é que nós estávamos, nós, nós, Escola de Comércio, não tanto, mas havia um modelo instituído muito ligado àquilo que eram os saberes, saberes cognitivos, matemáticos, científicos, por aí fora, não é? E eu acho que nós conseguimos dar aqui um salto brutal quando começámos a olhar para os indivíduos de uma forma muito integrada. E, não só integrada, não só na forma como olhamos para questões como as emoções, a gestão dessas emoções, mas também o não há que ter medo de falhar, que era uma coisa que nós anteriormente, eu, nós, eu vivi num sistema de ensino em que a falha era altamente penalizável e, a partir dali, quase que não havia regresso, não é? E agora não. Esta falha faz parte do processo de aprendizagem, e isso é fundamental, porque nós só aprendemos se soubermos também falhar. (Focus Group, E7)

eu acho que a grande..., aquilo que, tanto a direção como o, a direção da escola, como o Xavier nos deu de mais maravilhoso para fazer este projeto foi a tolerância para o erro, não é? Porque não há... Eu acho que isso é muito importante porque, cada vez mais em sociedades que trabalham por objetivos, que têm que gerar lucros e resultados concretos, não quer dizer que os resultados não estejam a ser amplamente positivos, mas, ainda assim, esta carta aberta para a mudança eu acho que é fundamental, e foi fundamental, para, para nós podermos errar, e errámos com certeza em muitas coisas, mas tivemos a oportunidade depois de as corrigir e melhorar. (Focus Group, E5)

Parece-nos, no entanto, que esta nova forma de encarar o próprio erro, que o “desconstrói”, impelindo a arriscar, poderá estar a ser fortalecida pelo facto de os professores não se sentirem sozinhos, mas antes, numa «comunidade de aprendizagem» que assume o erro como condição de melhoria e renovação, envolve todos, não individualizando, numa lógica sistémica ou, relembrando a quinta disciplina básica das organizações aprendentes (Senge, 1990), o pensamento sistémico, que, de entre as restantes disciplinas, domínio pessoal, modelos mentais, visão partilhada e aprendizagem em equipa, constitui o grande alicerce, uma vez que rejeita cadeias lineares de causa e efeito, permitindo ver os padrões de mudança, discernir as mudanças de alta e de baixa alavancagem e conduzir a melhorias significativas e duradouras (Formosinho, 2016).

Eu acho que isto também nos permitiu um bocadinho, e muita gente falou aqui, para o desafio do professor, mas o aluno perceber que nós somos profissionais, mas também somos pessoas, humanas. E que, às vezes, o professor não tem de saber tudo. Por isso é que está lá o colega, que é tão importante como eu, ou mais importante, porque ele é que é o expert naquele, naquele conteúdo. (Focus Group, E6)

Eu acho que assim o aluno também percebe que o professor é humano e que nós, no fundo, fazemos todos parte da mesma orquestra. (Focus Group, E6)

E, desta forma, parece-nos que as transformações na «cultura profissional» são claras, não só no que diz respeito à nova organização docente de sala de aula, à própria construção de materiais didáticos, que implica, agora, um trabalho colaborativo nunca antes desenvolvido, como a toda uma nova perspetiva de “profissionalismo interativo” que, valorizando os professores e impulsionando a sua ação profissional num quadro de interação e colaboração, pressupõe uma “redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 111), contrariando a cultura “balcanizada” sustentada pela supremacia dominante das especialidades disciplinares e pela marginalização de mentalidades mais «práticas» (Hargreaves, 1998).

Dos nossos Guias de Aprendizagem. Nós temos um instrumento, nós não utilizamos livros adotados pelo Ministério da Educação, portanto, cada docente na escola tem a responsabilidade da criação dos materiais de trabalho que irá facultar ao aluno e onde eu sinto que nós demos aqui um salto qualitativo grande foi na criação de materiais em conjunto, O que é muito interessante na minha perspetiva, e eu acho que na de todos nós, porque nós partilhamos muito estas ideias uns com os outros (...) E nós, na construção destes materiais, se anteriormente, antes do projeto SER, cada um de nós criava guiões parcelares para a sua disciplina, neste momento, temos uma necessidade enorme de criar guiões de trabalho integradores de todos os saberes. (...) É um trabalho muitíssimo difícil, eu senti dificuldade na realização deste trabalho, mas, efetivamente, eu acho que é altamente enriquecedor, eu acho que nós demos aqui um salto qualitativo brutal naquilo que nós passamos aos nossos alunos. (Focus Group, E7)

Olhem, eu também concordo com aquilo que vocês estão a dizer. Eu acho que, acima de tudo, outra mais-valia foi, portanto, a partilha de formas de olhar para o ensino, formas diferentes de olhar para a maneira como, ou damos as aulas, ou, ou entregamos documentos, ou avaliamos os alunos e eu acho que isto veio enriquecer o nosso projeto educativo, e a nossa, a nossa, a nossa profissão, ao fim e ao cabo, não é, pelo menos do trabalho que desenvolvemos ali na escola. Esta partilha de materiais que cada um de nós tinha, e de conhecimentos e de experiência que cada um de nós tinha só veio enriquecer. (Focus Group, E3)

Encontramo-nos, portanto, perante uma perspetiva construtivista da aprendizagem profissional (Formosinho, 2016), uma vez que é reflexiva e agrega investigação e prática e, como tal, se aprende fazendo, mas também numa perspetiva socioconstrutivista do saber, tendo em conta que se reconhece e valoriza o saber que é construído no coletivo:

Eu, eu trabalho desde o primeiro ano nestas equipas multidisciplinares, e ainda bem que eu tive a oportunidade de trabalhar com pessoas diferentes e pessoas que eu, no

fundo, se calhar, tinha falado “olá, tudo bem? Vou beber café”. É verdade, e foi uma descoberta e uma aprendizagem, porque eu aprendi muito com os talentos dessas pessoas, com os seus conteúdos, e, portanto, eu acho que sim, nós temos que nos desabituar a trabalhar sempre da mesma forma, a mudança eu acho que é, que é espetacular, faz-nos aprender, pelo menos, eu sinto que sou uma pessoa muito mais rica porque tive a oportunidade de contactar com pessoas completamente diferentes. (Focus Group, E3)

eu subscrevo a E6, e acho que, acima de tudo, nos permitiu podermos dar a conhecer e termos tempo também para conhecer as outras pessoas. Às vezes um bocadinho obrigados, não é, porque tínhamos de ter esse tempo para estar com os outros, e tínhamos que o encontrar, mas permitiu-nos aqui descobertas maravilhosas e uma aproximação que, se calhar, não era possível de outra forma. (Focus Group, E1)

Encontramos, assim, indícios de mudança de uma organização que estimula a aprendizagem contínua, para uma outra que utiliza esta aprendizagem contínua para a melhoria e para a própria mudança e, simultaneamente, encara as relações como um método de partilha do conhecimento que favorecem toda a organização (Formosinho, 2016).

Por outro lado, queria só acrescentar o seguinte... eu também sinto outra coisa, que está tão enraizado na nossa forma de trabalhar, os pressupostos deste projeto, até porque eles vieram, já faziam parte das nossas práticas, e agora foram mais trabalhados e mais, estão mais enraizados, eu acho, que eu não me vejo a trabalhar de outra maneira. Não. Se me perguntassem, “como é que tu vais” ..., se me tirassem este chão, eu não saberia trabalhar de outra forma. (Focus Group, E7)

Eu vou agarrar nas palavras da E7. Eu há muitos anos que não me via a trabalhar de outra forma. Mas agora, desde que há esta, esta, esta “orquestra”, eu acho que, atualmente o que me faz falta, eu vou brincar, “é animar a malta”! É isto! Que é... este trabalho de equipa!... eu já passei por várias equipas em sala de aula, a sintonia no olhar (...) Eu acho que nós... lá está, eu só consigo trabalhar assim! (Focus Group, E6)

Só para juntar aqui uma palavrinha à E3, eu acho que nós estamos todos mais generosos, quando efetivamente nos damos e nos permitimos aprender com os outros. Ficámos mais generosos, não é? Eu acho, eu sinto isso, pelo menos. (Focus Group, E1)

Finalmente, no que respeita a última categoria «obstáculos ao sucesso», os registos recolhidos referem-se às dificuldades sentidas pelos alunos no Projeto SER, uma vez que, por parte dos professores, a perceção é a de que, perante a adversidade, conseguirão ultrapassar os obstáculos e, por parte dos Encarregados de Educação, há o reconhecimento e confiança no trabalho desenvolvido. Assim, dos questionários aplicados aos alunos, tal como pudemos verificar na primeira análise dos dados, à pergunta «Quais as maiores dificuldades sentidas por

ti em Área Projeto», as maiores dificuldades assinaladas foram o «trabalho colaborativo com os meus colegas», com 84 respostas, «compreender o sentido das aprendizagens realizadas», com 80 respostas e a «organização do trabalho individual ou em pequeno grupo: não estarmos todos a realizar a mesma tarefa faz com que me perca», com 58 respostas, no primeiro questionário e «compreender o sentido das aprendizagens realizadas», com 68 respostas, «organização do trabalho individual ou em pequeno grupo: não estarmos todos a realizar a mesma tarefa faz com que me perca», com 60 respostas e «trabalho colaborativo com os meus colegas», com 57 respostas no questionário aplicado no final do ano.

Estes dados revelam uma curiosidade, pois indicam que, apesar de o «trabalho colaborativo entre colegas» ser a primeira opção valorizada em Área Projeto nas respostas aos três questionários, no 1.º questionário foi também a primeira opção escolhida para identificar as suas maiores dificuldades em Área Projeto, passando para a terceira dificuldade mais escolhida no 2.º questionário, aplicado no final do ano letivo, o que revela que aquilo que é mais valorizado pelos alunos é também uma dificuldade, dificuldade essa que, quando trabalhada, pode ser minorada, se optarmos por fazer essa inferência através da diferença de resultados dos inquéritos de final de 1.º trimestre e final de ano letivo.

Por outro lado, a opção «Compreender o sentido das aprendizagens» passou para 1.ª dificuldade nos questionários finais de julho e setembro, seguida por «organização do trabalho individual ou em pequeno grupo: não estarmos todos a realizar a mesma tarefa faz com que me perca», no questionário de julho e «desenvolvimento de projeto(s) de forma demasiado autónoma onde o professor é essencialmente orientador das aprendizagens», no questionário aplicado em setembro, dados que poderão ser indicadores de dificuldades a nível da autonomia por parte dos alunos, ainda mais uma vez que a resposta “Não sinto dificuldades em Área Projeto” ficou em terceiro lugar no primeiro questionário, com 63 respostas, em 376 e em quarto lugar, com 45 respostas, em 327.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“o desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida” (Azevedo, 2011, p. 15)

Aqui chegados, interessa, portanto, tecer algumas considerações finais, tendo em conta o abordado na nossa revisão teórica e os resultados do nosso estudo, sob diferentes perspetivas, tanto os não esperados, como os desejados (Bogdan & Biklen, 1994).

Num primeiro plano teórico, salienta-se que resulta desta investigação um forte argumento à reestruturação do modelo escolar que contrarie a pedagogia coletiva, uniforme e transmissiva reforçada pela escola de massas, com vista ao desenvolvimento de estruturas organizacionais flexíveis que, assentes em um conceito de educação competencializadora, possam ir ao encontro de diferentes interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem, respondendo, assim, aos imperativos de uma escola para todos que está em constante alteração. Tal como nos diz Bolívar (2003), “se a uniformidade não funciona, reconhecer a diversidade torna-se lema” (p.20).

No que respeita a limitações ao estudo, importa referir que o ano letivo de 2019-2020, utilizado para recolha de dados para a nossa investigação, ou seja, o último ano do ciclo de formação dos alunos abrangidos pelo Projeto SER, foi o ano de início da pandemia de COVID-19. Em consequência, Portugal decretou o Estado de Emergência a 18 de março de 2020, originando a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais através do Decreto-Lei n.º 10 -A/2020, de 13 de março, e o consequente ensino a distância até ao final desse ano letivo, exceção para as disciplinas com oferta de exames finais nacionais dos cursos científico-humanísticos, que regressaram ao ensino presencial a 18 de maio desse mesmo ano. Esta situação poderá ter influenciado, sabidos os seus impactos negativos na educação, tal como abordado em diferentes relatórios nacionais (Benavente et al., 2020) e internacionais (Comissão Europeia, 2020; UNESCO, 2020; 2021; Organização Internacional do Trabalho [ILO], 2020; OCDE, 2020), não só os resultados escolares dos alunos finalistas, como inclusive as respostas aos segundos inquéritos por questionário a alunos e professores. Certo é, que, pelo menos em número de respostas, os inquéritos por questionário aos alunos reduziram consideravelmente da primeira aplicação, em dezembro de 2019, para julho de 2020.

Tendo em conta os resultados obtidos e o cruzamento dos mesmos, consideramos ter havido oportunidade para recolher algumas evidências que passaremos a enunciar.

1. A grande maioria dos sujeitos no estudo tem a perceção evidente que o Projeto SER é promotor de mais aprendizagens e prepara melhor os alunos para os desafios futuros;
2. Há uma expressão clara de confiança e reconhecimento para com o Projeto SER por parte da generalidade dos diferentes sujeitos no estudo;
3. O Projeto SER é perçecionado pela generalidade dos alunos, professores e encarregados de educação como um modelo mais motivador. No entanto, os valores entre sujeitos são díspares, porquanto praticamente 90% dos encarregados de educação expressam esta ideia, enquanto os alunos inquiridos apresentaram percentagens de concordância entre 73,2% e 66,3%, valores também aproximados com o segundo inquérito aos professores, em que, de 100% de concordância no 1.º inquérito, esta baixou para 64,6%, subindo a percentagem de «não concordo nem discordo» para 32,3%;
4. A generalidade de os alunos exprimir valorizar mais no Projeto SER o trabalho colaborativo, o desenvolvimento de Projetos ao invés de aulas expositivas tradicionais e o seu envolvimento na escolha de projetos a desenvolver. Curiosamente, estes apontam também como maiores dificuldades neste modelo o trabalho colaborativo com os colegas, a compreensão do sentido das aprendizagens e a organização do trabalho individual ou em pequeno grupo quando não estão todos a realizar a mesma tarefa.
5. Apesar de a perceção por parte da generalidade dos sujeitos ser a de que se aprende mais com o Projeto SER, a comparação dos resultados escolares dos alunos entre ciclos formativos não permitiu aferir nenhum tipo de influência positiva ou negativa por parte deste modelo. No entanto, importa lembrar que os objetivos de as transformações educativas implementadas através do Projeto SER não contemplam a melhoria dos resultados escolares, mas sim a realização e melhoria de aprendizagens de qualidade para todos;
6. A larga maioria dos Professores exprime sentir-se motivada, concordante e comprometida com as transformações efetuadas pelo Projeto SER, demonstrando sentir-se realizada profissionalmente a dar aulas neste contexto;

7. Os professores expressam sentir-se desafiados e estimulados pelo Projeto SER a investigar e refletir sobre as suas práticas, a fim de as melhorar, construindo, assim, conhecimento praxeológico e alterando a imagem de si próprios enquanto profissionais, assim como da sua própria aprendizagem e ação;
8. Parece haver indícios de melhoria das competências e práticas pedagógicas por parte dos professores, nomeadamente no que diz respeito à produção de materiais didáticos e à avaliação formativa e suas estratégias e instrumentos;
9. O exposto nos pontos anteriores parece evidenciar transformações na cultura profissional docente que implica uma nova perspetiva de profissionalismo interativo que poderá estar a originar uma comunidade de aprendizagem;
10. A diferenciação pedagógica parece existir, quer ao nível da distribuição dos alunos por grupos e espaços diferenciados, na negociação e participação democrática por parte dos alunos, na elaboração e aplicação de estratégias, atividades e avaliação diferenciadas, como na gestão diferenciada do currículo.

Os resultados obtidos são, na sua maioria, resultados esperados ou pretendidos, tendo em conta, inclusivamente, o nosso duplo estatuto de investigador e sujeito de investigação.

Importa, talvez, salientar que a própria natureza da instituição em causa, uma escola profissional, que, apesar de ser financiada por dinheiros públicos, detém autonomia pedagógica, poderá ter facilitado uma maior possibilidade de inovação (Tyack & Tobin, 1994), inovação esta à gramática escolar tradicional que parece apresentar-se, através da análise documental e das perceções dos participantes no focus group, já vir de trás, através de uma Pedagogia já praticada e enraizada na escola, a Pedagogia Aberta, de Claude Paquette (1976), mas também da instituição de novas práticas pedagógicas disruptivas que se consubstanciaram mais recentemente na proposta do Projeto SER em 2016-2017 e, posteriormente, no Plano de Inovação Curricular, em 2019, e respetivas adendas nos anos seguintes.

Este estudo permite também evidenciar a importância do conceito de liderança (Woods, 2015; Ferreira et al., 2015; Antunes & Silva, 2015), tal como o apresentámos na nossa revisão de literatura, o qual se revela de superlativa importância para a garantia do desenvolvimento social, reforço dos valores da participação democrática de todos os implicados no processo de ensino e aprendizagem, da promoção da equidade e da justiça social e para a eficácia e sustentabilidade de qualquer processo transformador na instituição escolar. Processo este que, não se sujeitando à fatalidade do insucesso de um número considerável de alunos,

antes cria condições para a participação substantiva dos vários agentes educativos nas decisões relativas à organização da escola e ao seu trabalho no desenvolvimento do currículo, privilegiando a ação coletiva ao invés da responsabilidade individual (Machado, 1994; Esteves et al., 2016; Machado & Formosinho, 2016).

Tendo em conta os resultados obtidos, consideramos igualmente relevante sublinhar alguns aspetos inesperados no estudo desenvolvido. Um primeiro que remete para os níveis de motivação expressos pelos alunos com o novo modelo desenvolvido através do Projeto SER. Poderíamos, num nível superficial de análise, atribuir a descida da percentagem de concordância em que esta nova organização do modelo escolar provoca maior motivação nos alunos, ao facto de estes terem estado quase quatro meses em ensino a distância, o que terá influenciado a diferentes níveis o trabalho desenvolvido em Área Projeto e, consequentemente, as respostas ao inquérito por questionário. No entanto, se atentarmos para os primeiros dados recolhidos no primeiro instrumento, a percentagem de concordância com esta afirmação já era de 73,2%, valores que não parecem retratar a consistência almejada com o Projeto SER, que pretende chegar a todos. Assim, tal como abordado na triangulação dos dados, poderá fazer-se uma leitura dos resultados através das palavras de Perrenoud, que nos alerta para o «ofício do aluno» (1995) que remete para a passividade, o silêncio, a ordem e a disciplina, ou o “SLANT” (DeWitt, 2016) também abordado na nossa revisão da literatura, uma vez que as maiores dificuldades apontadas neste modelo pelos próprios alunos são precisamente o trabalho colaborativo com os colegas, a compreensão do sentido das aprendizagens e a organização do trabalho individual ou em pequeno grupo quando não estão todos a realizar a mesma tarefa. Tendo em conta que no Projeto SER os alunos se devem assumir como co-construtores de saberes e que se encaram os discentes como detentores de potencial cognitivo, assim como de saberes que condicionam o tipo de relacionamento que estabelecem com as informações e os desafios pessoais e sociais com os quais são confrontados, falamos de desafios que verdadeiramente os obrigam a sair da sua zona de conforto, em direção a uma zona de incerteza (Cosme & Trindade, 2012). Este papel ativo e desinquietante contraria o lugar tradicional que o aluno desempenhou na instituição escolar durante os nove anos anteriores a ingressar no seu primeiro ano de um curso profissional, um lugar de passividade, num «sistema bancário de educação» (Freire, 2001) que o limita a ser realizador de tarefas fechadas e pouco desafiadoras e parcamente condizente com as características que se requerem de um cidadão contemporâneo. São muitos os autores que vêm alertando já de há muito para os malefícios deste tipo de cultura

escolar e, mesmo existindo alguns oásis que rompem com a tradição, sem uma ação integrada e estrutural, o trabalho alcançado será sempre inevitavelmente inferior ao almejado, devido ao peso desta herança escolar e cultural. Não obstante, parece-nos existir a este nível, uma oportunidade de melhoria para a ECL, atentando às necessidades reais e efetivas dos alunos neste processo de desconstrução do “aprender a aprender” dos alunos, por forma a minimizar as suas dificuldades e eventualmente potenciar a sua motivação.

Tendo como referência que as culturas de ensino compreendem “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos ao longo de muitos anos” (Hargreaves, 1998a, p. 185), as quais são “interiorizadas, produzidas e reproduzidas pelos professores durante as suas experiências de trabalho” (Lima, 2002, p. 20), o segundo aspeto inesperado liga-se ao conceito de aculturação, uma vez que foi possível verificar que está a existir na ECL uma mudança na cultura profissional dos professores. De facto, ao mudar a gramática escolar, verificou-se que se está a promover uma outra cultura, não só a da escola, mas a profissional também, onde os professores se tornaram “mais generosos ao se darem e ao aprender com os outros” (Focus Group, E1) e onde “esta ‘orquestra’ (...) é o que faz falta” pois já só se consegue trabalhar seguindo este modelo colaborativo (Focus Group, E7). Um contexto em que assoma o modelo de organização aprendente, «learning organization», a organização que “expande continuamente a sua capacidade de criar o seu futuro, porque nela as pessoas detetam e corrigem erros, incorporam novas formas de pensar e decidem novas práticas” (Machado & Formosinho, 2016, p. 14) e que toma as relações como um método de partilha do conhecimento que beneficiam toda a organização:

“A construção social do conhecimento opera-se, pois, através da interação docente e, quando inserida no próprio processo de construção da mudança, faz da colaboração docente a pedra basilar da construção de uma comunidade de aprendizagem. (...) Esta proposta afirma a estreita imbricação do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento dos alunos, visando a transformação da escola numa organização que aprende a ser um lugar visivelmente melhor para cada aluno” (Machado & Formosinho, 2016, p. 18).

Ora, tendo em conta os fundamentos da nossa revisão de literatura e os resultados abordados, retomando a nossa questão de partida, «em que medida o Projeto SER da ECL, e a sua nova organização do trabalho educativo, pode contribuir para a não normalização do aluno?», este estudo permitiu-nos, assim, encontrar diversas evidências que apontam para um

novo modelo que parece promover uma ação educativa mais integrada e romper com o modelo escolar tradicional, na medida em que contempla a flexibilidade do projeto curricular, de tempos, de espaços de aprendizagem e da própria ação docente, com vista a potenciar as capacidades e apetências individuais dos alunos, parecendo, assim, contribuir para a não normalização do aluno, e procurando, antes, cultivar o singular e propor vias múltiplas para realizar a aprendizagem, tendo em conta o projeto do aluno e o seu futuro. Consideramos, assim, ser possível falar de uma nova gramática da escola estabelecida na ECL, em que a instituição de ensino, no exercício da sua autonomia, mostrou ganhos significativos da comunidade escolar, nomeadamente na melhoria das aprendizagens, no reconhecimento e confiança por parte de alunos, encarregados de educação e professores e no surgimento de uma nova cultura profissional, assente na interação e colaboração entre pares, a qual reflete uma comunidade de aprendizagem.

Reconhecendo as limitações do estudo em causa, e não obstante uma investigação mais profunda sobre os temas abordados, seria interessante investigar de forma mais acentuada sobre a prática dos professores em contexto das “Equipas Pedagógicas” (Plano de Inovação Curricular) da ECL, por forma a verificar como se processa o agrupamento dos alunos, nomeadamente no que respeita a constituição de grupos temporários, segundo as necessidades e especificidades que vão surgindo por parte dos alunos da nova “Equipa de Trabalho” (Plano de Inovação Curricular) e respetivas atividades desenvolvidas e negociadas.

Eu acho que nós vamos ter de criar o projeto SER+. SER+, porque E5, agora fiquei a pensar naquilo que dizias. É que, há aqui uma componente importante da competência, é importante trabalhar as competências, não é? Mas já percebemos, em termos pandémicos, que o outro lado da inteligência emocional, do equilíbrio, do bem-estar, tem que ser muito trabalhado. E então, se calhar, temos de criar um projeto SER Plus, Plus. Ali para a E2. Être Plus. Être Plus. (Focus Group, E7)

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2008). *Investigação Naturalista em Educação*. Asa Editora
- Astolfi, J. (1993). *L'école pour Apprendre*. ESF.
- Aníbal, G., & Teodoro, A. (2007). A Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- Antunes, R., & Silva, A. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.
- Apple, M., & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto Editora.
- Aragay, X., Arnó, J., Borràs, P., Inieste, D., Menéndez, P., Riera, P., Tarín, L., & Ylla, L. (2015). *Enfocamos el Objectivo. 40 Consideraciones para el Cambio Educativo*, Jesuites Educació. <http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2016/11/Q1-CAST.pdf>
- Araújo, A., & Araújo, J. (2018). A Educação Nova e o Novismo em Educação: O novo como ilusão necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 23-36.
- Araújo, A., Araújo, J., & Garcia, A. (2018). Ideologia e Utopia: o fascínio da novidade da Educação Nova. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 27-40.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Interamericana.
- Azevedo, J., & Carneiro, R. (1992). Vocational Schools in Portugal. An innovative Project of social dialogue and institutional solidarity. *Schools and Industry: partners for a quality education*.
<http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/2739773440tional%20school0001.pdf>
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2014a). Machado, J., Alves, J. M. (coords.) (2014). *Município, Território e Educação*. Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. (2014b). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*.
http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFinal.pdf

- Azevedo, J. (2016a). *Há uma Brecha no Dique*. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2016b, janeiro 25). *O nosso modelo escolar é do séc. XVIII e não está adaptado à realidade*. Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/portugal/o-nosso-modelo-escolar-e-do-sec-xviii-e-nao-esta-adaptado-a-realidade-4997445.html>
- Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Governança Democrática das Escolas*. Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Edições Asa.
- Batista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro - A Educação como compromisso ético*. Profedições.
- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2008). Termos e características associadas à competência. Estudo comparativo de profissionais do desporto que exercem a sua actividade profissional em diferentes contextos de prática desportiva. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 8(3), 377-395.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press
- Beaudoin, A., Lefrançois, R., & Ouellet, F. (1986). Les Pratiques Evaluatives: enjeux, strategies et pratiques. *Service Social*, Vol 35, 1-2, pp. 188-213.
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29, 9-23.
- Benavente, A., Peixoto, P., & Gomes, R. (2020) *Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português*. OP.Edu.
[https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/op_edu_15_maior20\(002\).pdf](https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/op_edu_15_maior20(002).pdf)
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Longmans
<https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.
- Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Les Editions d'Organisation.

- Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Artmed Editora.
- Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Edições Asa.
- Bronckart, J., & Dolz, J. (2004). A noção de competência: Qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das acções de linguagem? In J. Dolz e E. Ollagnier (Eds.). *O enigma da competência em educação*. (pp. 29-46). Artmed.
- Brookhart, S. (2010). *How-to-Give-Effective-Feedback-to-Your-Students*. ASCD. <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/How-to-Give-Effective-Feedback-to-Your-Students-2nd-Edition-sample-chapters.pdf>
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Edições 70.
- Cabral, I., & Alves, J. (2017). *Da Construção do Sucesso Escolar*. Fundação Manuel Leão.
- Capucha, L., Almeida, J., Pedroso, P., & Silva, J. (1996). Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22, 9-27. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/18/176.pdf>
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século 21*. Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projeto Educativo*. Edições Afrontamento.
- Carvalho, M., Brás, J., & Gonçalves, M. (2015). Pela organização da escola e do ensino: o selfgovernment de António Sérgio. *Revista História da Educação*, 46, 131-144.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Payot.
- Clímaco, M., & Silva, A. (2015) Nota Introdutória. Liderança nas escolas para a equidade e aprendizagem - perspetivas e percursos. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 9-14.
- Comissão Europeia (2007). *Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu*. CE. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaisav2006.pdf>
- Conselho Europa (2018, maio 22). Recomendação sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. *Jornal Oficial da União Europeia* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Conselho Nacional de Educação (2016). *Estado da Educação 2015*. CNE. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf

Conselho Nacional de Educação (2017a). *Relatório Técnico Perfil do Aluno Competências para o século XXI*. CNE.

https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/relatorio_PerfilAluno_1.pdf

Conselho Nacional de Educação (2017b). *Parecer sobre Perfil dos Alunos para o século XXI*. Lisboa: CNE.

https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_PerfilAlunos.pdf

Correia, J. (1998). Para uma Teoria Crítica da Educação. Porto Editora.

Correia, J. (2008). A crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. *Trabalho e Educação*, 17 (2), 31-52.

Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. LivPsic.

Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A Gestão Curricular como um Desafio Epistemológico: A Diferenciação Educativa em Debate. *Interacções*, 22, 62-82.

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1536>

Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture*. Council of Europe Publishing.

Coutinho, C. (2018). *Metodologia De Investigação Em Ciências Sociais e Humanas: Teoria E Prática*. Almedina.

Couto, M. (1991), *Cronincando*. Editorial Caminho.

Dadoy, M. (2004). As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In Tomasi, A. (Ed.). *Da qualificação à competência*. (pp. 28-45) Papirus.

Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Ort, S. (2002). Reinventing high school: outcomes of the Coalition Campus Schools Project. *American Educational Research Journal*, Vol. 39, 3, 639–673.

Departamento Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Ministério da Educação.

Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27–46.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I. Carneiro, R. Chung, F. Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Edições ASA.

- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Didática Editora.
- Dewitt, P. (2016, April 12). Student Engagement: Is it Authentic or Compliant?. *Education Week*. <https://www.edweek.org/education/opinion-student-engagement-is-it-authentic-or-compliant/2016/04>
- Dewitt, P., & Slade, S. (2014). School Climate Change: How do I build a positive environment for learning? ASCD.
- Duarte, J. (2010). Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 119-130.
- Duarte, J. (2016, janeiro 28-30). *A disciplina como emanção do trabalho organizado na sala de aula*. [Paper Presentation] XIII Colóquio Afirse - As pedagogias na sociedade contemporânea – Desafios às escolas e aos educadores, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Dubois, J. (1911). *Le Problème Pédagogique. Essai sur la Position du Problème et Recherche de ses Solutions*. Félix Alcan.
- European Commission (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. EC. <https://doi.org/10.2760/126686> .
- European Council and Parliament (2006, Dezembro 18). Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- European Policy Network on School Leadership. (2013). *Critical factors in the discourse on School Leadership*. EPNoSL.
- European Union (2007). Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework. EC. <http://hdl.voced.edu.au/10707/285153>.
- Esteves, Z., Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Da avaliação à intervenção: Uma experiência de implementação das equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves, J. Verdasca (Eds.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades*. (pp. 55-69). Fundação Manuel Leão.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela A., & Nóvoa A. (Eds.), *Avaliações em Educação: novas perspetivas*. Porto Editora.

Estrela, E. (2015). *Alquimia do Conhecimento. A Construção do Conhecimento Curricular em Portugal (1970-2009)*. [Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/6695>

European Commission (2017). *ESCO handbook - European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*. EU. <https://ec.europa.eu/esco/portal/document/en/0a89839c-098d-4e34-846c-54cbd5684d24>

Fabre, M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*. PUF

Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme. *Recherches en Education*, 6, 1-29

Fernandes, I. (2020, Janeiro 29). *O professor não ensina aquilo que diz, transmite aquilo que é*. Comunidade Cultura e Arte.

<https://www.comunidadeculturaearte.com/entrevista-jose-pacheco-o-professor-nao-ensina-aquilo-que-diz-transmite-aquilo-que-e/?fbclid=IwAR0dk3OU5N9KEVigtmHg0iEhfsle7fJkEDF2DN9925l7VA2Px1dgorAXDaQ>

Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a Autonomia*. Porto Editora.

Ferreira, E., Lopes, A., & Correia, J. (2015). Repensar as Lideranças Escolares em Questões de Aprendizagem e Equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 59-72.

Ferreira, F. (2016). *Key competences in vocational education and training – Portugal. Cedefop ReferNet thematic perspectives series*. DGERT.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_PT_KC.pdf

Ferrière, A. (1928). *Trois pionniers de l'Education Nouvelle*. Flammarion.

Ferrière, A. (2015). Prefácio. In A. Faria de Vasconcelos. *Uma Escola Nova na Bélgica* (pp. 7-20). Universidade de Aveiro.

Figueira, M. (2004). *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal*. Livros Horizonte.

Fleury, M., & Fleury, A. (2001) Construindo o Conceito de Competência, *RAC Edição Especial*, 183-196.

Formosinho, J. (1988). *Proposta de Organização do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos. Trabalho elaborado para a CRSE*. Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In J. Formosinho, A. Fernandes, M. Sarmiento & F. Ferreira (1999). *Comunidades Educativas: novos desafios à educação básica* (pp.11-23). Livraria Minho.

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, 5-16.

Formosinho, J., & Machado, J. (2016). *Tipos de organização dos alunos na escola pública*. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Eds.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 19-38). Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, F. (2005), *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Edições ASA

Freinet, C. (1996). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. (2ª ed.) Editorial Estampa.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*, 2.ª ed. Afrontamento.

Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. Cortez

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada*. Instituto Piaget.

Fuller, B. (1982) *Critical Path*. St. Martin's Press.

González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto Editora.

Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, nº 35, 241-252.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.

Guerra, I. (2002). Fundamentos e Processos de uma sociologia da ação: o planeamento em Ciências Sociais. Principia.

Guerra, I. (2003). Polémicas e Modelos para uma Sociologia de Intervenção. *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, 71-84.

Guiddens, A. (1999). *O Mundo na Era da Globalização*. Editorial Presença.

Harari, Y. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Random House.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Editora McgrawHill de Portugal, L.da.

Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Mc Graw-Hill.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto Editora.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to Change – Teaching beyond Subjects and Standards*. Jossey-Bass.

Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Suivi de «Petite histoire des savoirs». Editions Fabert.

Hummel, C. (1988). *Schooltextbooks and Lifelong education - An analysis of schoolbooks from three countries*. Unesco Institute for Education.

International Labour Organisation (2020). *Youth & COVID-19: Impacts on jobs, education, rights and mental well-being*. ILO. https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753026/lang--en/index.htm

Kinsinger, P., & Walch, K. (2012, July 9). Living and Leading in a VUCA World. Thunderbird University. <https://thunderbird.asu.edu/knowledge-network?action=>

Kinsinger, P., & Walch, K. (2016, June 6). Adaptive Leadership for the VUCA World: A Tale of Two Managers. Thunderbird University. <https://thunderbird.asu.edu/knowledge-network/adaptive-leadership-vuca-world>

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Luso-Espanhola de Ediciones.

Lemos, Á. (1931). Lamentável equívoco. *Revista Escolar*, 1, 1-7.

Likert, R. (1932), A Technique for the Measurement of Attitudes, *Archives of Psychology*, 140, 1-55. https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf

Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.

Lourenço, O. (1995). A Comunidade Justa de Kohlberg: um caso especial de educação moral. *Revista de Educação*, vol. V, 1, 27-39.

Machado, J., & Formosinho, J. (2012). Igualdade Em Educação, Uniformidade Escolar e Desafios da Diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 29-43.

Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, 11-31.

Marques, R. (1992). Moral Education in the Schools of Portugal. *Moral Education Forum*, vol.17, 4, 10-12.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017) *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora

McClelland, D. (1973). Testing for Competence rather than Intelligence, *American Psychologist*, Jan, 1-14.

Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Artmed.

Ministry of Education Singapore (2021, February). 21st Century Competencies.

<https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>

Mitchel, John. (2018, October 16). *The Workforce Conundrum*. John W. Mitchell.

<https://jwm.mykajabi.com/blog/part-4> .

Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projetos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22, 137-154. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/18/183.pdf>

Morgado, J. (2004). *Manuais escolares: Contributo para uma análise*. Porto Editora.

Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Cortez Editora.

Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI – Religar os Conhecimentos*. Instituto Piaget.

Morin, E. (2002). *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. A Cabeça Bem Feita*. Instituto Piaget.

Morin, E. (2003). A necessidade de um pensamento complexo. *Representação e complexidade*. 69-77. Garamond,.

National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press.

Niza, S. (1979). 1979. In A. Nóvoa, F. Marcelino, J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza – escritos sobre educação*. (pp. 59-72). MEM e Tinta da China Edições.

Niza, S. (1996). 1996. In A. Nóvoa, F. Marcelino, J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza – escritos sobre educação*. (pp. 190-241). MEM e Tinta da China Edições.

Niza, S. (1997). 1997. In A. Nóvoa, F. Marcelino, J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza – escritos sobre educação*. (pp. 242-344). MEM e Tinta da China Edições.

Niza, S. (1998). 1998. In A. Nóvoa, F. Marcelino, J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza – escritos sobre educação*. (pp. 345-382). MEM e Tinta da China Edições.

Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa. (Org), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 15-43). Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Educa.

Nóvoa, A. (2014, maio 22). *Escola: sobre a ideia de uma nova aprendizagem*. [Palestra] Unibrasil Futuro, Faculdades Integradas do Brasil - UniBrasil. <https://www.youtube.com/watch?v=yef7imhkn2k>

Organisation for Economic Co-operation and Development (1994). *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. OECD Documents.

Organisation for Economic Co-operation and Development / Centre for Educational Research and Innovation (1999). *Innovating Schools* (Schooling for Tomorrow Project). OECD Documents

Organisation for Economic Co-operation and Development, (2005). *The Definition And Selection Of Key Competencies*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (2016) *Global competency for an inclusive world*. OECDeduSkills. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development, (2019) *Future of Education and Skills: Education2030. Conceptual learning Framework*. OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development, (2020) *The impact of COVID-19 on education - Insights from Education at a Glance 2020*. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.

Palmeirão, C., & Alves, J. (2016). *Promoção do Sucesso Educativo: estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria – Conhecimento, formação e ação*. Universidade Católica Editora

Paquette, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Éditions NHP.

Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In P. Perrenoud, *Avaliação – da excelência à Regulação das Aprendizagens Entre duas lógicas* (pp. 145-159). Artmed Editora.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica, *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000b). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola*. Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2003). Dez Princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Joaquim Azevedo (Ed.). *Avaliação dos Resultados Escolares* (pp.103-126). Edições ASA.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2005). *As Competências na Escola. Aprendizagem e Avaliação*. Porto: Edições Gailivro.
- Rodrigues M. (1995). Atitudes da População Portuguesa Perante o Trabalho. *Organizações e Trabalho*, 14. 33-63.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour Apprendre*. Dunod.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências - As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *EMP - Educação Matemática Pesquisa*, v.11, n.3, 585-596.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017) *Currículo Do Ensino Básico e Do Ensino Secundário Para A Construção De Aprendizagens Essenciais Baseadas No Perfil Dos Alunos*. Ministério da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. DGE

Rotherham, A., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.

Santo, E. (2006) Manuais Escolares, construção de saberes e autonomia do aluno. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.

Serrano, G. (1998). *Investigación qualitativa - Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla, S. A.

Silva, M. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas.

Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2008) *Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho.

Sousa, O. (2003). Aprender e Ensinar- significados e mediações. In A. Teodoro & M. Vasconcelos. *Ensinar e Aprender no Ensino Superior. Por uma Epistemologia da Curiosidade na Formação Universitária*. (pp. 54-67). Cortez Editora.

Sousa, O. (2008). Do colo à construção da cidadania: por uma escola acolhedora. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 105-102.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). *Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente*. Pannônica.

Teixeira, L., Delgado, L., & Sebastião, J. (1996). Avaliar n(a) escola: quadros, modelos, práticas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22, 95-107. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/18/181.pdf>

Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê?* Porto: Profedições

Teodoro, A. (2011) Prefácio. In M. Silva. *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva* (pp-7-8). Edições Universitárias Lusófonas.

The Public Domain Review (n.d.) *A 19th-Century Vision of the Year 2000*. <https://publicdomainreview.org/collections/france-in-the-year-2000-1899-1910/>

Thiago, P. (1929, dezembro 15). A Primeira Aula de Comércio em Portugal. *A Voz do Comércio – Quinzenário dos Contabilistas e Guarda-Livros*, 24, 379-380. http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/AVozdoComercio/1929/N24/N24_item1/P12.html

Thomas, J. (1978). *Os Grandes Problemas da Educação no Mundo – Ensaio de Análise e de Síntese*. Unesco. Edições António Ramos.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, 443-466.

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o Processo de Investigação Científica*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tyack, D. (1974). *The one best system – A history of American urban education*. Harvard University Press.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling : Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31, n. 3, 453-479.

UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?*. UNESCO Publishing. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>

UNESCO (2016a). *Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial?*. Edições UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>

UNESCO (2016b). *Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action*. UNESCO. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

UNESCO (2017). *Competências de leitura, escrita e aritmética em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247094_por

United Nations (2015, October 21). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. General Assembly*. United Nations <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

United Nations (2020) *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. United Nations. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

University of Oxford. (n.d.) Classical Art Research Centre. *Procusto*. 215557, ATHENIAN, Madrid, Museo Arqueologico Nacional, Madrid, Museo Arqueologico Nacional, L196. <https://www.beazley.ox.ac.uk/XDB/ASP/recordDetailsLarge.asp?recordCount=1&id={7B5ADE10-7A65-4DE2-800A->

[8D44A8AF65F1}&fileName=IMAGES200%2FSP02%2FCVA%2ESP02%2E88%2E1%2F&returnPage=&start=](#)

Woods, P. (2015). Distributed Leadership for Equity and Learning. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 175-187.

Woods, P., & Roberts, A. (2013). *Leadership... is distributed*. Hertfordshire University.

World Economic Forum (2015). *New Vision for Education - Unlocking the Potential of Technology*. WEF.

http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs, Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. WEF.

http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

World Economic Forum (2020a). *Schools of the Future - Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. WEF.

http://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf

World Economic Forum (2020b). *The Future of Jobs Report 2020*. WEF.

http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

World Health Organisation. (2016). *Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/2014 Survey*. WHO Regional Office for Europe. https://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf

World Health Organisation (2018). *Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC): Dados Nacionais 2018*. Equipa Aventura Social.

http://aventurasocial.com/publicacoes/publicacao_1545534554.pdf

World Health Organisation (2020). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada - Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018*. WHO.

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>

Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. SAGE Publications.

Legislação Consultada

Despacho normativo 194-A/83 do Ministério da Educação (1983). Diário da República n.º 243/1983, 1º Suplemento, Série I de 1983-10-21. <https://dre.pt/application/conteudo/398556>

Lei 46/86 da Assembleia da República (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. <https://dre.pt/application/conteudo/222418>

DL 26/1989 do Ministério da Educação (1989 Diário da República n.º 18/1989, Série I de 1989-01-21. <https://dre.pt/application/conteudo/609609>

DL 286/89 do Ministério da Educação (1989). Diário da República n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29. <https://dre.pt/application/conteudo/618310>

DL 70/93 do Ministério da Educação (1993). Diário da República n.º 58/1993, Série I-A de 1993-03-10. <https://dre.pt/application/conteudo/628044>

DL 4/98 do Ministério da Educação. Diário da República n.º 6/1998, Série I-A de 1998-01-08. <https://dre.pt/application/conteudo/224851>

DL 74/2004 do Ministério da Educação. (2004). Diário da República n.º 73/2004, Série I-A de 2004-03-26. <https://dre.pt/application/conteudo/210801>

DL 396/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República n.º 251/2007, Série I de 2007-12-31. <https://dre.pt/application/conteudo/628017>

Despacho 9311/2016 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2016). Diário da República n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21. <https://dre.pt/application/conteudo/75007396>

Despacho 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. <https://dre.pt/application/conteudo/107636120>

DL 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

DL 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>

Portaria 181/2019, do Ministério de Educação (2019). Diário da República n.º 111/2019, Série I de 2019-06-11. <https://dre.pt/application/conteudo/122541299>

APÊNDICES

I – Quadro Geral da Investigação Empírica

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Perguntas de Investigação	Instrumentos	Domínios	Categorias
Analisar os contributos do Projeto SER da Escola de Comércio de Lisboa para a não normalização do aluno	1. Identificar o caminho crítico do processo de transformação da ECL através do Projeto SER	O que motivou o desenvolvimento de uma nova organização escolar? / Qual o grau de envolvimento dos professores na sua operacionalização?	1. Análise documental: a. documentos internos da ECL (Plano de Inovação Pedagógica; Projeto Educativo; Guia de Aprendizagem Interativo).	Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso	▪ Organização ▪ Ponto de Partida ▪ Modelo de Planificação ▪ Participação ▪ Sistema de autoavaliação
	2. Reconhecer que características da nova organização escolar no Projeto SER pretendem a não normalização do aluno e a sua melhor preparação para o futuro	Como é que a ECL através do Projeto SER pretende a não normalização do aluno? Como é que a ECL através do Projeto SER pretende a sua adequada preparação para o futuro?		Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	▪ Conceção de educação ▪ Função da escola ▪ Organização do conhecimento ▪ Desenvolvimento de competências ▪ Conceção pedagógica ▪ Papel do Professor ▪ Papel do Aluno ▪ Metodologias ▪ Diferenciação pedagógica ▪ Construção do saber ▪ Recursos ▪ Avaliação ▪ Organização do Espaço e do Tempo

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

					▪ Características dos Espaços ▪ Organização dos Tempos ▪ Modelo Profissional ▪ Equipas Educativas
	3. Comparar os resultados entre os alunos envolvidos no Projeto SER e alunos de ciclos formativos anteriores	Em que medida a nova organização escolar influenciou os resultados dos alunos?	b. resultados estatísticos (avaliações de FCT, PAP e taxa de conclusão entre os alunos envolvidos no Projeto SER - ciclo 2017-2020 e alunos do ciclo formativo anterior).	Avaliação de Eficácia	▪ Ao nível do aluno ▪ Atitudes ▪ Competências ▪ Resultados Académicos ▪ Ao nível do Professor ▪ Atitudes ▪ Competências ▪ Cultura profissional ▪ Obstáculos ao sucesso ▪ Factos não esperados ou imprevistos ▪ Outros
	4. Conhecer as percepções dos diferentes atores do sistema sobre o grau de apetência, expectativas e resultados, relativamente à nova organização do trabalho educativo da ECL	Qual a sua perceção quanto à nova organização escolar? Que fatores são na sua perspetiva considerados relevantes para a não normalização do aluno? Qual a sua visão quanto à contribuição do Projeto SER para uma preparação mais adequada aos desafios do futuro?	c. resultados de inquéritos por questionário realizados pela ECL 2. focus group		

II – Guião da Entrevista de Grupo

Guião da entrevista de grupo (focus group)	
Tipo	Grupo focal
Destinatários	Professores que desenvolveram a sua atividade pedagógica no âmbito do Projeto SER de 2017-2020 na Escola de Comércio de Lisboa
Objetivo Geral	Analisar os contributos do Projeto SER da ECL para a não normalização do aluno
Objetivos Específicos	▪ Identificar o caminho crítico do processo de transformação da ECL através do Projeto SER ▪ Reconhecer que características da nova organização escolar no Projeto SER pretendem a não normalização do aluno e a sua melhor preparação para o futuro ▪ Conhecer as perceções dos diferentes atores do sistema sobre o grau de apetência, expectativas e resultados, relativamente à nova organização do trabalho educativo da ECL
Tópicos	Legitimação da entrevista Pedir autorização para gravar a entrevista na plataforma «Gsuite for Education», ferramenta «Meet» Esclarecer objetivos da entrevista Garantir confidencialidade dos dados Solicitar e agradecer a colaboração Organização Ponto de Partida Modelo de Planificação Participação Sistema de autoavaliação Conceção de educação Função da escola Organização do conhecimento Desenvolvimento de competências Conceção pedagógica Papel do Professor Papel do Aluno Metodologias Diferenciação pedagógica Construção do saber Recursos Avaliação Organização do Espaço e do Tempo Características dos Espaços Organização dos Tempos

	Modelo Profissional Equipas Educativas Ao nível do aluno Atitudes Competências Resultados Académicos Ao nível do Professor Atitudes Competências Cultura profissional Obstáculos ao sucesso Factos não esperados ou imprevistos Outros

(Elaborado a partir de Natércio Afonso, 2005)

III – Operacionalização do Guião Da Entrevista

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

Perguntas de Investigação	Domínios	Categorias	Subcategorias	Perguntas orientadoras
O que motivou o desenvolvimento de uma nova organização escolar? / Qual o grau de envolvimento dos professores na sua operacionalização?	Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso	• Organização	▪ Ponto de Partida ▪ Modelo de Planificação ▪ Participação ▪ Sistema de autoavaliação	Como e porque surgiu o Projeto SER?
Como é que a ECL através do Projeto SER pretende a não normalização do aluno? Como é que a ECL através do Projeto SER pretende a sua adequada preparação para o futuro?				Recordam-se de quando tudo começou e qual o processo de implementação do Projeto SER? Quais as grandes alterações trazidas pelo Projeto SER? Em que consiste esta nova organização escolar?
Qual a sua perceção quanto à nova organização escolar? Que fatores são na sua perspetiva considerados relevantes para a não normalização do aluno e para uma preparação mais adequada aos desafios do futuro?	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	• Conceção de educação	• Função da escola • Organização do conhecimento • Desenvolvimento de competências	Como é que a nova organização escolar do Projeto SER pode influenciar a dinâmica pedagógica e a aprendizagem do aluno? Peço por favor que deem alguns exemplos concretos das práticas de aula: como se organizam, que tipo de aulas se desenvolve, como aprendem os alunos, que tipo de material utilizam, como se efetua a avaliação... Quando sentem que há alunos com dificuldades, que tipo de estratégias são tomadas, individualmente e em grupo turma? Por favor, deem exemplos concretos. Que metodologias, estratégias ou atividades utilizadas no âmbito do Projeto SER potenciam o desenvolvimento de competências fundamentais para os desafios do futuro? Podem dar exemplos concretos de situações de aprendizagem com os vossos alunos? Quais são os intervenientes no processo de aprendizagem e qual o seu papel em termos de envolvimento e responsabilidade? Mais uma vez, peço-vos que deem exemplos concretos.
		• Conceção pedagógica	• Papel do Professor • Papel do Aluno • Metodologias • Diferenciação pedagógica • Construção do saber • Recursos • Avaliação	
		• Organização do espaço e tempo	• Características dos Espaços • Organização dos Tempos	
		• Modelo Profissional	• Equipas Educativas	

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

Qual a sua visão quanto à contribuição do Projeto SER para a promoção de justiça social?	Avaliação de Eficácia	• Ao nível do aluno	• Atitudes • Competências • Resultados Académicos	Que balanço fazem da implementação do Projeto SER até agora? Em que medida tem atingido ou não os seus objetivos? Que tipo de alterações foram existindo no Projeto SER, desde 2017 até agora?
Quais os efeitos sentidos pelos professores quanto à sua prática pedagógica?		• Ao nível do Professor	• Atitudes • Competências • Cultura profissional	De que forma o Projeto SER alterou - ou não - a vossa prática pedagógica no que respeita o interesse, a motivação e o comprometimento? E quanto a novas aprendizagens? De que forma este Projeto possibilitou ou não o vosso crescimento profissional?
		• Obstáculos ao sucesso	• Factos não esperados ou imprevistos	E quanto à relação com os alunos, notaram alguma alteração? Podem descrever o tipo de relacionamento com os alunos? E no que respeita a relação com os colegas de trabalho? Podem explicitar em que medida houve ou não alterações?

IV – Protocolo de Entrevista

Protocolo da Entrevista

A entrevista em curso insere-se num Projeto de Investigação de Mestrado em Administração Educacional e Regulação da Educação, sobre o tema «Leito de Procusto, uma Herança em Remissão? A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola», sob a orientação da Professora Doutora Elsa Maria Bacala Estrela, na Universidade Lusófona. Pretende analisar os contributos do Projeto SER da Escola de Comércio de Lisboa para a não normalização do aluno através de uma estratégia metodológica de investigação avaliativa que enfatiza a avaliação como ação participativa e democrática, sendo como tal encarada como um instrumento de orientação e mudança essencialmente gerado do interior. Para auscultar as opiniões dos professores e coordenadores, utilizamos a entrevista de grupo (focus group). O guião, elaborado antecipadamente, possui um conjunto de questões abertas, orientadoras à entrevista, para poder, dependente de cada situação, direcionar, de uma forma mais apropriada, o escutar das reflexões proferidas. A entrevista terá a duração média de 60 minutos, será gravada na plataforma meet e, posteriormente, transcrita. Os dados recolhidos nesta pesquisa serão utilizados para efeitos específicos desta investigação e é garantido o anonimato, através da utilização de códigos. Os resultados da pesquisa poderão ser facultados a todos os professores participantes, se assim o desejarem.

Lisboa, 19 de janeiro de 2021

V – Quadro de categorias para codificação

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

Domínios	Categorias	Subcategorias
Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso	Organização	- Ponto de Partida - Modelo de Planificação - Participação - Sistema de autoavaliação
Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola	Conceção de educação	- Função da escola - Organização do conhecimento - Desenvolvimento de competências
	Conceção pedagógica	- Papel do Professor - Papel do Aluno - Metodologias - Diferenciação pedagógica - Construção do saber - Recursos - Avaliação
	Organização do espaço e tempo	- Características dos Espaços - Organização dos Tempos
	Modelo Profissional	Equipas Educativas
Avaliação de Eficácia	Ao nível do aluno	- Atitudes - Competências - Resultados Académicos
	Ao nível do Professor	- Atitudes - Competências - Cultura profissional
	Obstáculos ao sucesso	Factos não esperados ou imprevistos
	Outros	

VI – Análise Documental

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

DOMÍNIO	Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso			
CATEGORIA	Organização			
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Tipologia	Página(s)	Data
▪ Ponto de Partida	De uma sociedade profundamente industrial, passámos para uma sociedade cada vez mais digital, onde os processos de mudança são céleres, em muitos casos disruptivos. Vivemos num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. As profissões do passado darão lugar a novas formas de trabalho (em muitos casos, ainda por descobrir). É, assim, imperativo repensar o ensino profissional, repensar os seus métodos, estratégias, conceções. Urge desafiar o ensino, tal como a Internet e a digitalização atual nos desafiou (e continua a desafiar). Urge explorar e implementar processos de ensino inovadores, ousando romper com quadros mentais e metodologias do passado e, assim, responder de forma mais eficaz aos desafios dos nossos tempos. Reinventar, adaptar e ajustar as práticas pedagógicas ao mundo global em que vivemos está na base do Projeto Educativo da ECL por isso a implementação de um plano de inovação curricular. Ao longo dos anos, a ECL tem-se posicionado como um projeto que olha holisticamente a sociedade, os espaços, as geografias onde se insere e com as quais interage num processo contínuo de renovação e reinvenção. Reflexão pedagógica contínua, numa atitude de permanente prospeção, antecipação e inovação Os valores Dinamismo, Inovação, Pluralidade e Credibilidade enformam a cultura organizacional, suportam o projeto educativo, são operacionalizados através do plano anual de atividades e são projetados no exterior através da identidade corporativa. A forte ligação da Escola de Comércio de Lisboa ao mundo empresarial é a nossa imagem de marca. A partilha, a negociação, a interação e a antecipação de tendências na área da pedagogia, do sector do Comércio, Restauração e Serviços são instrumentos e elementos que inspiram o nosso trabalho SER foi a denominação escolhida para melhor designar o projeto que aqui se apresenta e que permitirá – esperamos – avançar no processo de transformação da ECL.	PE PIC	p.11 p.1 p. 12 p. 17 p. 21 p. 25 p. 31	2019

▪ Ponto de Partida	Trabalhamos para que a ECL se desafie e mergulhe num processo de inovação disruptivo; uma escola invertida!	PIC	p. 6	
	Na esteira do pioneirismo pombalino, a Escola de Comércio de Lisboa pretende, hoje, contribuir para a qualidade do ensino profissional, posicionando-se a nível nacional e internacional como instituição de excelência no âmbito do ensino e formação profissional no sector do Comércio, Turismo e Serviços O desafio da Escola de Comércio de Lisboa nos próximos anos passa por antecipar, acompanhar e responder ao ritmo frenético da Sociedade de Informação, com particular incidência no setor do Comércio, Turismo e Serviços, continuando a prestar um serviço de excelência a alunos, empresas e empresários, e a colaborar construtiva e responsavelmente com os seus parceiros. escola que se quer afirmar como uma referência de qualidade no mundo da educação e da formação profissional; estimular o desenvolvimento, a transferência e/ou a realização de práticas inovadoras aos níveis organizacional, local, regional, nacional e europeu. Por outro lado, a visão e a estratégia, da escola promovem a inovação e uma abordagem à mudança, A ECL iniciou em 2015 o processo de implementação de um Sistema de Gestão Integrado de acordo com a Norma ISO 9001:2015 e com o Sistema EQAVET, contudo não solicitamos a respetiva certificação. No presente ano letivo iremos trabalhar para solicitar a certificação, de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional alinhada com o Quadro de Referência Europeu (Quadro EQAVET).	PAA	p. 7	2019
▪ Modelo de Planificação	Após a definição do Modelo de Pessoa e depois de analisados os Planos de Estudo são delineados os Dossiês de Curso	PE	p. 31	2019
	No âmbito da referida Portaria, a Escola de Comércio de Lisboa (ECL) apresenta o seu Plano de Inovação Curricular, no sentido de dar resposta às necessidades dos jovens e do mercado de trabalho, a iniciar, após validação, a 13 de setembro de 2019. Em linha com o n.º 2 do artigo 5.º da acima referida Portaria, no presente Plano de Inovação Curricular, a ECL apresenta as opções curriculares de natureza pedagógica, didática e organizacional, a adotar	PIC	p. 1	2019

▪ Modelo de Planificação	O Projeto SER começou a ser preparado no ano letivo 2016-2017, iniciando-se a sua concreta implementação no ciclo formativo seguinte (2017-2020). Como em qualquer projeto, importa questionar, por um lado, o ponto de partida e, por outro lado, o ponto de chegada. É da síntese dos dois que resulta a evolução; uma evolução solidamente pensada e criativamente estruturada. Importa perceber o que queremos para os nossos alunos, formadores e colaboradores; o que queremos para a nossa sociedade, para o nosso mundo. E, assim, contextualizar a aprendizagem, os currícula, dando-lhes um sentido e um significado. 1. Missão educativa. Definir o modelo de pessoa que se pretende formar, ou seja, o Perfil do Aluno à saída de cada ciclo formativo, tendo como referencial “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. (...) Um perfil assente na edificação de um Modelo de Pessoa, que prepare os alunos para os desafios da sociedade do século XXI, desejando que os alunos se tornem Pessoas Conscientes, Colaborativas, Competentes, Comprometidas e Criativas (Anexo 1 – Modelo de Pessoa). 2. Recursos. Avaliar os recursos disponíveis e redefinir, alterar ou criar novos, tendo em conta a missão educativa. (...) 3. Projetos. (...) 4. Laboratórios Pedagógicos / Empresas de Treino. 5. Avaliação. O processo de avaliação é crucial e este deve ocorrer a diferentes níveis e em diferentes momentos do ciclo de aprendizagem. Em cada ano letivo, o Projeto SER organiza-se em torno de um tema que facilita a arrumação de ideias e processos, no sentido de uma mais eficaz e efetiva articulação de relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. No ano letivo 2019-2020, o tema organizador será EU no Palco do Mundo! (Anexo 4 – Pré-planificação de projeto). (o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”) torna-se uma matriz preciosa para o seu (ciclo de aprendizagem) planeamento. (aos professores) É importante proporcionar momentos de formação da parte tecnológica, mas também enquanto pessoa, pois educamos o que somos. Para que a transformação educativa ocorra e no sentido de fomentar o trabalho em rede das instituições do Grupo Ensinus, foi traçado um Plano de Formação específico que inclui as seguintes iniciativas: <i>Human Capital Development Training for Mentoring in Education</i>, sessões de trabalho para todo o corpo docente, ministradas por Claudia Vece, especialista em Liderança e no método SANE - <i>Neuro Emotional Alignment System</i>, entre outros; Reimagine Education, liderado por Xavier Aragay, fundador do Reimagine Education Lab, um laboratório dedicado às boas práticas no setor do ensino que tem como objetivo acompanhar, fomentar e implementar processos e experiências inovadoras em instituições de ensino mediante modelos criativos. Trata-se de um processo formativo, iniciado em junho	PIC PAA PIC PAA	p.2 p. 3 p. 5 p.55 p.6 p.173	

▪ Modelo de Planificação	de 2017 para todas as instituições do Grupo Ensino num total até à data de 372h e que engloba desde observações externas, a encontros de formação multiplicadores, seminários internos ou visitas internacionais a boas práticas. Reuniões mensais da equipa diretiva e dos professores em autonomia e flexibilidade curricular, para partilha de boas práticas. Conferência de testemunho de boas práticas: Educar para o Futuro (Fórum Lisboa, 28 de junho de 2019). A ECL participa igualmente em outras iniciativas no sentido de fomentar dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente, entre elas a formação de Líderes Pedagógicos num processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular de nível I e II e os MOOCS, promovidos pela Direção Geral de Educação. Paralelamente, desde a sua génese que a ECL recorre a mobilidades de staff, no âmbito do programa Erasmus+ (antigo PROALV), para se inspirar e recolher boas práticas a nível europeu, como foi o caso das mobilidades a Espanha (Barcelona) e Finlândia (Helsínquia eTurku). Desta forma, pretende-se com o Plano de Inovação Curricular que agora se apresenta uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão entre 34% a 37% (de acordo com as qualificações) das matrizes curriculares nas diferentes qualificações ministradas na Escola. (...) há que definir o perfil do aluno para o qual se pretende trabalhar no decorrer de cada ciclo formativo na Escola de Comércio de Lisboa (ECL). (Ata Conselho Pedagógico). A Dra. Piedade Redondo Pereira apresentou a proposta do Plano de Inovação Curricular (PIC) a submeter à tutela, o qual foi preparado pela equipa pedagógica do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular da Escola. Após análise e discussão do PIC, o mesmo foi aprovado por unanimidade. Os membros do Conselho Pedagógico elogiaram o trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica a trabalhar na Autonomia e Flexibilidade.	PIC PAA PIC PAA	p.6 p.174 p.6 p.174 p. 7 p. 11 p. 109	
▪ Participação	Para implementar e concretizar os princípios pedagógicos acima referidos, a ECL pretende posicionar-se como um laboratório de experiências, um projeto de vida, que requer o comprometimento verdadeiro de alunos/formandos, de toda a equipa ECL, da rede de escolas onde insere e da participação dos parceiros, quer empresas, quer instituições, a nível nacional e internacional. A ECL está genuinamente comprometida com um projeto educativo que seja flexível, aberto a mudanças globais, multicultural, sistémico e digital e capaz de evoluir de forma colaborativa e em rede.	PE	p.31	2019

▪ Participação	Na ECL, temos caminhado – orgulhosamente – um percurso pautado pela inovação, ousando romper com modelos estandardizados de aprendizagem. Uma inovação que se discute, negocea e se concretiza, colaborativamente, dia após dia, com base numa observação atenta das várias paisagens onde nos movemos. Uma escola que dê empoderamento à comunidade educativa para sentir que podemos mudar e que a mudança depende de todos em conjunto. O elemento mais importante para a transformação das escolas são os professores. A transformação das escolas passa necessariamente pela transformação interior dos seus educadores. Os docentes/formadores planificam, programam e avaliam o trabalho individual e em equipa, no sentido de se promover a autonomia, a iniciativa e o interesse pela aprendizagem e pelas tarefas a desenvolver. O Plano de Inovação Curricular foi aprovado no Conselho Pedagógico de 11 de julho de 2019 por unanimidade (Anexo 12 – Ata do Conselho Pedagógico). Queremos ter uma comunidade educativa aprendente, onde todos, alunos, professores e restantes colaboradores, com o envolvimento e entrega de restantes stakeholders, como as famílias e os parceiros empresariais e locais, aprendem e crescem ao longo da vida espelhando os “Cs” que adquiriram ou desenvolveram e que nunca mais deixarão de SER... criativos, comprometidos, colaborativos, conscientes, competentes!	PIC PIC PAA PIC PAA	p. 5 p.6 p.55 p.6 p.55 p.7 p.11	2019
	A Escola tem vindo a estabelecer protocolos de colaboração com diferentes entidades, no sentido de proceder a uma maior ligação com o mundo do trabalho e pretende continuar a fazê-lo. Os protocolos estabelecidos, entre outros são: PACCLO: Prémio de Mérito para aluno; APCC – Prémio de Mérito para aluno; ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CONTACT CENTRE: Contact Centre Pedagógico; BATALHÃO DO SERVIÇO DE TRANSPORTES: Cedência do ginásio e da cozinha; CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA: Cedência de instalações da escola, Prémio de Mérito para aluno, Parceiro Institucional do Prémio Mercúrio; COFINA: Prémio de Mérito para aluno; CONFEDERAÇÃO DO COMÉRCIO E SERVIÇOS DE PORTUGAL: Prémio de Mérito para aluno; DELTA-CAFÉS: Prémio de Mérito para aluno; Mobiliário de esplanada; DOUGLAS: Prémio de Mérito para aluno; Disponibilização gratuita (temporária/definitiva) de produtos “Douglas” para as atividades da Escola (montras, desfiles); FREEPORT OUTLET: Cedência de roupa para montras e desfiles de moda; GRUPO CORTEFIEL: Prémio de Mérito para aluno; Cedência gratuita (temporária) de produtos “Grupo Cortefiel” para as Atividades da Escola; GRUPO BRODHEIM: Prémio de Mérito para os alunos; Cedência de roupa para montras e desfiles de moda; h3: Prémio de Mérito para os alunos (500€); HORTO DO CAMPO GRANDE S.A.: Cedência de produtos; INSTANTA: Cedência de produtos; JUNIOR	PAA	p. 10-13	2019

▪ Participação	ACHIEVEMENT: Apoio aos alunos no desenvolvimento de projetos;; JUNTA DE FREGUESIA DOS OLIVAIS: Cedência de polidesportivo; Apoio às atividades dos alunos; JUNTA DE FREGUESIA DE MOSCAVIDE E PORTELA: Prémio de Mérito; El CORTE INGLÉS: Cedência de produtos; SERVILUSA: Prémio de Mérito para aluno; SONAE: Prémio de Mérito para aluno Estágio Formativo – Técnico de Logística; TONIK: Apoio para as atividades dos alunos; Desconto 10% para os colaboradores da ECL; UNIÃO DAS ASSOCIAÇÕES DO COMÉRCIO E SERVIÇOS – UACS: Apoio para atividades dos alunos O Conselho Consultivo é um órgão consultivo da ECL, que assegura a representação da comunidade escolar e da comunidade socioeconómica envolvente, tendo em vista o aprofundamento das relações entre a Escola e o meio em que esta desenvolve a sua atividade O Conselho Consultivo reúne anualmente, mantendo os seus pares e toda a comunidade educativa da Escola informados dos novos desafios que o setor enfrenta. Compete: ... Propor a criação de novas qualificações Fórum de Empresários. Sempre com o objetivo de fortalecer a ligação ao mundo empresarial, através de pequenos grupos especializados em diferentes temáticas de trabalho, permitindo obter informação atualizada sobre o setor e os seus novos desafios (...) mantendo a comunidade educativa informada dos novos desafios que o setor enfrenta Compete: ... Propor a criação de novas qualificações. Orientação Profissional. Estabelecer parcerias com empresários para a função de Orientador Profissional. O Orientador Profissional é um empresário, representante, técnico ou colaborador de uma empresa que tem como função apoiar, ajudar e orientar uma turma da Escola. Prende-se com a necessidade permanente de reforçar a ligação da escola ao meio empresarial do setor em que se insere, para a melhoria contínua do projeto educativo e dos objetivos que se propõe alcançar. Pretende-se que o Orientador Profissional de cada turma constitua na Escola uma presença efetiva do mundo empresarial, a título consultivo, contribuindo para que, sobretudo alunos e seus formadores tenham acesso permanente a uma perspetiva externa ao mundo escolar, favorecendo o enquadramento do seu posicionamento, comportamentos e aprendizagens e reforçando a sua mobilização para o setor do comércio, turismo e serviços. A criação da figura do Orientador Profissional tem como linha orientadora três pressupostos: A excelente relação da Escola de Comércio de Lisboa com as empresas; O enorme apoio e colaboração dos empresários; O ambiente familiar que existe entre formadores, alunos e empresários Compete ao Conselho Pedagógico da Escola: Apreciar a proposta e emitir parecer sobre os cursos profissionais e os cursos de educação e formação a integrar na oferta formativa da Escola, em cada ano letivo;	PAA RI	p. 14 p. 16 p. 18 p. 20-21 p.14	

▪ Participação	Apreciar as propostas e emitir parecer sobre outras ofertas educativas, formativas ou de especialização propostas pela Diretor Pedagógica; Apreciar e emitir parecer sobre as propostas para desenvolvimento de ações de formação destinadas a adultos; Apreciar a proposta de Projeto Educativo da Escola e emitir o respetivo parecer; Acompanhar, enquanto stakeholders internos, a atividade da Escola com vista à implementação do Sistema de Garantia da Qualidade alinhado com o EQAVET; Colaborar ativamente na inserção dos alunos, especialmente dos jovens, no mercado de trabalho, propondo as medidas e tomando as iniciativas que melhor sirvam este objetivo; Pronunciar-se sobre outros assuntos que o Diretor Pedagógico submeta à sua apreciação. O Conselho Pedagógico tem a seguinte composição: assessores da direção, coordenadores de curso, líderes dos grupos disciplinares, representante dos serviços administrativos e representantes dos alunos. FÓRUM DE ALUNOS. Estabelecer contacto com os alunos através do Fórum de Alunos. Objetivos. Com o objetivo de suprimir a necessidade por parte dos alunos da ECL, em recorrer à constituição de uma Associação de Estudantes, e paralelamente sentindo a necessidade de criar um grupo de alunos que possam representar a instituição, a ECL recriou o Fórum de Alunos com o intuito de promover diálogo ativo sobre diversas temáticas, onde os alunos possam entre si debater as mesmas, e, conscientemente apresentar à Direção alternativas viáveis à resolução desses desafios. Participantes: Direção do Fórum de Alunos; Mesa da Assembleia do Fórum de Alunos; Delegados e Sub Delegados de todas as turmas e Direção. O Fórum de Alunos reúne de forma ordinária trimestralmente debatendo as diversas temáticas indicadas pelas turmas e seus representantes bem com as propostas que a Direção julgue pertinentes trazer a apreciação. Pode o Fórum de Alunos reunir extraordinariamente desde que por comum acordo entre os diversos participantes do fórum ou quando por indicação da Direção. FÓRUM DE ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO. Sempre com o objetivo de fortalecer a ligação entre a Escola e os Encarregados de Educação, permitindo discutir e negociar diferentes pontos de vista de situação que afetam o dia a dia da comunidade escolar. O Fórum de Encarregados de Educação pode tomar a forma de reuniões gerais, reuniões de turma ou reuniões individuais. Compete: Dar parecer sobre o Projeto Educativo; Conhecer as atividades desenvolvidas pelos seus educandos; Tomar conhecimento da avaliação dos seus educandos.	p. 26	
		p. 28	
		p. 29	

▪ Participação	(Os Direitos) 6. Eleger e ser eleito para os órgãos dirigentes da Associação de Estudantes ou para outros órgãos representativos dos Alunos/Formandos. 7. Eleger o Delegado e o Subdelegado de Turma para representantes da mesma, sendo porta-voz em todos os assuntos que a esta diga respeito	RI	p. 10	2019
▪ Sistema de autoavaliação	Avaliação das Práticas Pedagógicas, através de indicadores pré-definidos, como por exemplo: dos resultados das Provas de Aptidão Profissional de final de curso; das taxas de conclusão; da inserção no mercado de trabalho; dos impactos da formação. Comissão Consultiva. Grupo constituído por elementos provenientes dos mais diversos ramos de atividade. Tem como objetivos manter a Escola informada dos novos desafios que a sociedade enfrenta, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pela ECL e contribuir para a divulgação e afirmação da mesma no exterior. Fórum de Empresários. Grupo constituído por 20 empresários dos mais diversos ramos de atividade. Tem como objetivos manter a Escola informada em relação às tendências do mercado, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pela ECL e contribuir para a divulgação e afirmação da mesma no exterior. A existência desta figura (Orientador Profissional), habitualmente um empresário com significativa experiência profissional e maturidade pessoal, justifica-se pela necessidade contínua de reforçar a ligação da Escola ao meio empresarial do setor em que se insere, de forma a melhorar continuamente o Projeto Educativo.	PE	p.30 p.35	2019
	(...) sendo imprescindível avaliar a própria inovação pedagógica nomeadamente a nível do processo. Para tal, são implementados inquéritos trimestrais aos alunos e docentes/formadores, para se refletir sobre se a mudança ou inovação desenhada está a seguir como previsto, quais são os desvios, os seus pontos fortes e os seus pontos fracos e assim ajustar as práticas e as estratégias adotadas. Por último, mas não menos importante, cumpre avaliar os impactos que as metodologias pedagógicas desenvolvidas surtiram nos alunos. A avaliação dos impactos deverá realizar-se no final de cada ciclo formativo, também a curto, médio e longo prazo, num processo contínuo de aferição, ajustamento e evolução. Por vezes (as famílias) também são convidadas (...) a refletirem na melhoria do Projeto Educativo da ECL, fazendo inclusivamente parte do Conselho Consultivo.	PIC PAA	p. 5 p.54 p. 6	2019

▪ Sistema de autoavaliação	Avaliar o papel da escola (...) torna-se imperativo		p. 11	
	(Conselho Consultivo) acompanhando e avaliando as atividades desenvolvidas pela Escola Compete: Compete: Dar parecer sobre o Projeto Educativo; Dar parecer sobre os cursos de ensino e formação profissional Fórum de Empresários... acompanhando e avaliando as atividades desenvolvidas pela Escola. Compete: Dar parecer sobre o Projeto Educativo. Dar parecer sobre os cursos de ensino e formação profissional. Compete ao Conselho Pedagógico da Escola: Avaliar a ação da Escola e perspetivar novas estratégias de desenvolvimento	PAA	p. 16 p. 26	2019
	La observación externa es una estrategia de mejora muy importante en los centros, que, de forma individual y colectiva, transitan por el camino del cambio. La visión externa y objetiva de las prácticas e innovaciones educativas, y su correspondiente <i>feedback</i> permite detectar oportunidades y extraer información útil para todos los profesionales. Además, esta observación y <i>feedback</i> pretende ser una oportunidad para potenciar, asentar y mejorar aquellas experiencias innovadoras que van a ser presentadas en el seminario interno de intercambio de prácticas de innovación educativa. Debido a que es el 2º año que se realiza una observación, se analizó de una manera global el uso de la metodología ABP y especialmente, los inicios y la evaluación dentro de un ABP. Objetivos de la observación: Identificar los elementos claves del trabajo por proyectos que ECL está desarrollando Observar como se inician los desafíos dentro del ABP Observar que instrumentos se usan para la evaluación Identificar las necesidades de formación según el equipo docente y directivo Proporcionar <i>feedback</i>	ROE	p. 1	2019

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Conceção de educação			
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Tipologia	Página(s)	Data
Função da escola	Missão educativa. Definir o modelo de pessoa que se pretende formar, ou seja, o Perfil do Aluno à saída de cada ciclo formativo, tendo como referencial “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Um perfil assente na edificação de um Modelo de Pessoa, que prepare os alunos para os desafios da sociedade do século XXI, Contribuir para uma formação ao longo da vida consentânea com as melhores práticas e recomendações de várias instituições nacionais e internacionais como a ONU, a OCDE, a EU, a ANQEP e o Governo de Portugal Missão. Fazer participar ativamente todos os que pretendem desenvolver uma carreira profissional no setor do Comércio, Turismo e Serviços num projeto educativo que os torne capazes de delinear e gerir, com sucesso, um percurso pessoal e profissional ao longo da vida. Objetivo estratégico. Promover uma educação inclusiva, garantindo o direito de todos à educação, facilitando o acesso à participação e à aprendizagem.	PE	p. 12	2019
	papel da escola enquanto agente de socialização, que promove a formação global dos jovens Para tal, apostámos na edificação de um modelo de pessoa (...) concorrendo para a formação integral do jovem nas suas várias dimensões, nomeadamente profissional, social e pessoal Assim, o aluno ECL deverá possuir um perfil humanista, centrado em valores de respeito por si e pelo outro, numa procura constante de novos conhecimentos e de novas soluções para os problemas que vão surgindo ao longo da sua vida.	PIC	p. 11	2019

	O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho assume uma perspetiva claramente inclusiva que vem reforçar o direito de cada um dos alunos a um conjunto de respostas, sob um projeto educativo que proporcione a todos a participação à educação e o sentido de pertença em equidade, que seja responsável pela promoção das melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências que assentem na flexibilidade curricular. O objetivo da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva é operacionalizar a educação inclusiva, tendo por base o projeto educativo da ECL, por natureza inclusivo: por um lado, propor o apoio à implementação e respetivo acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem; por outro lado, o aconselhamento dos docentes/formadores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Sendo nossa missão fazer participar os nossos jovens num Projeto Educativo que os torne capazes de gerirem, com sucesso, um percurso pessoal e profissional ao longo da vida, abraçando os desafios da globalização	PAA	p. 48	2019
Organização do conhecimento	divisão estanque entre disciplinas deve ser esbatida ou mesmo desaparecer As várias competências e “matérias” são integradas, trabalhadas, processadas e apreendidas no âmbito de projetos. Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. Na base do presente Plano, assenta uma forte articulação curricular que se inspira em sólidas, diversas e criativas relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. Neste contexto, pretende-se proceder à integração de saberes adquirir conhecimentos novos em resultado da experiência	PE PE PIC	p. 12 p. 31 p.1 p. 36	2019
	Gestão curricular contextualizada; Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares; E, assim, contextualizar a aprendizagem, os currículos, dando-lhes um sentido e um significado Neste contexto, pretende-se proceder à integração de saberes os saberes deixam de estar espartilhados	PIC	p. 1 p.3 p. 11 p. 78	2019

	(área Projeto. Lançamento Projeto) Integração dos saberes			
Desenvolvimento de competências	Acreditamos que no perfil do aluno, além de se trabalhar o perfil profissional referente a cada qualificação, se deve apostar no desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores fundamentais num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. O foco da aprendizagem inspira-se num perfil humanista, centrado em valores de respeito por si e pelo outro, numa procura constante de novos conhecimentos e de novas soluções. desejando que os alunos se tornem Pessoas Conscientes, Colaborativas, Competentes, Comprometidas e Criativas. dotando-o (ao aluno), nomeadamente de competências ao nível da identificação de problemas, mediação e negociação; Os objetivos dos Projetos Integradores contemplam, para além da aquisição de competências transversais, a aquisição de técnicas de pesquisa, de análise e interpretação de dados, de capacidades de utilização de meios digitais, de capacidade de antecipação, de tomada de decisão e de trabalho colaborativo Pretende-se estimular nos alunos o desenvolvimento de múltiplas inteligências, dando espaço e tempo ao aprofundamento de conhecimentos adquiridos desenvolver o sentido de responsabilidade e a atitude profissional. desenvolver o espírito empreendedor e o gosto pelo risco. promover o desenvolvimento de competência para a angariação do primeiro emprego. Nesta prova, o aluno/formando enquadra demonstra conhecimentos e competências adquiridos durante o seu período de formação profissionalizante na Escola e na Empresa O perfil do aluno ECL, para além da aquisição de competências técnicas referentes a cada qualificação, aposta no desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores fundamentais num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil.	PE	p. 12 p. 29 p.31 p. 35 p. 36 p.36 p.11	2019

Desenvolvimento de competências	no sentido de desenvolver processos autónomos de aprendizagem, mas também de cooperação, interação com colegas, docentes/formadores e parceiros. Esta metodologia fomenta a autonomia dos alunos, A vantagem da tutoria em contexto escolar reside no facto de esta se constituir como elemento essencial, tanto ao nível comportamental como ao nível das dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de potenciar a resiliência dos tutorados através de experiências positivas que reforcem e promovam a sua autoconfiança e a crença em si próprios, permitindo-lhes a realização do seu potencial, quer pessoal quer académico. promover um ambiente de aprendizagem que permita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; Neste sentido, no final de cada ciclo formativo na Escola de Comércio de Lisboa, o aluno ECL deverá ser: Consciente – É um indivíduo reflexivo, com capacidade de autoconhecimento, que identifica a forma como aprende e o papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida. Um indivíduo atento, consciente de si, dos outros e do mundo onde vive, que reflete sobre o que se passa à sua volta, valoriza diferentes perspetivas e visões do mundo através de interações assertivas e críticas construtivas e criativas. Flexível, resiliente e apto a gerir a mudança, tem inteligência emocional e capacidade para evoluir, estando sempre disponível para aprender. Quer contribuir para o bem comum, com vista à paz e a um mundo mais justo, inclusivo e sustentável. Colaborativo – É um indivíduo disponível, proativo e flexível, facilitador das relações interpessoais que estabelece e, neste sentido, integrador das opiniões e das ideias dos outros. É uma pessoa que se envolve, com grande capacidade em aceitar os desafios da vida de forma entusiasta, determinada, resiliente e inspiradora de si e dos outros, conseguindo atingir os seus resultados também através da sua participação empática. Competente – É um indivíduo que planifica e realiza com qualidade em prol de um bem comum, baseando-se nas aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. É uma pessoa que revela uma combinação equilibrada de conhecimento – domínio das literacias várias (literacia científica, digital, financeira, cultural e cívica...) e numeracia –, capacidades e atitudes, permitindo uma efetiva ação humana em contextos diversificados e voláteis. É uma pessoa que procura a melhoria constante, aberta ao mundo, flexível, consciente das suas competências e que, por isso mesmo é ponderado e adapta as suas capacidades aos desafios do mundo que a rodeia, tomando as decisões corretas e gerindo com sucesso o seu percurso pessoal e profissional ao longo da vida. Comprometido – É um indivíduo que responde de forma consciente e apaixonada aos desafios da vida nos diferentes contextos, envolvendo-se e contribuindo ativa, critica e responsavelmente na obtenção dos objetivos comuns do grupo,	PIC	p. 3 p. 5 p. 7 p.11	2019

Desenvolvimento de competências	equipa ou comunidade, tendo um conhecimento e consciência do mundo onde vive. É uma pessoa empenhada, que motiva, transmite confiança e tem capacidade de envolver emocionalmente os outros. Criativo – É uma pessoa que procura várias alternativas, de forma flexível, para a resolução de problemas, nos mais variados contextos. Essas alternativas surgem de uma constante curiosidade e ambição que leva ao questionamento e à criação de novas ideias ou diferentes formas de fazer, com a finalidade de acrescentar valor aos resultados. O criativo compromete-se, não teme o erro, é destemido, confiante, arrojado e trabalha para se superar e envolver os outros. É empenhado e resiliente, com foco na concretização. Matriz de Dossiê de Curso. Nome da Disciplina. Carga Horária. Finalidades. Competências. Elenco Modular/Conteúdos (Área Projeto. Lançamento Projeto) Responsabilidade e Autonomia		p. 43	
	Qualquer que seja a opção tomada é fundamental ter em conta que não basta hoje adquirir competências na área do saber. O desenvolvimento do saber-fazer é um requisito obrigatório para todos os jovens que ambicionem realizar-se profissionalmente, trabalhando com dedicação e destacando-se pela inovação, criatividade e capacidade de arriscar, com inteligência. Eu e o Outro – Formação Outdoor. Objetivos. Fomentar a cultura organizacional ECL nos alunos; Promover o espírito e o trabalho em equipa, a cooperação entre os alunos e consequente valorização do grupo; Estimular a autoconfiança e autoestima; Trabalhar questões de liderança, negociação e estratégia. ECL empreender. Objetivos. Proporcionar o contacto com outras realidades socioeconómicas e profissionais. Adquirir uma atitude científica ...; Desenvolver competências para o mundo do trabalho; Desenvolver competências na Era Digital Práticas em Ambientes de Retalho. Objetivos. Adquirir uma atitude científica.... Aumentar a flexibilidade, a autonomia e as soft skills. Consolidar a cultura visual e o sentido estético. Melhorar a criatividade com a resolução de problemas/desafios reais. Desenvolver competências para o mundo do trabalho. Desenvolver competências em Tecnologias de Informação e da Comunicação. Proporcionar o contacto com outras realidades socioeconómicas e profissionais. Gestão, Planeamento e Auditoria de Eventos. Objetivos. Adquirir uma atitude científica...	PAA	p. 7 p. 57 p. 60 p. 61 p. 62	2019

Desenvolvimento de competências	Proporcionar o contacto com outras realidades socioeconómicas e profissionais. Desenvolver competências para o mundo do trabalho. Desenvolver competências na era digital levando-os (alunos) a refletir e procurar respostas sempre de forma criativa e colaborativa a apropriação do Modelo de Pessoa ECL, contribuindo assim para uma melhor preparação para os desafios do futuro (pessoais e profissionais), onde a autonomia e a autorregulação do conhecimento assumem posições de destaque. Casa do Comércio. Objetivos. Desenvolver importantes competências de comunicação e de trabalho em equipa. Projetos Internacionais – Erasmus+ KA2. Objetivos. (...) desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos e docentes, nomeadamente da língua inglesa; (...) 5. potenciar a competitividade e a empregabilidade dos nossos alunos. As empresas de treino são, por excelência, um instrumento ao serviço de um dos pilares que norteia o projeto educativo da Escola: o saber-fazer. Formação em Contexto de Trabalho e Estágios Profissionais – Erasmus+. Proporcionar uma experiência enriquecedora para os jovens que neles participam, tanto no plano organizacional e tecnológico, como no plano de crescimento pessoal. Permitir aos jovens sedimentar competências técnicas e linguísticas, proporcionando uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de uma mundivisão mais abrangente e flexível, geradora de sinergias profissionais e, muitas vezes, de novas oportunidades de negócio e visão empreendedora. A par das famílias, as escolas são um dos mais importantes contextos de desenvolvimento para os jovens adolescentes, e podem ser uma peça crucial na aquisição de competências, capacidades e aptidões, que permitam uma adaptação com sucesso às mudanças ao longo da vida (Hamilton & Hamilton, 2009).		p. 64	
	Puntos fuertes observados: Se potencia la autonomía del alumno, por ejemplo, en actividades como “la entrevista a un experto”. Cabe destacar que en las conversas con los alumnos se valoró muy positivamente este tipo de actividades y su motivación era palpable.	ROE	p. 2	2019

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Conceção pedagógica			
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Tipologia	Página(s)	Data
Papel do Professor	(a angariação do local de mobilidade internacional em empresas) embora todos contem com o apoio do acompanhante por parte da ECL.	PE	p. 11	2019
	O papel do professor é o de criar as condições necessárias e estimular a curiosidade e a vontade de aprender Neste sentido, criámos a figura do tutor, a qual tem como missão levar os alunos a (definir ..., decidir ..., planejar ..., organizar e priorizar ..., monitorizar ... e realizar) O tutor terá as seguintes atribuições: ... acompanhar e apoiar ...; facilitar a integração do aluno na turma e na escola; apoiar o aluno no processo de aprendizagem	PIC PAA	p.6 p.55 p. 173 p. 7	2019
	Projetos anuais. Objetivos. Confrontar os alunos com (...) levando-os a refletir e a procurar respostas/soluções para os mesmos (...). Promover nos alunos a (...) Os diferentes desafios são lançados aos alunos pelos docentes/formadores Os alunos são orientados no sentido de... Serão distribuídos Guiões de Trabalho com o objetivo de orientar os alunos durante as visitas de estudo a equipa pedagógica trabalha no sentido de se adaptarem às mudanças tecnológicas, efetuando um esforço para se manterem a par das tendências e adotando proativamente ferramentas e recursos que suportam mudanças benéficas. Neste sentido, o docente/formador, como criador colaborativo e conectado de atividades de aprendizagem cativantes, usa, sempre que pertinente, novas abordagens e tecnologias para apoiar a melhoria contínua.	PAA	p. 64 p. 74 p. 89	2019

	Respecto al desarrollo de la sesión: Se desarrollan habilidades transversales que se les explican a los estudiantes y se potencian a través del trabajo cooperativo El rol que desarrolla el docente es el de guía, que acompaña y orienta al alumno para que pueda desarrollar sus tareas.	ROE	p. 2	2019
Papel do Aluno	proporcionando uma maior autonomia dos alunos/formandos o envolvimento e coresponsabilização do aluno/formando e das famílias no seu processo de aprendizagem A angariação deste local de aprendizagem (mobilidade internacional em empresas) é da responsabilidade dos alunos/formandos responsabilizar os alunos/formandos pela escolha do seu local de aprendizagem na empresa	PE	p. 29	2019
	que trabalhem individualmente, em equipa e de forma colaborativa, (ECL visual merchandising) gerida pelos alunos de Vitrinismo Uma escola em que os alunos são os protagonistas das suas próprias aprendizagens. O aluno aprende, fazendo e refletindo sobre o que faz. definir ativamente objetivos, decidir sobre estratégias apropriadas, planejar o seu tempo, organizar e priorizar materiais e informação, monitorizar a sua própria aprendizagem e realizar os ajustes necessários em novas situações de aprendizagem.	PIC	p. 3	2019
		PIC PAA	p.6 p.55 p.173	
	(Área Projeto) no sentido de desenvolver processos autónomos de aprendizagem, mas também de cooperação, interação com colegas, docentes/formadores e parceiros. Projetos Anuais. Objetivos. (...) onde a autonomia e a autorregulação do conhecimento assumem posições de destaque. os alunos desenham, criam, moldam, constroem, montam e desmontam ideias e projetos de espaços de exposição	PAA	p. 64 p. 81 p. 87	2019

	Pretende-se uma implicação ativa do aluno na aquisição dos objetivos, dos conteúdos, dos módulos de cada disciplina, bem como na negociação acompanhada dos mesmos. pretende-se que esta aprendizagem vá necessariamente para além da sala de aula, onde os alunos partilham, discutem, questionam, refletem e relacionam em qualquer lado e em qualquer altura. Assim, estes são inspirados e capacitados para agir, ao invés de ficar à espera que o conhecimento chegue até eles.		p. 88	
	(direitos aluno) Participar no processo pedagógico, de acordo com o estipulado no Guia de Aprendizagem Interativo	RI	p. 10	2019
Metodologias	Projetos. Redefinir e criar dinâmicas ou ações de acordo com as estratégias definidas e os objetivos a atingir. (...) dando lugar a verdadeiros projetos, centrados não só na identificação dos problemas como também na resolução dos mesmos de forma criativa Metodologias (...) com enfoque no empreendedorismo O posicionamento pedagógico da ECL assenta numa atitude de permanente prospeção, antecipação e inovação a flexibilidade curricular o desenvolvimento de projetos integradores através da Área Projeto que assentem, sempre que possível, num impacto positivo para a comunidade; o acréscimo de motivação para aprender. Diversificação de estratégias na construção de ambientes de aprendizagem que promovam: o desenvolvimento de metodologias e atividades centradas no aluno/formando, apelando a métodos ativos e diversificados traçar projetos interdisciplinares ou transdisciplinares seguindo a metodologia do trabalho de projeto O foco da aprendizagem é o de trabalhar por projetos através de metodologias ativas	PE	p.12 p.17 p.29	2019

Metodologias	Os referidos projetos são desenvolvidos com inúmeras entidades e empresas com as quais a Escola mantém parcerias, passando por Formações <i>Outdoor</i>, para trabalhar questões de liderança, negociação e estratégia, bem como a Formação em Contexto de Trabalho em Portugal, Espanha (Barcelona), Reino Unido (Cardiff e Londres), França (Paris), Finlândia (Turku) e Itália (Lago de Como). Existirá ainda a oportunidade de participar em inúmeros programas de empreendedorismo, como o <i>Junior Achievement</i> Portugal. Conferências semanais. São apresentados temas que permitem a toda a comunidade educativa ter a noção de tendências e do que melhor se faz no mercado. Com esta iniciativa pretende-se dispor de informação atualizada acerca do setor e dos novos desafios, proporcionar aos alunos/formandos uma formação alargada, pertinente e útil ao desenvolvimento da sua carreira profissional e vivência em sociedade, divulgar empresas, instituições, marcas e profissionais de prestígio, fornecer aos parceiros profissionais qualificados e serviços especializados, bem como obter recursos acrescidos para o funcionamento da Escola e a melhoria contínua da sua qualidade. Master Classes. Empresários do setor do Comércio, Turismo e Serviços são convidados a ministrar uma disciplina ou um módulo na sua área de atividade, promovendo uma maior aproximação entre o mercado de trabalho e a ECL. (Orientador Profissional) existência desta figura, habitualmente um empresário com significativa experiência profissional e maturidade pessoal, justifica-se pela necessidade contínua de reforçar a ligação da Escola ao meio empresarial do setor em que se insere, de forma a melhorar continuamente o Projeto Educativo. O Orientador Profissional de cada turma deve constituir-se como presença efetiva do mundo empresarial na Escola. Tem um caráter consultivo e contribui para que os alunos/formandos e os seus docentes/formadores tenham acesso constante a uma perspetiva externa ao mundo escolar como forma de enquadrar o seu posicionamento, os seus comportamentos e as suas aprendizagens. Projetos Integradores. Desenvolvidos ao longo do curso profissional, partindo de temáticas socioculturais para temáticas mais técnicas, no âmbito do comércio, turismo e serviços, muitas vezes propostas por empresas e outras organizações ligadas ao setor que mantêm relações de grande proximidade com a Escola Aprendizagem nas Empresas A aprendizagem nas empresas é levada a cabo em vários momentos ao longo do curso. A ECL aposta, desde sempre, em mobilidade internacional em empresas na união europeia com vista a à formação da cidadania europeia (Laboratórios Pedagógicos/Empresas de Treino) potenciar o desenvolvimento de aprendizagens e experiências de largo alcance de acordo com a prática relacionada com a sua área de formação profissional.		p.31	
			p. 35	
			p. 36	

Metodologias	Metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação; (pretende-se) traçar projetos interdisciplinares ou transdisciplinares, seguindo a metodologia do trabalho de projeto O foco da aprendizagem é o de trabalhar por projetos Os alunos são agrupados em número de 4 a 5, para desenvolver as suas investigações e apresentar os seus projetos A primeira sessão de trabalho de cada semana é iniciada com o Briefing da Semana, com a duração aproximada de 15 minutos, e nos restantes dias com o Briefing do Dia, como forma de planificar as atividades do dia. As sessões de trabalho são finalizadas com o Balanço do Dia e no último dia da semana com o Balanço da Semana, como forma de avaliação do trabalho desenvolvido. Junta-se um exemplo de um Projeto desenvolvido no 3º trimestre do ano letivo 2018-2019 (Anexo 9 - Exemplo Projeto SER (Área Projeto). Esta metodologia estreita os vínculos entre alunos-alunos, alunos-professores e entre professores-professores Horário da equipa de trabalho. Área Projeto Projeto SER. Área Projeto. 3.º Trimestre 2018/2019. Equipa Service Management (SM): Organização de Eventos, Receção Hoteleira, Restaurante-Bar. Equipa Business & Retail (BR): Comércio, Vitrinismo e Vendas e Marketing. Início do Trimestre: Qualificações separadas/apropriação de conteúdos específicos de cada área tecnológica/preparação para o desafio. Lançamento do Projeto: constituição de grupos de trabalho (compostos por alunos das 3 qualificações). (Área Projeto. Planificação) A turma de SM e BR foi dividida em grupos multiquificação que posteriormente foram desafiados a desenvolver um projeto que unisse um conjunto de variáveis / pressupostos que se interligavam com os conteúdos que cada qualificação tinha planificados para a baliza temporal do projeto. Apresentação do Trabalho. NOTA: Cada grupo teve uma data distinta dos restantes com o objetivo de permitir aos colegas participarem como convidados/clientes... nas ações desenvolvidas pelo grupo. Projeto SER. Área Projeto. Planificação). “Unbox the Mystery”	PIC	p. 1 p. 3 p. 4 p. 5 p. 51 p. 77 p. 82 p. 82 p. 83	2019

Metodologias	Serviço de Receção NOTA: Cada grupo teve de elaborar uma simulação de Check In e Check Out, interagindo com os colegas que participavam na sua atividade. Cada Ação teve “clientes” com características e necessidades diferentes permitindo aos alunos treinar em contexto real a capacidade de argumentação e comunicação. NOTA: Cada grupo recebeu uma bandeira que identificava o país a que pertencia a marca ou produto. O objetivo consistiu em que o aluno relacionasse esta variável com o produto ou marca e igualmente com a cidade que posteriormente escolheram. “Brand Challenge” Grupo de Trabalho. NOTA: Cada grupo foi composto por alunos de distintas qualificações para desenvolver os projetos nas diversas valências.		p. 85 p. 87 p. 88 p. 90	
	O Projeto Educativo da Escola de Comércio de Lisboa é indelevelmente marcado pela forte aprendizagem nas empresas. Esta aprendizagem ocorre em vários momentos ao longo do curso dos nossos alunos. Empresas na Escola. O projeto arranca no início de cada ano letivo, desafiando-se os alunos, recém-chegados, a realizar uma visita de estudo à empresa que apoia a sua sala de aula. Desde o primeiro dia, o aluno experiencia uma proximidade efetiva com a realidade empresarial. O Projeto SER organiza-se em torno de um tema que facilita o encadeamento de ideias e processos, no sentido de uma mais eficaz e efetiva articulação de relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. No presente ano letivo, elegeu-se como tema organizador EU no Palco do Mundo! No espaço designado por Área Projeto, pretendemos que os alunos (...) trabalhem individualmente, em equipa e de forma colaborativa. O processo de aprendizagem dos alunos é organizado através de equipas de trabalho que são estruturadas pelas qualificações com maior proximidade profissional. (...) Os alunos são agrupados em número de 4 a 5, para desenvolver as suas investigações e apresentar os seus projetos. pois educamos o que somos, educamos pelo exemplo. ECL Empreender. Objetivos.. Adquirir uma atitude científica, através da Metodologia de Trabalho de Projeto.	PAA	p. 10 p. 23 p. 51 p. 52 p. 60	2019

Metodologias	Operacionalização. Pretende-se capacitar os alunos para criar produtos ou serviços inovadores e/ou o seu próprio emprego. Após o desenvolvimento dos projetos é promovida pela Escola o “ <i>ECL Innovation Challenge</i> ”, cujo principal objetivo é, através do apoio de docentes/formadores e de empresários convidados, apurar as ideias mais inovadoras e viáveis, de modo a que os alunos se possam candidatar aos vários programas de empreendedorismo existentes (A Empresa”, promovido pelo <i>Junior Achievement</i> , o “Acredita Portugal” ou o “Mostra Nacional de Jovens Empreendedores). Realização do <i>Entrepreneurial Skills Passport</i> . O ESP é um novo projeto que certifica os alunos que tiveram uma experiência de empreendedorismo real, através do programa A EMPRESA, a nível europeu.		p. 62	
	Práticas em Ambientes de Retalho. Objetivos. através da Metodologia de Trabalho de Projeto Operacionalização. Desenvolvimento, produção e montagem de ações relacionadas com Visual Merchandising e Trade Marketing em diversos espaços promocionais: Futurália, ANQEP, WorldSkills, Reanimar a literatura, Montras da Escola, Montras Promocionais e Temática para parceiros institucionais, projetos de modelação de pontos de venda.		p. 63	
	Gestão, Planeamento e Auditoria de Eventos. Objetivos.... através da Metodologia de Trabalho de Projeto. Operacionalização. Os trabalhos são desenvolvidos para empresas / instituições, as quais dão um briefing aos alunos sobre o trabalho pretendido. Os alunos apresentam um projeto à empresa / instituição, após aprovação, procedem à sua implementação. Por fim é feita a avaliação do processo e do produto.		p. 64	
	À metodologia de trabalho de projeto subjaz a vontade de descoberta, de exploração, de aprendizagem autónoma. Os alunos podem resolver estes desafios integrando equipas de trabalho da sua qualificação ou então constituindo equipas multidisciplinares (compostas por alunos de diferentes qualificações).		p. 65	
	Na Área Projeto os desafios são planificados, tendo em conta as fases da Metodologia do Trabalho de Projeto (negociação, investigação, execução, comunicação e avaliação). A referida planificação é partilhada através da carta que se segue e que está exposta na sala de trabalho colaborativo.		p. 67	
	Casa do Comércio. Operacionalização. No início de cada ano letivo, os alunos apresentam no auditório da UACS os projetos desenvolvidos no ano anterior. Os alunos que apresentam os projetos são eleitos pelos seus pares e pelos gestores operacionais das várias Equipas de Trabalho. No final, há espaço para a apreciação dos trabalhos por um júri composto pela Direção da Escola, pela Direção da UACS e por um ou vários empresários representantes das diferentes áreas profissionais.		p. 68	
	Projetos Internacionais – Erasmus+ KA2. Objetivos. (...) 3. promover metodologias participativas e baseadas nas TIC; 4. desenvolver novas abordagens considerando a diversidade social, étnica, linguística e cultural dos diferentes			

Metodologias	parceiros Europeus. (...) Pretendemos, assim, criar um ambiente mais moderno, dinâmico, empenhado e profissional, ambiente este preparado para integrar boas práticas e novos métodos nas atividades quotidianas, aberto a sinergias com instituições europeias inovadoras e de qualidade. Visitas de Estudo. Objetivos. Proporcionar aos alunos/formandos o contacto direto com a realidade empresarial, completando a formação em sala de aula com aspetos mais ligados à prática das empresas. Estimular nos alunos o gosto pelo contacto direto com os valores da cultura, cidadania e com aspetos importantes da atualidade. Master Classes. Objetivos. Promover a aproximação da Escola à realidade empresarial. Contribuir para que a Escola desenvolva atividades que promovam uma maior motivação dos Alunos e, consequentemente o seu sucesso dos Alunos. Empresas de Treino Laboratórios Pedagógicos. Nesta empresa de treino os alunos aprendem a fazer a gestão integral de uma loja, uma vez que os mesmos fazem encomendas aos fornecedores, rececionam os produtos e dão entrada dos mesmos no software de gestão, vendem ao consumidor final e fazem toda a gestão de tesouraria avaliando os ganhos e os custos a suportar para que a loja funcione devidamente. ECL Food Store. Objetivos. A ECL food store é uma empresa de treino criada nas instalações da ECL com o objetivo de permitir aos alunos pôr em prática e experienciar as aprendizagens adquiridas em sala de aula e, simultaneamente, contribuir para a modernização do comércio. Nesta empresa de treino os alunos são chamados a gerir os stocks, bem como o produto no linear e fazerem diversas simulações que vão desde o atendimento à análise do comportamento do consumidor. ECL Visual Merchandising. Operacionalização. (...) . Na Ecl visual merchandising respira-se criatividade, experimentação, dinamismo, interatividade e boa disposição. Cheira a papel, a tintas e a madeira. Ouve-se o rasgar de papéis, as pinceladas, o corte dos materiais. É um espaço vivo. Os projetos desenvolvidos pelos alunos são objeto de memórias descritivas. Estas serão posteriormente utilizadas como suporte para a análise e discussão em sala de aula, sistematizando-se o conhecimento e as aprendizagens. Os projetos que se destacarem pela sua qualidade e criatividade passam depois a constituir as montras que se estendem pelos corredores da Escola, ganhando vida própria e autonomia. Muitos dos projetos ultrapassam mesmo as fronteiras da Escola, expondo-se ao exterior. ECL Kitchen. Objetivos. (...)A ECL kitchen é a mais recente empresa de treino da ECL, surgindo para dar resposta e potenciar as aprendizagens do Curso de Técnico de Cozinha-Pastelaria, a nova aposta formativa da ECL. Está	p. 74	
		p. 77	
		p. 79	
		p. 81-82	
		p. 83	

Metodologias	preparada para proporcionar aos alunos do Curso de Cozinha-Pastelaria o desenvolvimento e prática das técnicas de Serviço de Cozinha-Pastelaria. Operacionalização. Simulação de atividades de preparação, empratamento e serviço ECL Restaurant. Objetivos. O ECL restaurant é uma das empresas de treino da ECL, surgindo para dar resposta e potenciar as aprendizagens do Curso de Técnico de Restaurante-Bar. Está preparado para proporcionar aos alunos do Curso de Restaurante-Bar o desenvolvimento e prática das técnicas de Serviço de Restaurante e Serviço de Bar. Refletindo a metodologia que norteia o projeto educativo da Escola de Comércio de Lisboa, os Guias de Aprendizagem Interativos assentam em três tipos de trabalho: trabalho coletivo, trabalho de projeto e trabalho independente. Esta tríplice vertente proporciona uma interação docente/formador-aluno, numa mesma proporção, no processo de aprendizagem.		p. 84	
	Os Conselhos de Turma podem ser de Planificação	RI	p. 12	2019
	Puntos fuertes observados: Cómo puntos fuertes observados que proponemos mantener y potenciar, se han observado los siguientes. Respecto al proyecto: Todos los proyectos observados presentan una estructura clara y bien trabajada; Se ha podido observar un proyecto inter-cursos, multidisciplinar y con co-docencia en el que se integran los contenidos de los tres cursos Respecto al desarrollo de la sesión: Se desarrollan habilidades transversales que se les explican a los estudiantes y se potencian a través del trabajo cooperativo y expositivo en las aulas Las sesiones, mayoritariamente, han estado muy bien estructuradas y pautadas, un documento de soporte que se ajusta a las necesidades de la sesión. Se ha observado distintos tipos de sesiones; presentaciones orales por equipos, sesión de preguntas – respuestas del grupo clase y sesión más “magistral”. Se hace un cierre de la sesión mediante una reflexión acerca de lo que se ha trabajado para que se ha trabajado y qué se trabajará en las próximas sesiones.	ROE	p.2	2019

XL

Diferenciação pedagógica	No letivo 2019-2020, a ECL pretende criar um Centro de Apoio à Aprendizagem, com diferentes tutores que trabalharão com os alunos áreas como Gestão das Emoções, Escrita Criativa, Liderança, entre outras. As várias temáticas serão apresentadas aos alunos, bem como os respetivos horários e os alunos inscrevem-se de acordo com as suas preferências. Este programa de tutoria visa não só o acompanhamento escolar, mas também o desenvolvimento pessoal e a realização do potencial do tutorando, através de uma relação desenvolvida de forma partilhada e construída entre tutor e tutorando. O tutor terá as seguintes atribuições: (...) acompanhar e apoiar o processo educativo de cada aluno do grupo tutorial; facilitar a integração do aluno na turma e na escola; apoiar o aluno no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho; proporcionar ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal, escolar e profissional, de acordo com as aptidões, necessidades e interesses que manifeste; articular-se com o Orientador Educativo sobre as necessidades do aluno. (Área Projeto. Planificação) Serviço de Restaurante Bar. NOTA: cada grupo teve um serviço diferente dos restantes grupos com o intuito de dinamizar e diferenciar a experiência de participação e aprendizagem dos alunos. Tipologia de Evento. NOTA: cada grupo teve uma tipologia de evento diferente com vista a uma maior diversificação de experiências. NOTA: cada grupo teve a necessidade de identificar o local/cidade onde iria propor e simular a realização da sua ação.		p. 7	
			p. 85	
	(EMAEI) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMaEI) desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, assim como no acompanhamento e monitorização da eficácia da sua aplicação No espaço designado por Área Projeto, pretendemos que os alunos possam negociar as atividades a desenvolver de acordo com os seus interesses com base em critérios pré-definidos e negociados com os próprios alunos. Foi criado um espaço de mentoria, o que permite aos Orientadores Educativos acompanharem os seus alunos, tanto ao nível comportamental como ao nível das dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de potenciar a resiliência dos jovens através de experiências positivas que reforcem e promovam a sua autoconfiança e a crença em si próprios.	PAA	p. 49 p. 52 p. 54 p. 55	2019

Diferenciação pedagógica	identificação de problemas que pretendam resolver (alunos), colocando em prática os seus conhecimentos prévios e convocando as aprendizagens já realizadas. Na Área Projeto os desafios são planificados, tendo em conta as fases da Metodologia do Trabalho de Projeto: negociação Projetos Internacionais – Erasmus KA2. Objetivos. A integração nestes projetos permite à Escola: 1. ir ao encontro dos respetivos grupos-alvo, proporcionando, programas de educação e formação mais aliciantes e inovadores, em conformidade com as necessidades e expectativas dos indivíduos Master Classes. Operacionalização. (...) 5. Palestras do Acompanhante de Estágio: alunos convidam o seu acompanhante de estágio por parte da empresa, para falar da sua empresa ou de um tema em concreto. (...). Período de Execução. (...) Conferências de Âmbito Disciplinar – sempre que formadores e alunos considerarem conveniente. Conferências no Âmbito da Mentoria - sempre que o Orientador Educativo/Mentor e alunos considerarem conveniente. Palestras do Acompanhante de Estágio – quando o acompanhante de estágio por parte da escola e o aluno considerarem conveniente. Guias de Aprendizagem Interativos. (...) sendo construídos por todos e para que todos os atores da comunidade educativa tenham a possibilidade de intervir ativa e evolutivamente no processo de aprendizagem. Assim, os seus pressupostos são: ser o mais participado possível; Ser emergente, isto é, contemplar interesses dos alunos em diferentes contextos; Constituir-se como fator de referência e de visibilidade socioeducativa da escola. Os Guias de Aprendizagem Interativos pretendem: adequar as atividades propostas aos grandes objetivos que presidem ao Projeto Educativo. Promover a aprendizagem significativa do aluno, envolvendo-o ativamente no processo de aprendizagem e capacitando-o a ir ao encontro de assuntos que são importantes para ele, mobilizando os seus conhecimentos prévios. Propor atividades abertas, de forma a contextualizar as aprendizagens. (ECL) afirmar-se como uma instituição catalisadora de: Uma aprendizagem ativa, participada e com significado; Uma aprendizagem capaz de reforçar a autoestima e a cidadania		p. 64 p. 65 p. 68 p. 75-76 p. 86 p. 114	
	Orientação Educativa 1. Para cada turma, é designado anualmente pela Direção Pedagógica um Orientador Educativo. 2. O objetivo desta função é o de proceder ao acompanhamento personalizado do processo formativo de cada Aluno/Formando. 3. O Orientador Educativo é o interface entre o Aluno/Formando, a Escola, e a Família. 4. O	RI	p. 13	2019

	Orientador Educativo é um recurso do Aluno/Formando no seu processo de integração na Escola e na sua turma, devendo assumir-se como pivot no percurso escolar do Aluno/Formando. 5. São funções do Orientador Educativo: deteção de dificuldades de aprendizagem e de integração na Escola; valorização dos aspetos em que o Aluno/Formando revela obter mais sucesso; informação do seu percurso escolar aos Encarregados de Educação / Pais; organização de atividades de apoio educativo.			
	Puntos fuertes observados: los criterios de evaluación son negociados con ellos.	ROE	p. 2	2019
Construção do saber	O trabalho colaborativo entre alunos-alunos, alunos-professores, professores-professores é fundamental. (...) incentivar a participação ativa das famílias, de entidades públicas e privadas. Sem a forte e sólida rede de contactos e partilha do saber, do saber-fazer e do saber-agir, que desde o início cultivamos e que faz parte da rotina saudável e dinâmica da Escola, o nosso projeto não seria possível. Diálogo e interação permanentes com o mundo socioeconómico / empresarial, com vista à absorção do contexto em que a Escola se insere. Forte articulação com o contexto de trabalho, através: de prática simulada em empresas de treino / laboratórios pedagógicos; de formação em contexto de trabalho em empresas e outras instituições; da conceção, desenvolvimento e comunicação/partilha de projetos integradores com base em solicitações concretas do mercado de trabalho, tendo em conta parcerias estabelecidas com o tecido empresarial e entidades diversas; da conceção e desenvolvimento e da avaliação dos projetos que sirvam de suporte à Prova de Aptidão Profissional;	PE	p. 12 p. 25 p. 29 p. 30	2019
	destacando-se a interação entre o aluno, o meio (geral e empresarial) e o docente/formador	PE PIC	p. 30 p.3	

	Cooperação da comunidade educativa O processo de aprendizagem dos alunos é organizado através de equipas de trabalho que são estruturadas pelas qualificações com maior proximidade profissional (Anexo 5 – Horário Equipa de Trabalho). Sala de trabalho colaborativo (área Projeto. Lançamento Projeto) Trabalho colaborativo. Aprendizagens partilhadas	PIC	p. 1 p.3 p. 58 p. 78	2019
	Tendo em conta a metodologia presente no projeto educativo da ECL, em que a aprendizagem é partilhada numa lógica de interação entre aluno-meio-professor	PAA	p. 88	2019
Recursos	Avaliar os recursos disponíveis e redefinir, alterar ou criar novos, tendo em conta a missão educativa. e munidos de equipamentos e tecnologia adequados, quer aos espaços, quer ao <i>elearning</i> . Deve abrir-se, conscientemente, as portas às novas tecnologias a disponibilização prévia dos recursos	PE	p. 12 p. 17 p. 29	2019
	A aprendizagem é ainda apoiada por meios tecnológicos, dispondo todas as salas de computadores portáteis, um por grupo de trabalho, bem como por LCD(s), o que permite a produção de portefólios digitais individuais e de equipa, sugerindo-se o recurso sistemático ao Guia de Aprendizagem, bem como pesquisa em livros e meios digitais Como ferramenta de apoio à aprendizagem, a equipa pedagógica produz materiais pedagógicos compilados em Guias de Aprendizagem (Anexo 8 – Matriz Guia de Aprendizagem). Matriz Guia de Aprendizagem Projeto Guia de Aprendizagem Interativo. 20xx-20xx. Disciplina. Briefing. Objetivos do Módulo/UFCd. Porquê? O quê: Serei capaz de: Deverei saber/conhecer. Quando? Duração. Negociar. Atividades: Ponderação (1, 2); Produtos (%). Trabalho Coletivo. Trabalho Projeto. Trabalho Independente. <i>Timeline</i> . Descrição da Atividades Previstas. Avaliar o Meu Desempenho. Materiais.	PIC	p. 4 p. 5 p. 65 p. 69	2019

Recursos	Área Projeto. Planificação) Produção de materiais pedagógicos: Guião de Investigação; Guiões de Trabalho (específicos por qualificação); Grelhas de Autoavaliação de AP (grupo/individuais)		p. 95	
	Serão distribuídos aos alunos guiões de dinamização da conferência (turma organizadora) e de preparação (turmas participantes). Guias de Aprendizagem Interativos. Objetivos. Os Guias de Aprendizagem Interativos, cuja matriz-base se encontra patenteada, têm a função de organizar as atividades e os produtos para avaliação Os Guias de Aprendizagem Interativos, cuja matriz-base é transversal a todos os Módulos e UFCD, incluem cinco partes: 1. Briefing – parte composta por elementos que, discutidos entre docentes e alunos, justificam a existência do módulo (“Porquê”), os objetivos (“O Quê”) e a carga horária (“Quando”) – todos estes elementos são da responsabilidade do docente/formador. 2. Negociar – parte composta pelas atividades e produtos para avaliação, distribuídos pelos diferentes tipos de trabalho (coletivo, de projeto e individual). Alunos e docentes/formadores negociam processos e resultados, atribuindo níveis de ponderação e percentagens. 3. Timeline – parte destinada à planificação de todas as atividades e respetivos recursos, preenchida em conjunto pelos docentes/formadores e alunos. 4. Avaliar – parte composta pelos indicadores de avaliação que espelham as cinco competências que sustentam o Modelo de Pessoa e de Aluno ECL (comprometido, competente, consciente, criativo e colaborativo), com diferentes possibilidades de critérios para avaliação e autoavaliação. 5. Materiais – parte que se traduz na construção e compilação de suportes à aprendizagem dos próprios alunos e docentes, que, dialogicamente, desenvolvem e operacionalizam cada módulo ou UFCD. Esta parte pode incluir textos de apoio, guiões de investigação, de trabalho ou de visita de estudo, testes, memórias descritivas, trabalhos elaborados pelos alunos, entre muitas outras ferramentas de trabalho. Os Guias de Aprendizagem Interativos são documentos fundamentais no processo de aprendizagem, ilustrando clara e sistematizadamente as metodologias utilizadas na ECL e que, por corresponderem a uma construção partilhada, são instrumentos de trabalho dos quais, ano após ano, muito nos orgulhamos. Neste sentido, os recursos tecnológicos tornam-se ferramentas muito úteis, não estando estas limitadas ao tempo ou ao espaço, e propiciam um trabalho colaborativo, não sem permitir o trabalho individual, valorizando a forma como melhor	PAA	p. 76 p. 86-87	2019

	aprendemos e tendo em conta as necessidades individuais de aprendizagem. (...) a oferta da tecnologia é planeada e plenamente explorada. Desta forma, também se pretende, igualmente, expandir a aprendizagem através da inovação permanente em toda a escola, capacitando alunos e professores a se adaptarem e adotarem novas abordagens e ferramentas tecnológicas. A escola disponibiliza a todos os seus docentes / formadores a <i>full time</i> um posto de trabalho individual com computador e ligação à internet, assim como um computador por sala de aula, que possibilita não só o acesso à plataforma de gestão escolar, como a utilização de diferentes ferramentas digitais. Cumulativamente, disponibiliza quarenta computadores portáteis afetos às salas de trabalho colaborativo, assim como vinte e seis computadores para cada uma das três salas de informática. Em paralelo, os alunos têm igualmente à sua disposição doze computadores com ligação à internet no centro de recursos, onde encontram diferentes pontos de rede e mesas para portáteis. Mais ainda, a escola disponibiliza um projetor em cada sala de aula, assim como nove LCD destinados para as salas de trabalho colaborativo (...). As plataformas digitais têm aqui um papel privilegiado, sendo que as mais utilizadas de forma generalizada na ECL são o Google Classroom, o Google <i>hangouts/meet</i>, a Google Drive, o <i>padlet</i>, o <i>canva</i>, o <i>kahoot</i>, o <i>mentimeter</i> e o <i>wix</i>. Para o desenvolvimento dos projetos de empreendedorismo e como preparação para as Provas de Suporte à Prova de Aptidão Profissional, a plataforma mais utilizada é a <i>DreamShaper</i>. Para o desenvolvimento de projetos com base na metodologia de trabalho de projeto, a plataforma mais utilizada é a <i>BeChallenge</i>. Para toda a comunicação entre professor-aluno-professor, importa referir que todos os alunos e professores têm um email da linha privilegiada da Google educação, de fácil retenção: numerodealuno@eclisboa.net e para os professores nome.apelido@eclisboa.net.		p. 88	
			p. 88-89	
	Respecto al desarrollo de la sesión: Las sesiones, mayoritariamente, han estado muy bien estructuradas y pautadas, un documento de soporte que se ajusta a las necesidades de la sesión.	ROE	p.2	2019
Avaliação	Avaliação. O processo de avaliação é crucial e este deve ocorrer a diferentes níveis e em diferentes momentos do ciclo de aprendizagem. a facilidade na regulação permanente do processo de aprendizagem proporcionando reforço em tempo útil;	PE	p. 12	2019
			p. 29	

Avaliação	capacidade de avaliação do processo e dos produtos			
	O processo de avaliação é crucial e este deve ocorrer a diferentes níveis e em diferentes momentos do ciclo de aprendizagem e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” torna-se uma matriz preciosa para este processo Em primeiro lugar, cumpre avaliar os resultados atingidos pelos alunos. Esta avaliação deverá realizar-se, no final de cada trimestre, com base em critérios pré-definidos e discutidos com os próprios alunos. Quanto à avaliação dos resultados dos alunos, pretendemos que a mesma seja partilhada, tanto ao nível do processo como dos produtos, através de critérios de avaliação pré-definidos (Anexo 10 - Avaliação Modular). Cumpre, igualmente, avaliar os processos, as metodologias implementadas. Esta avaliação deverá realizar-se, anualmente, partindo da observação direta da atividade educativa e da comparação com a respetiva planificação. Ao longo do trabalho é realizada uma avaliação semanal, com o objetivo de apreciar as questões comportamentais durante a aula (Anexo 11 – Quadro Avaliação Semanal). Modelo de Pessoa – possibilidades de critérios de avaliação Comprometido: pontual; assíduo; adapta-se aos diferentes contextos; cumpre os prazos negociados; recolhe e utiliza os recursos necessários; envolve-se na(s) tarefa(s); apresenta críticas fundamentadas. Competente: planifica o trabalho; partilha e divide tarefas com os elementos do grupo; cumpre com qualidade as tarefas propostas; quando pesquisa, correlaciona informações e conhecimentos de diferentes áreas do saber; refaz o trabalho em caso de necessidade de melhoria; comunica, adequando os suportes de apresentação. Consciente: tolerante, aceita diferentes opiniões; age para o bem-estar comum; ponderado; ajusta ao contexto o comportamento verbal e não-verbal; interessa-se por assuntos globais e interculturais; preocupa-se com o desenvolvimento sustentável. Criativo: age com curiosidade; apresenta ideias; arrisca, sem medo de errar; articula conhecimentos e explica ideias; põe em causa construtivamente; adapta as soluções aos contextos (recursos/limites). Colaborativo: interessa-se pela opinião dos outros; colabora positivamente; flexível; traz ideias ao grupo para avançar; ajuda na gestão de conflitos; estimula a participação dos membros do grupo. (Guia de Aprendizagem Interativo) Avaliar o meu desempenho. Possibilidades de Critérios de avaliação/autoavaliação. Ins. Suf. Bom. M.B. %. Comprometido... Competente... Consciente... Criativo... Colaborativo. A minha Autoavaliação.	PIC	p. 5	2019
			p.12	

Avaliação	Pauta de avaliação modular Quadro de avaliação semanal. Negócios (1AVi). Avaliação semanal __/__/2019 a __/__/2020. Nome ... Pontualidade/Assiduidade. Interação/Participação Assertiva. Uso material trabalho. Uso (indevido) telemóvel. Observações. 2F. 3F.4F...		p. 99 p. 105	
	Desconstruímos o erro e assumimo-lo como parte fundamental do processo de aprendizagem	PAA	p.55	2019
	No ensino profissionalizante a avaliação é modular e quantitativa de 10 a 20 valores. A avaliação da aprendizagem deve incidir sobre o PROCESSO e o PRODUTO. (...) Os Alunos/Formandos têm, obrigatoriamente, de atingir os objetivos a todos módulos de todas as disciplinas do plano curricular, bem como avaliação positiva no estágio e na prova de aptidão, para conclusão do curso. Planos de recuperação. 1. Com vista ao cumprimento das exigências e características da estrutura modular, sempre que o Docente / Formador considere necessário, deverá proceder ao estabelecimento de um Plano de Recuperação que permita ao Aluno/Formando atingir os objetivos pedagógicos dos módulos. 2. Em cada ano letivo os Alunos/Formandos não devem transitar para o ano seguinte com mais de seis módulos em atraso, devendo estes serem recuperados através de trabalho independente ao longo de cada ano e excecionalmente nas épocas especiais, definidas no calendário anual.	RI	p. 12 p. 13	2019
	Puntos fuertes observados: En la evaluación de proyecto se ha podido observar este año concretamente como realizan tanto la autoevaluación cómo la heteroevaluación y la coevaluación; La evaluación es transparente para los alumnos	ROE	p. 2	2019

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Organização do Espaço e do tempo			
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Tipologia	Página(s)	Data
Características dos Espaços	As salas de aulas estanques, estáticas e pouco apelativas devem ser substituídas por espaços abertos, flexíveis e polivalentes que permitam uma nova organização da aprendizagem, apostando em espaços organizados de acordo com o tipo de trabalho e atividades a desenvolver Laboratórios Pedagógicos / Empresas de Treino. Criar, alimentar e integrar ambientes de aprendizagem inovadores, que repliquem, pedagogicamente, o mercado de trabalho. Estes são imprescindíveis na implementação de práticas pedagógicas no contexto do ensino profissional, devendo ser desenhados, concebidos e dinamizados de acordo com as qualificações que pretendem servir. (análise SWOT) Pontos Fortes. Espaços inovadores de experimentação pedagógica; Laboratórios Pedagógicos / Empresas de Treino.	PE	p. 12	2019
	É importante a flexibilização dos espaços de aprendizagem, criando ambientes educativos inovadores, como sejam as Empresas de Treino / Laboratórios Pedagógicos, de acordo com as qualificações ministradas, bem como espaços de trabalho colaborativo, com os quais pretendemos replicar, pedagogicamente, o mercado de trabalho (Anexo 6 – Fotografias dos espaços de trabalho) Os primeiros (i.e., Empresas de Treino / Laboratórios Pedagógicos) pretendem potenciar o desenvolvimento de aprendizagens muito próximas do contexto empresarial, nomeadamente: ECL store, uma loja que entre outros produtos comercializa a linha de merchandising da escola; ECL visual merchandising (...), que tem como objetivo planificar e operacionalizar a decoração das várias montras existentes na escola. ECL contact centre, um espaço pedagógico que permite aperfeiçoar o atendimento do cliente a distância.	PIC	p. 4	2019

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

	ECL discovery, uma loja pedagógica dedicada ao setor do Turismo e Hotelaria, que promove Portugal como um destino turístico e apresenta uma oferta segmentada de produtos de qualidade, representativos da cultura portuguesa. Este espaço multifuncional, integra uma área de atendimento/acolhimento que poderá representar uma receção de hotel ou um balcão de uma agência de viagens. O restante espaço da loja é destinado à comercialização de produtos regionais. ECL <i>food store</i>, uma loja pedagógica dedicada ao setor alimentar, cuja representatividade é bastante diversificada em termos de formato, materializando um conceito muito característico da cultura portuguesa – mercearia fina. O espaço evidencia algumas tendências estéticas, principalmente relacionadas com materiais e cores, mas também pretende refletir atuais comportamentos de consumo. ECL <i>kitchen</i>, uma cozinha pedagógica que pretende confeccionar uma gastronomia nacional e internacional que promova Portugal como um destino gastronómico. ECL <i>restaurant</i>, um espaço pedagógico dedicado ao setor da restauração que promova um serviço de qualidade. Assim, este espaço multifuncional permite operacionalizar vários tipos de serviços. Os segundos (i.e., espaços de trabalho colaborativo) pretendem ser espaços bem iluminados, alegres, onde se minimiza o ruído e com mobiliário, equipamentos e tecnologia adequados, que permitem uma nova organização da aprendizagem e o desenvolvimento de vários tipos de trabalho (Trabalho de Projeto, Trabalho Individual e Trabalho Coletivo). Foram criadas salas de trabalho colaborativo, aptas para albergar 3 turmas por sala (72 alunos em cada sala)			
	Empresas na Escola. O projeto tem na sua base a constituição de parcerias entre a Escola e empresas de diferentes partes do país, de diferentes áreas de atividade e setores, bem como de diferente dimensão. Estas empresas tornam-se importantes patrocinadoras da Escola. A insígnia da empresa patrocinadora é evidenciada em cada sala. O projeto Empresas na Escola possibilita o desenvolvimento e a implementação de uma estratégia de organização funcional e espacial muito peculiar e ajustada ao alinhamento pedagógico que a norteia. A Escola torna-se palco de muitas montras, organizadas como se de um verdadeiro centro de comércio, turismo e serviços se tratasse. A Escola de Comércio de Lisboa é assim um espaço dinâmico, que se abre às empresas, às raízes da sua história, que são também as raízes da cidade que a acolhe, permitindo aos alunos experiências vivas, práticas, próximas da realidade que encontrarão no mercado de trabalho. A Escola organiza-se, atualiza-se e regenera-se, acompanhando o mundo das empresas, num perpétuo movimento dialógico e colaborativo. As empresas estão na Escola. A Escola são as empresas que nela habitam.	PAA	p. 23 p. 24 p. 77	2019

	As empresas de treino são um instrumento pedagógico que, ao aproximar a sala de aula à realidade do mercado de trabalho, permitem contextualizar as aprendizagens. ECL <i>Kitchen</i>. (...) Para isto, o espaço é constituído por zona de pastelaria, 4 bancadas de cozinha devidamente equipadas e 2 bancadas de preparação, área de frio; bem como área de copa fina e copa grossa. Apresenta ainda um auditório, ao qual está associado uma bancada de trabalho com ponto de queima e um sistema de projeção, permitindo que em tempo real ou remotamente o aluno/formando assista às demonstrações por parte do formador. ECL <i>Restaurant</i>. (...) o espaço está dividido entre uma área de sala ampla e multifuncional, que permite acolher diferentes tipos de Serviço de Restaurante, podendo aqui ser servido um <i>coffee-break</i>, um almoço volante ou um serviço à mesa mais formal e um espaço de Bar, equipado com os utensílios necessários e que fazem as delícias de qualquer barman ou <i>barwoman</i>!		p. 83 p. 84	
Organização dos Tempos	A distribuição da carga horária deve ser flexível.	PE	p. 12	2019
	A primeira sessão de trabalho de cada semana é iniciada com o Briefing da Semana, com a duração aproximada de 15 minutos, e nos restantes dias com o Briefing do Dia, como forma de planificar as atividades do dia. As sessões de trabalho são finalizadas com o Balanço do Dia e no último dia da semana com o Balanço da Semana, como forma de avaliação do trabalho desenvolvido.	PIC	p. 4	2019

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia			
CATEGORIA	Ao nível do aluno			
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Tipologia	Página(s)	Data
Atitudes	Puntos fuertes observados: En general los alumnos reconocen que el sistema de aprendizaje es diferente a lo que han hecho antes tanto en proyectos cómo en las asignaturas (...). Se comparan con el “Ensino Regular” y expresan que en ECL se sienten cómodos trabajando y motivados por aprender (...). Los 3 estudiantes fueron muy claros explicando su experiencia dentro de la ECL.	ROE	p. 2	2019
Competências	(los alumnos) ... creen que esto (el sistema de aprendizaje) les ayuda a aprender...y suelen trabajar de manera colaborativa y significativa	ROE	p. 2	2019
Resultados Académicos				

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia				
CATEGORIA	Ao nível do professor				
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Tipologia	Página(s)	Data	
Atitudes	Consideramos que ECL está avançando firmemente hacia un nuevo modelo educativo en el que su equipo docente está mayoritariamente involucrado, motivado y con talento para llevar a cabo este proceso de transformación pedagógica en el que están viendo los primeros resultados después de mucho esfuerzo y tiempo invertido.	ROE	p. 3	2019	
Competências	Puntos fuertes observados: Los docentes se sienten mucho más preparados para llevar a cabo un ABP gracias a las formaciones que han recibido en los dos últimos años; Han progresado en relación con la evaluación y como enfocarla en este tipo de aprendizaje. En general los docentes han hecho un gran esfuerzo para consolidar los elementos que ya venían trabajando el curso pasado e implantar aquello que se trabajó en la formación de Setiembre 2019. Realmente se ha evolucionado considerablemente en relación con los objetivos específicos a ser observados como han sido; inicio de los desafíos y evaluación.	ROE	p. 2 p. 3	2019	
Cultura profissional					

VII – Focus Group: Transcrição

Transcrição do ficheiro de áudio (Gravação através da plataforma digital Meet)

[00:04] [INVESTIGADORA]: - Em primeiro lugar, queria agradecer a vossa presença aqui. Assim do fundo do coração, muito obrigada por terem todos acedido a estarem presentes de uma forma tão natural e tão genuína, e principalmente por ser assim uma coisa tão pessoal como uma dissertação e, portanto, ainda teve mais importância para mim. E muito obrigada especialmente tendo em conta os tempos conturbados que estamos a viver nesta pandemia e, portanto, por tudo isto, muito obrigada. Gostava também de esclarecer que esta entrevista está a ser gravada, não sem antes termos garantido que todos autorizavam a gravação da mesma. Explicar-vos também o enquadramento desta entrevista, que se insere num projeto de investigação de um mestrado em Administração Educacional e Regulação da Educação da Universidade Lusófona, e que pretende analisar os contributos do projeto SER da Escola de Comércio de Lisboa para a não normalização do aluno. Especificamente com esta entrevista, aquilo que eu pretendia, enfim, atingir, era, no fundo, conhecer as vossas perceções em relação ao grau de apetência, às expectativas e resultados que, relativamente à nova organização do trabalho educativo da ECL, através do projeto SER, e, no fundo, através destas vossas perceções, identificar o caminho crítico do processo de transformação da ECL e reconhecer que características desta nova organização pretendem a tal não normalização do aluno e a sua melhor preparação para o futuro. A entrevista terá a duração de sensivelmente sessenta minutos, mas, enfim, vamos conversar entre todos e, portanto, vamos continuando de acordo com as vontades, mas digamos, vamos apontar para os sessenta minutos. Posteriormente, a entrevista será transcrita. Os dados recolhidos nesta pesquisa serão utilizados para efeitos específicos desta investigação e vai ser garantido o anonimato através da utilização de códigos. Os resultados da pesquisa poderão ser facultados depois a todos os professores participantes se assim o desejarem; depois envio, é só pedirem. Irei também enviar, assim que estiver disponível, a transcrição para poderem verificar e, se acharem que há alguma coisa que está mal transcrita, enviarem novamente para ser alterada, está bem? Penso que será tudo, acho que não me esqueci de nada assim do proforma, e, portanto, iniciávamos a nossa conversa de forma muito natural. Começava por vos perguntar como e porque surgiu o projeto SER? Assim, se se lembram? Quem quiser começar, estão à vontade.

[03:25] [E1]: - Posso? [RISOS]

[03:28] [INVESTIGADORA]: - Claro.

[03:30] [E1]: - Eu lembro-me e todos, de alguma forma, fomos participando também neste processo de mudança, acima de tudo que... para já, nos começámos a preparar este projeto ainda no ano letivo, acho que não estou em erro, de 2016 / 2017, portanto, antes de ele arrancar oficialmente em, depois em 17 / 18. Depois com esse triénio que terminou com os alunos formados no ano passado. E aquilo que para mim sempre fez sentido foi encarar este processo de mudança muito como uma tentativa de acompanharmos também o mundo que está em transformação e que está em mudança, e o próprio ensino profissional, portanto, desafiar aqui também os professores, e a própria escola, a implementar uma série de, enfim, de estratégias, para podermos acompanhar, efetivamente, sobretudo as áreas com as quais trabalhamos, não é? Portanto, as áreas, todas as áreas e todos os cursos com os quais trabalhamos. E eu acho que,

acima de tudo, faz sentido encarar este, este projeto, e, para mim, foi o que sempre fez, como uma grande oportunidade de mudança para os próprios professores. E sendo os professores os agentes dessa mesma, dessa mesma mudança. Portanto, com toda a preparação que foi feita, nomeadamente com a ajuda da Riedulab, com todas as ações de formação a que fomos assistindo, mas este processo de preparação, então que nós encetámos precisamente para depois conseguirmos implementar e para podermos pensar, e para podermos aqui projetar uma série de alterações e transformações essencialmente para preparar os nossos alunos o melhor possível para o futuro profissional, não é? Portanto, por aí. Vou baixar a mão.

[05:15] [INVESTIGADORA]: - Obrigada, E1.

[05:24] [E7]: - Tinha levantado a mão, mas há outras pessoas, não sei se...

[05:28] [E2]: - Eu penso que és tu, E7. E depois acho que levantei eu. Já agora, olha...

[05:34] [E8]: - Parece-me que é a E7, E2, E8 e E6.

[05:35] [E2]: - É isso mesmo.

[05:36] [E8]: - Acho.

[05:38] [E7]: - Ora bem, aquilo que eu acho mais interessante, e tendo em conta a pergunta inicial, que é como é que surgiu o projeto SER?, eu se tiver de... eu não consigo perspetivar uma data, porque, efetivamente, ou eu não consigo indicar uma data, porque efetivamente eu sinto que o projeto SER é, apareceu só como uma forma de estruturação mais clara de práticas que nós já desenvolvemos na escola há muitos anos. Portanto, eu acho que o projeto SER foi quando nós nos reunimos e chamámos e demos um nome a este projeto, no fundo, foi quase como que um repensar e uma denominação de práticas que nós já desenvolvemos há muitos anos. E, e eu sinto que a implementação deste projeto foi, de alguma forma, fácil na escola porque nós já tínhamos muitos dos hábitos de trabalho de projeto, de trabalho colaborativo, tanto entre professores como com os alunos, portanto, já eram práticas que estavam muito enraizadas na nossa forma de trabalhar e de ensinar. Aquilo que eu sinto é que demos um nome a um bebé que já estava em gestação há muitos, muitos anos e que nós, efetivamente, ainda não tínhamos encontrado aqui, ou sistematizado em termos de denominação as nossas práticas. Pelo menos é isso que eu sinto.

[07:18] [E2]: - Eu, portanto, diria, e como formadora desta escola, de, portanto, de há uma série de anos, eu penso que estou neste projeto educativo..., eu já nem sei o ano, mas sei que acompanho esta diretora pedagógica, que é a Dra. Piedade Redondo, desde o seu início e esta implementação que, precisamente, a E7 acabou de dizer é verdade que é um espírito que nós sempre tivemos, que foi o trabalho projeto e sempre implementámos e sempre estivemos muito atentos, digamos, à diferenciação dos alunos e tentámos trabalhar, mas, como a própria E7 disse, e também a E1, eu acho que o projeto SER veio aqui, talvez, colmatar aqui outra... colmatar, ou tentar... sim, colmatar falhas que nós já vínhamos sentindo porque houve de facto uma grande mudança de público. Nós tivemos uma grande mudança de público a partir de uma certa altura porque as escolas profissionais que foram implementadas, portanto, a uma certa altura, porque faziam toda, todo o sentido, foram muito direcionadas para miúdos que andavam

perdidos no ensino secundário. E, há uns anos a esta parte, as escolas profissionais tornaram-se uma alternativa, portanto, e é uma alternativa como outra qualquer. Portanto, os alunos fazem o nono ano e optam ou pelo ensino geral ou pelas, pelas escolas profissionais. E, portanto, a partir daí nós tivemos aqui outro tipo de público, portanto, alunos muito mais jovens, misturados com outros mais velhos, e, portanto, faria todo o sentido nós estarmos muito atentos a todas estas, a estas idades, a este, a estas formas de aprender, porque os alunos são todos diferentes e, portanto, o projeto SER pretende, penso eu, ir de encontro a todas as tipologias de aluno e a todos os ritmos de aprendizagem. E a todos os ritmos de aprendizagem. De tal maneira que este projeto, portanto, foi implementado, mas nós estamos ainda implementá-lo, portanto, não estamos completamente, ele não está completamente definido e vamos ajustando, e vamos ajustando. Aliás, os ajustes foram feitos desde o primeiro ano e o primeiro triénio de que falou aqui a E1, nós até fizemos ajustes até de disciplinas, porque começámos por juntar, portanto, disciplinas da área sociocultural às disciplinas da área técnica, que depois percebemos que as coisas depois não funcionavam muito bem, e eu estou-me a lembrar, precisamente, que tínhamos o Francês, que era da área técnica, mas que não colava ali dentro, e que tivemos que retirar, assim como horas de Português e de Matemática, que tínhamos posto uma hora, mas que achámos que não. E que, neste momento, parece-me que até está mais justo que estão sobretudo as áreas técnicas a trabalhar em conjunto. Porque este projeto é um projeto que vai trabalhar aqui as várias formas de ser do aluno, diferentes competências..., porque temos, precisamente, implementámos os C(s) precisamente para isso, porque era para trabalhar as várias facetas da personalidade do aluno, porque pretendemos não só transmitir conhecimento...

[11:11] [INVESTIGADORA]: - Acho que a E2 deve ter ficado sem internet, se calhar passávamos à próxima pessoa e depois ela logo conclui o raciocínio e a ideia dela posteriormente, está bem?

[11:24] [E8]: - Sou eu, então, não é? A pergunta é quando é que nasceu o projeto SER, não é? Se nós nos lembramos quando é que nasceu o projeto SER?

[11:32] [INVESTIGADORA]: - Como. Não quando, mas como e porque é que surgiu. Se se lembram como é que surgiu.

[11:38] [E2]: - Estão-me a ouvir?

[11:40] [E8]: - Sim.

[11:43] [E2]: - Desculpem lá. Onde é que eu estava? Eu já vou parar. Mas, já agora, só acabar este raciocínio. Eu...

[11:49] [INVESTIGADORA]: - Sim, claro. É que deixámos de te ouvir.

[11:51] [E2]: - Eu sei. Porque é a minha net que está a ir abaixo. Podem-me dizer, mais ou menos, onde é que eu fiquei, só para, para retomar... Portanto, que preparávamos alunos, portanto, sobretudo para...

[12:06] [E5]: - Ficaste nos “C(s)” e na questão do indivíduo.

[12:11] [E2]: - Pronto. Para enfrentar, portanto, as, digamos, agora falta-me a palavra, portanto, isto são alunos que vão ter de se adaptar a este novo, novo mundo e, portanto, essa adaptação eu penso que é muito feita com o, com o trabalho que é desenvolvido neste projeto SER., E, portanto, e que sofreu várias adaptações. Mas provavelmente os colegas também querem acrescentar mais algumas coisas e, portanto, vou deixar a palavra aí a outra pessoa. A quem quiser continuar.

[12:45] [INVESTIGADORA]: - Obrigada.

[12:47] [E8]: - Então, eu lembro-me que o projeto SER nasceu pela necessidade também de nos organizarmos e orientarmos de acordo com o projeto de autonomia e flexibilidade do Ministério da Educação nessa, nesse ano letivo que a E1 referiu, 2017/2018, se não me engano, lembro-me também que nessa reestruturação estivemos, e estamos, numa constante procura de definir o que é o perfil do nosso aluno do século, perfil do aluno para o século XXI, e também concordo com aquilo que a E7 e a E2 disseram que demos-lhe um nome, demos-lhe uma nova forma, vestimo-lo assim com uma roupinha nova, mas é um projeto que nós temos na nossa escola desde que eu me lembro de estar na Escola de Comércio, que é há vinte anos, não é? Digamos que esta nova reestruturação do projeto de autonomia e flexibilidade do Ministério e o perfil do aluno do século XXI nos obrigou a trabalhar de forma diferente e que vai de encontro àquilo que a E2 já explicou e que não vale a pena repetir e que tem a ver com termos públicos novos, termos uma sociedade diferente que exige coisas diferentes dos nossos alunos e dos profissionais que nós estamos a tentar ajudar a criar, não é? Mas, pronto, é isso. Eu ia..., mas, entretanto, estava a ouvir ali um barulho ali ao lado e fiquei um bocadinho desconcentrada. E6, podes avançar.

[14:20] [E6]: - Eu ia só acrescentar, porque eu concordo com esta linha da E7 e da E8. Eu acho que, desde que eu estou na escola, eu lembro-me que a ideia-chave do projeto educativo centra-se no aluno como profissional, mas também como pessoa. Portanto, esta, este projeto educativo centrado no indivíduo, para mim, sempre, sempre teve lógica e é o indivíduo como pessoa, orientá-lo para a vida pessoal também, e profissional. Portanto, na minha cabeça, é o indivíduo, a pessoa. Eu acho que todos nós já tínhamos esta consciência, já trabalhávamos em área-projeto, no fundo foi uma forma de formalizar, obrigarmo-nos a estruturar, no fundo, de outra forma, que vai ao encontro também desse projeto de autonomia e flexibilidade do ministério da Educação e a criação aqui de um perfil de um aluno perante uma sociedade que está em constante mudança, mas aqui é a pessoa, é o indivíduo, pronto. Pronto, era só isso que eu queria valorizar, no fundo.

[15:24] [E5]: - Bem, eu acho que, acho que agora era eu, não sei. Mas, eu, se calhar ia um bocadinho atrás, ou seja, eu não estou há tanto tempo como algumas pessoas que estão aqui, como o caso da E8, da E2 e da E6, ou seja, não sou das pessoas que está dentro deste grupo há mais tempo na ECL, no entanto, daquilo que conheço da história da ECL, é um facto que a ECL fez um processo antes do projeto SER de renovação de processos, renovação de métodos, e já o tinha feito, Ou seja, olhando para aquilo que é a generalidade do ensino em Portugal, e eu posso falar com algum, algum conhecimento de causa porque tenho três filhos, não é?, e não só enquanto docente, mas a realidade é que eu vejo muito ainda uma escola muito Revolução

Industrial, ou seja, que tem um padrão e que, face a esse padrão, depois desenvolve um conjunto de práticas que se repetem anualmente. E isso já não existia na escola antes do projeto SER, ou seja, já era uma coisa que já, que já tinha sido pensada, como dizia a E6, já se centrava muito na questão do profissional, mas também na questão da pessoa, no entanto, a escola sempre foi um lugar de questão, ou seja, um espaço que questiona os próprios processos e que não se acomoda. Eu quase que diria que hoje é o projeto SER, amanhã pode ser o projeto extraterrestre, ou outro projeto qualquer, porque faz parte do processo evolutivo da escola questionar os seus processos e perceber que, face àquilo que a sociedade é, e essa questionação vem obviamente da ligação ao mercado de trabalho e não só, também através das instituições internacionais e daquilo que é a visão que a escola tem a nível internacional, mas, no fundo, há sempre esta questão se aquilo que estamos a fazer, se as pessoas que estamos a formar, e não os profissionais que estamos a formar, se as pessoas que estamos a formar se são válidas para a sociedade do amanhã. E, falando agora aqui, puxando aqui um bocado mais à área em que, em que me é próxima do ponto de vista profissional, do Marketing, é o facto que as gerações mudaram. Ou seja, antigamente nós falávamos nos *Millennials*, agora falamos, ou na geração Y, agora falamos na geração Z, e o que é facto é que cada vez mais estas gerações são centradas em si e na sua relação com, nas suas relações com quer seja com o meio, quer seja com as empresas que escolhem momentaneamente trabalhar e, portanto, se calhar, este projeto SER nasce dessa ambição, e eu lembro-me, eu lembro-me que nasceu exatamente dessa ambição de preparar um ser que não, que não seja um *one task*, ou seja, que só seja formado para fazer uma determinada tarefa, mas que seja formado para, para o desconhecido, porque, no fundo, é aquilo que nós, que nós queremos fazer, ou seja, é formar pessoas que se possam adaptar a qualquer, a qualquer profissão ou a qualquer atividade profissional que venha, que venha a desenvolver no futuro. E eu acho que foi um bocado isto que, que nos levou a criar este projeto ou que criou a desenvolver este projeto, esta ambição de criar pessoas que se adaptem ao contexto do amanhã.

[18:52] [E3]: - Pronto. Agora eu, já não restou muito para eu dizer, não é? Portanto, eu subscrevo aquilo que cada um de vocês foi dizendo, só reforçando o facto de desde sempre trabalharmos este, esta forma que estamos a trabalhar, com a diferença de que, antigamente, juntávamos uma turma, ou trabalhávamos assim numa turma e fazíamos um trabalho muito interdisciplinar; tivemos, obviamente um ano, por um desafio lançado por uma empresa, que foi o Continente, quem lançou o desafio foi uma empresa de publicidade, mas o cliente era o Continente, e que nós juntámos três qualificações no polivalente e que, na altura, até readaptámos os horários, não é?, para termos um dia na semana em que juntávamos o Comércio com as Vendas e o Marketing, Vendas e Marketing, com a organização de Eventos e depois fazemos grupos, também multiquificações, tal qual como fazemos agora. Portanto, aquilo que nós hoje fazemos no projeto SER, eu concordo com aquilo que foi dito, demos-lhe um nome, não é? Porque, de resto, nós já o fazíamos. Portanto, sempre, sempre trabalhámos assim. Temos é vindo a melhorar os processos, numa perspetiva de ir ao encontro daquilo que o mercado de trabalho procura nas pessoas que vão contratar. E, portanto, nós, a escola, fazemos a ponte entre os futuros profissionais e os futuros empregadores. E trabalhamos estes futuros profissionais nas duas, nas duas valências, que é a pessoa e o profissional. E, pronto, e tendo em conta aquilo que o E5 acabou de dizer, esta geração Z, que não é uma geração..., poderemos dizer, que é muito..., eu vou utilizar a palavra comprometida, estava aqui a ver se me vinha

outra, não queria utilizar muito o comprometido, porque eu acho que é mais um envolvido, pronto. Eu penso que esta geração Z é uma geração menos fiel, esta era a palavra, menos fiel àquilo que lhe aparece, portanto, estão permanentemente a mudar, porque também estão sujeitos a estas, a esta múltipla informação a que hoje têm acesso, seja pelas redes sociais, a internet, portanto, eles estão sistematicamente a ser bombardeados com novas informações, o que faz com que também muito rapidamente eles mudem de opinião. Pronto. E, portanto, nós andamos aqui numa tentativa de os preparar também para esta, para este ambiente menos, com menos certezas, não é? Porque, na nossa época, e aqui há uns anos atrás, havia mais certezas do que aquilo que existe hoje. É o que eu penso e é o que eu vou sentindo, até mesmo com os alunos que tenho. E, pronto. Não me alongo mais. E4!

[22:08] [E2]: - Eu sei que o E4 ainda não falou. Mas só queria aqui acrescentar, se fosse possível, só... porque tem a ver com esta sequência que nós estamos aqui a falar do projeto SER que vai muito na onda de ir de ao encontro daquilo que se procura lá fora, o que os empresários estão à procura, portanto, ajudar estes alunos a fazer frente ao mercado, não só profissionalmente, mas também como pessoas, a saberem fazer frente à vida que vão ter lá fora. Mas não esquecer que este projeto também tem outra função, e também há aqui outras funções, que é ir ao encontro dos ritmos dos alunos. E nós, de facto, temos aqui alunos com diferentes ritmos. A E3 acabou precisamente de dizer isso, que são alunos diferentes, que são bombardeados com imensas coisas, portanto, com dificuldades de concentração, com dificuldades de estarem na escola como estavam há vinte anos, portanto, em que ouviam e digeriam tudo o que o professor tinha para lhes dizer. Portanto, são alunos com apetências de aprendizagem totalmente diferentes. E, portanto, estas pedagogias que nós estamos aqui a aplicar através do projeto SER, também vão de encontro a esta diferenciação. E, portanto, isso é fundamental. Portanto, nós atendermos a todos estes ritmos de aprendizagem para ajudar precisamente estes alunos também a terem sucesso e a criarem, de facto, depois a sua personalidade. E estas pedagogias todas que nós vamos trabalhando, que sempre as trabalhámos, e é verdade, mas que agora vamos insistindo cada vez mais, aliás, foi, foi ainda nesta sessão de trabalho que nós tivemos na segunda-feira, relembra-mos aqui as quatro pedagogias, não é por acaso, não é? Portanto, a pedagogia da, da, da, portanto, das várias pedagogias que temos, nós trabalharmos esta pedagogia aberta em que o contributo do aluno é igual ao contributo do professor. Portanto, há a mesma contribuição para envolvermos os alunos nestas, metodologias de trabalho, nestas formas, porque é a forma também de os agarrar para eles fazerem, de facto, as aprendizagens. E eles têm de se sentir implicados nesta, neste, nestes projetos. Portanto, e isto acho que era importante também dizer. E agora passo a palavra, claro, ao E4. Desculpa.

[24:50] [E4]: - Olá a todos. Conseguem-me ouvir bem? Porque eu estou aqui no gabinete, não estou sozinho. Enfim, eu se calhar não consigo acrescentar muito ao que já foi dito e das mais-valias deste projeto, mas, se calhar, talvez possa acrescentar aqui a esta discussão um ponto de vista um bocadinho diferente. Eu sou o que estou, deste grupo, há menos tempo na ECL; entrei em 2016, portanto, o projeto ainda não tinha sido implementado, e eu vinha efetivamente, sobretudo, da rede pública de ensino, de cursos maioritariamente profissionais e de aprendizagem. E, antes de falar do que eu encontrei na ECL, nomeadamente com este projeto SER que depois se aplicou no ano seguinte à minha, à minha entrada, se calhar explicar-vos um

LXI

bocadinho o que é que eu trazia. Portanto, e eu vinha exclusivamente de cursos, maioritariamente cursos profissionais e de aprendizagem, pelo menos nos últimos quatro anos e meio, foi com cursos profissionais e de aprendizagem que estive. Sentia uma enorme necessidade, acho que é comum a todos os cursos profissionais, de integrar os alunos no mercado de trabalho, mas sentia que, sentia muita vontade de trabalhar de forma interdisciplinar, em projeto, mas sentia sempre que havia pouco tempo destinado a ouvir o aluno e, sobretudo, que havia um, um, um esforço muito isolado da minha parte. Sobretudo, na rede pública, enfim, não, não, não sendo uma crítica direta, mas, efetivamente, havia, havia, eu sentia-me muito isolado no trabalho com os alunos, sobretudo, em trabalho de projeto. Enfim, na ECL, mesmo antes da implementação do projeto SER, eu senti que efetivamente se trabalhava de forma colaborativa, com os alunos e com os colegas. Portanto, os projetos eram mais dinâmicos, os alunos participavam nas decisões dos projetos, nas dinâmicas, e intervinham diretamente. Portanto, sentia-me muitas vezes desafiado, como acho que me continuo a sentir, e acho que isso é um estímulo, quer para os professores, quer para, quer para os alunos. Portanto, quando surgiu a implementação do projeto SER, que se expandiu a diversas qualificações, enfim, claro que houve diferenças nas metodologias, nas adaptações, mas a escola em si eu desde o início sentia que já trabalhava desta forma, grosso modo. Portanto, enfim, nessa medida, eu sinto que, que, a ECL também foi uma escolha, também foi uma escolha nesse sentido. Eu senti-me, enquanto docente, e deste lado, que, para além do trabalho estar a ser mais eficaz em relação aos alunos, porque efetivamente muitos alunos necessitam, e não é por fragilidades ou por ser um ensino alternativo, é que efetivamente muitos alunos têm potencialidades que precisam de ser exploradas, nós necessitamos de o saber ouvir, necessitamos de orientar mais do que depositar conteúdos, porque todos eles têm o seu ritmo para o absorver, e todos eles têm contributos diferentes que podem dar para diferentes trabalhos. Mas senti precisamente isso: que eu desafiava os alunos em conjunto com colegas, e eu próprio me senti e sinto constantemente desafiado. E isso, e isso é um estímulo muito grande que eu, até então, sempre tive mais dificuldade em encontrar. Portanto, isto acho que é a única coisa que eu posso acrescentar.

[28:21] [INVESTIGADORA]: - Obrigada, E4. Então, eu se calhar lançava aqui só uma pergunta para tentar estruturar aqui um bocadinho o projeto SER e para, para quem estar de fora, perceber exatamente quais são as grandes alterações trazidas pelo projeto SER, não é? E, no fundo, em que consiste esta nova organização escolar. Todos vocês vão falando sobre isso, mas para que fique claro, esta nova organização escolar consiste exatamente em quê? Esta nova organização, em que consiste ela? Quais foram as grandes alterações com o projeto SER? ..., em termos estruturais?

[29:10] [E3]: - Posso? Não, eu tinha levantado a mão! Portanto, para mim, a grande reformulação que houve, ou estruturação que houve, foi o facto de nós termos organizado as equipas pedagógicas. E, portanto, juntámos cursos por afinidade, não é? Por famílias, como o Comércio, as Vendas, o Marketing e o Vitrinismo, e depois uma outra família o restaurante, a Cozinha e Pastelaria, e depois a outra família, e o grande desafio, que era uma coisa que não tínhamos antes, não é, apesar de trabalharmos pela mesma metodologia, o grande desafio foi estar dentro de uma sala, que não é uma sala, são três, aberta, com três qualificações, ou três turmas e três professores. Portanto, foi o desafio enorme de uma preparação imensa da equipa

LXII

de docentes, e lembro-me, tal como a E2 já disse, que nós começámos todos, portanto, quando foi este projeto de autonomia e flexibilidade, inicialmente, íamos só trabalhar com uma ou duas turmas, não é? Claro que, quando vem um desafio para a escola, todos queremos participar, e assim foi. E, portanto, todos participámos. E tínhamos que trabalhar em equipas pedagógicas que depois, por sua vez, tínhamos que estar à frente dos alunos a lançar desafios, a orientá-los, a encaminhá-los, a reunir com grupos diferentes... E, pronto, e este, este para mim foi, sem sombra de dúvidas, a grande estruturação deste projeto SER, acrescentando-se depois os cinco C(s) da pessoa.... Sim? Acrescentando depois os cinco C(s) da pessoa que nós quisemos trabalhar, os cinco C(s) da pessoa que é o aluno que nós quisemos trabalhar. E, pronto, em [impercetível], foi isto. Passo a palavra a outro.

[31:35] [INVESTIGADORA]: - Se calhar, pedia a alguém também que especifique exatamente estes cinco C(s), porque a E2 há bocadinho também falava destes cinco C(s) e ninguém, no fundo, explicou o que era isto dos cinco C(s), e...

[31:50] [E3]: - Eu posso explicar, mas, se calhar, vou deixar outro colega explicar, não? É só para não ser só eu a dizer tudo.

[31:55] [E2]: - Talvez a E1 queria também falar e eu... talvez a E1 explicar, não?

[32:00] [E1]: - Não, não me importo, e, aliás, esse era exatamente o..., eu acho que esse foi um dos grandes -desafios, até iniciais, de nós chegarmos aqui até um modelo de pessoa. Porque acredito também que a nossa tendência pode ser muito associar este projeto SER também à área-projeto e a todas estas novas dinâmicas, mas, na realidade, isto extrapola também aqui os cursos profissionais, não é, isto de alguma forma, enfim, abarca aqui a escola toda. E esta questão do modelo de pessoa que eu acho que foi um grande desafio, e nós, como boa família italiana que somos, discutimos imenso para conseguirmos aqui chegar a um consenso e a um modelo que fizesse sentido para todos, mas eu acho que isso foi uma conquista também; nós conseguirmos efetivamente encontrar aqui um conjunto de atitudes, e de valores, e de capacidades e, claro, como a E6 diz, isto sempre esteve, eu, pelo menos, sempre me recordo também, não é, desde que entrei na escola, daqui a nada são treze anos, mas isto sempre esteve no centro do projeto educativo, não é, e sempre fez parte das práticas, mas agora aqui com uma roupagem nova. Eu acho que esta definição do modelo de pessoa foi assim um pontapé de saída muito significativo para nós conseguirmos, de facto, implementar novas estratégias e novas práticas. E, portanto, aqui conseguirmos chegar a cinco traços de personalidade, digamos assim, que fazem parte de todas as negociações e que fazem parte de todas, enfim, de todos os projetos que fazemos e de todas as ações, nomeadamente aquilo que nós queremos ser, não é, e que eu acho que somos, e aquilo que queremos ou em que queremos que os nossos alunos se transformem. Portanto, que passem a ser, e espero não falhar aqui nenhum, mas que passem a ser alunos mais conscientes, não é, portanto, alunos mais colaborativos, mais competentes, mais comprometidos e mais criativos. Portanto, são estes os cinco C(s) de que estamos constantemente a falar e são estes os cinco traços de pessoa, ou de personalidade, que estamos constantemente também a tentar desenvolver e a tentar estimular nos nossos alunos.

[34:00] [INVESTIGADORA]: - Obrigada, E1. Mais alguém quer acrescentar mais alguma coisa?

[34:02] [E7]: - Eu gostava de acrescentar que, de facto, ... Posso? Não sei... Não percebi se...

[34:06] [INVESTIGADORA]: - Claro.

[34:07] [E7]: - Sim, sim? Eu acho que, ao nível das grandes mudanças, é muito significativa a questão de nós termos aberto os espaços. Portanto, nós tínhamos estas metodologias de trabalho interdisciplinar, mas até à implementação do projeto SER, nós estávamos, cada um de nós, docentes, estava com a sua turma num determinado espaço, o outro, no outro espaço, e nós tivemos, com a implementação deste projeto, a possibilidade de abrir esses espaços e de estarmos todos em simultâneo a responder a um desafio, com, com várias competências de, com várias competências, com vários alunos com diferentes valências. E eu acho que, obviamente, isso nos permite trabalhar aqui, não só o aluno enquanto pessoa de uma forma múltipla, como também o profissional, porque o que este projeto SER veio, veio, veio efetivamente trabalhar de uma forma efetiva foi transformarmos, não trabalharmos só a nível daquilo que o aluno é enquanto profissional, mas efetivarmos também aquilo que o aluno é enquanto pessoa. E não há profissional algum, nós já tínhamos essa consciência, mas não tínhamos isto tão bem estruturado nas nossas cabeças, não há profissional nenhum que não tem de obviamente mobilizar um conjunto de saberes, que são saberes de carácter pessoal e individual. Eu acho que esta abertura dos espaços foi uma grande modificação nos nossos hábitos de trabalho na escola. Há uma outra coisa que eu acho, para mim, pelo menos, é muito importante, e fez muito sentido quando nós começámos a trabalhar o projeto SER, que é a possibilidade de avaliar os impactos e os marcos mentais que nós, que, com a implementação deste projeto, possamos vir a inculcar nos nossos alunos. É ainda, a E2 dizia que nós nos estávamos a reestruturar, portanto, ainda, acho que ainda vamos desenvolver este trabalho a nível da avaliação dos marcos mentais, mas todos nós temos esta sensação de, quando os nossos alunos voltam à escola, “Ó meu Deus, olha como eles cresceram”, não é? “Olha como eles estão, olha que profissional e que pessoas e que indivíduos se tornaram”. E vamos poder e ter a capacidade de materializar e de avaliar estas alterações. E acho que isso para mim também foi uma mudança. N’Porque nós tínhamos noção de que, efetivamente, trabalhávamos para mudanças muito estruturais nos nossos alunos, mas nunca tivemos a capacidade de as avaliar, e este projeto vai-nos permitir este tipo de trabalho. Uma outra coisa que eu só queria acrescentar e vou, vou-me calar para dar a palavra a outras pessoas, eu quando avaliei, quando analisei aqui a questão do perfil do aluno do século XXI, fiquei muito agradada com o facto de perceber que nós, independentemente de não termos aquilo tudo hierarquizado com o que nos foi apresentado quando analisámos este perfil do aluno, que nós já tínhamos de facto, e que já trabalhávamos muito algumas das questões fundamentais que o perfil do aluno para o século XXI estipula como as principais competências de trabalho. Nós demos-lhes uns nomes, iniciados por C(s), mas elas já eram trabalhadas anteriormente de uma forma muito efetiva, a nível da questão da gestão emocional, da capacidade de resolução de problemas práticos, a nível da questão também da, do trabalho em equipa, a nível da mobilização da criatividade, e por aí fora. Portanto, vou passar a palavra aos meus colegas.

[38:00] [INVESTIGADORA]: - Ia só, já agora aproveitava também para vos perguntar, portanto, este modelo de pessoa que falam é relativamente ao aluno? Exclusivamente?

[38:32] [E7]: - Eu acho que não. Para mim, não faz sentido pensar numa só dimensão, não é? Este modelo de pessoa é também... eu revejo-me, eu, professora, docente desta escola, e mesmo se não fosse docente desta escola, eu acho que não seria capaz de trabalhar de outra forma, não é? Isto também é o meu modelo de pessoa. Também é assim que eu quero ser enquanto profissional e enquanto indivíduo: uma pessoa competente, que trabalha para a resolução de problemas práticos, e, e, e em termos de ser uma pessoa colaborativa, ser uma pessoa consciente, ser uma pessoa obviamente criativa e encontrar formas alternativas de resolução de problemas. Portanto, isto, para mim, obviamente que é um modelo de pessoa a vários níveis, a todos os intervenientes na, na comunidade educativa.

[39:28] [INVESTIGADORA]: - Mas, enquanto escola, foi passado nesse sentido, só para perceber...

[39:28] [E5]: - Era isso que eu ia dizer, Catarina. Ou seja, passando aqui assim um bocado à frente dos meus colegas, abalroando-os todos à bruta...

[39:38] [E8]: - Mas eu também ia dizer, E5, calha bem. Ia falar exatamente no desafio que foi para o professor, a reinvenção do papel do professor. Mas, pronto, podes passar à frente.

[39:49] [E5]: - Diz tu. Fala, fala. Pronto, já descambou a coisa... Então, o mais interessante no meio disto tudo, eu acho que foi..., porque eu acredito que esta esta questão dos C(s) seja uma questão que qualquer professor quando se senta a pensar faz. Eu acho que o mais, o mais interessante do ponto de vista prático no meio disto tudo foi nós termos quase que tangibilizado não só para o professor, não só para o aluno, como também para o professor em que é que estes C(s) consistem. Ou seja, e mensurá-los. Ou seja, como é que nós podemos avaliá-los, como é que nós podemos, acima de tudo, ter base para trabalhá-los. Eu quase que diria, se a memória não me atraiçoa, que nós partimos do nosso modelo de C, do professor, para, depois para o outro, o do Aluno. Ou não? Não foi assim? Não sei, já não me recordo. Mas, pelo menos, fiquei tão centrado nisso, ou seja, porque foi importante para mim, e se calhar quando estávamos a trabalhar o Modelo de Pessoa dos alunos, eu estava a pensar efetivamente em mim. Eu acho que efetivamente é, era um bocado aquilo que a E7 dizia, ou seja, se nós calçarmos um bocado os sapatos uns dos outros, e o que é facto é que nós também fizemos esse exercício e foi-nos dado tempo efetivo para, não só para fazer todo este trabalho, a seleção dos C(s), mais a sua tangibilização para os alunos, como também para nós docentes, porque uma coisa, como dizia a E7, não é, não é dissociada da outra. E agora sim, E8, podes continuar.

[41:26] [INVESTIGADORA]: - Já agora, E8, então, e acrescentava aqui também uma nova pergunta só para ficar claro, porque..., portanto, os C(s) vieram dos professores, é isso? Portanto, da comunidade educativa, de uma forma geral, ou...

[41:39] [E8]: - Sim.

[41:42] [INVESTIGADORA]: - Como é que foi organizado? Como é que surgiram estes C(s)?

[41:45] [E8]: - Estes C(s) surgiram depois de muitos debates e de muitas reuniões entre a equipa pedagógica da Escola de Comércio. E, portanto, depois de termos pensado em vários, várias palavras que pudessem encaixar nisto que achamos será o perfil e a personalidade, como diz a

E1, dos nossos alunos, ou aquela que nós queremos que eles desenvolvam para chegarmos a estes cinco C(s) por unanimidade, acho que sim. Foi em vários debates e, e, e dos empresários que acho que também participaram e a comunidade exterior à escola que nos acompanha desde sempre. Sim, não sei se queres que desenvolva mais um bocadinho sobre isto dos C(s), porque não era sobre os C(s) que eu ia falar, era exatamente sobre aquilo que o E5 começou por dizer e que para mim foram os dois grandes desafios do projeto SER quando ele foi implementado na escola. O primeiro foi o grande quebra-cabeças de tentar juntar e arranjar uma harmonia entre os conteúdos das três qualificações que juntámos dentro da mesma sala de aula, não é, as tais, as tais famílias-cursos que foram criadas, lembro-me que. Na altura, foi realmente um quebra-cabeças conseguir, dentro de um projeto de autonomia e flexibilidade, em que a flexibilidade não é assim muita porque depois temos de dar conta dos conteúdos de cada curso e de cada disciplina. E, portanto, foi difícil, o primeiro ano foi muito complicado e houve alturas de grande desespero por parte dos professores, mas acho que, hoje em dia, a definição dos projetos e esse trabalho já está muito mais oleado. Outro grande desafio foi estar em sala de aula com mais dois colegas, não é, porque nós temos três turmas em sala de aula, temos três professores em sala de aula, todos juntos, num trabalho colaborativo, em que os grupos de trabalho e os alunos passam exatamente por termos grupos heterógenos no que diz respeito às qualificações, portanto, um grupo de trabalho pode ter um aluno, pode e deve ter um aluno do curso de Comércio, um aluno do curso de Vendas e Marketing e um aluno de Vitrinismo, para que a heterogeneidade seja a maior possível, e a partilha e a aprendizagem seja o mais completa possível. Mas depois ter de lidar com colegas ao vivo, não é, *in loco*, no momento, quem é que chama a atenção? Quem é que diz para o aluno ir pôr a pastilha no lixo, por exemplo, quem é que agora toma a rédea desta pergunta que aquele grupo fez? Porque depois os alunos põem o dedo no ar, depois há toda uma estratégia da organização da sala de aula e da performance do próprio professor, não podemos estar propriamente todos a atropelarmo-nos uns aos outros, e esse para mim foi o verdadeiro desafio. Eu só estive nesse contexto de ter as três turmas juntas um período, o primeiro período do ano letivo em que arrancámos com este projeto, porque depois, enfim, é um projeto que esteve, e está, em constante avaliação e reformulação, e, na altura, tivemos exatamente que..., ouvimos os alunos, ouvimos os professores, foram aplicados inquéritos, e, na altura, tivemos de retirar algumas disciplinas, digamos assim, do projeto porque tornou-se algo confuso a entrada e a saída de professores (quando acabava a aula de Português, ele saía, entrava o professor de Matemática) e, portanto, havia um grande vaivém de professores a entrar no projeto e na sala de aula. Mas era este o apontamento que eu queria fazer, era exatamente o grande desafio que foi organizar os projetos, as temáticas, tendo em conta os conteúdos dos cursos, e o desafio para os colegas, para os professores em encaixarem estes cinco C(s), principalmente o colaborativo quando não fizemos, não treinámos, eu acho que nunca treinámos isso e, de repente, começámos a dar aulas com mais dois professores na sala de aula e, pronto, e às vezes não correu da melhor forma, mas acho que..., eu não estou, mas acho que, hoje em dia, corre bastante melhor para os colegas que continuam neste projeto.

[45:55] [INVESTIGADORA]: - Obrigada, E8, eu, se calhar, passava para uma nova questão e depois vocês acrescentam também obviamente aquilo que entenderem, mesmo que tenha a ver com outra, com a questão anterior. No fundo, nós já falámos assim das questões mais genéricas da organização do projeto, agora gostava que nos centrássemos muito no campo de sala de aula,

está bem? Portanto, no fundo, como é que esta nova organização escolar do projeto SER pôde influenciar a dinâmica pedagógica e a aprendizagem do, do aluno. Isto, no sentido, enfim, de sala de aula, darem exemplos concretos de como é que se organizam, que tipo de aulas é que se desenvolve, como é que aprendem os alunos, que tipo de material utilizam, como é que se efetua a avaliação, portanto, reportarem um bocadinho o exercício, no fundo, que se passa convosco em sala de aula.

[46:50] [E2]: - Eu sei que está aí alguém para falar, E6. E vais falar tu. Mas, eu penso que, só para falar das metodologias, penso que, e podes falar tu, não esquecer, porque nos estamos aqui a esquecer de um pormenor, é que isto foi, apareceu com uma determinada formação, de alguém que veio do exterior, e quem nos trouxe essa formação foi precisamente a Catarina Esménio. Portanto, se puderes falar nisso, agradecia, E6. Não?

[47:22] [E6]: - Não. Eu posso falar nisso, mas eu queria só ir um bocadinho atrás, está bem? E estávamos a falar da organização do trabalho entre os professores e depois eu posso falar. E que não foi fácil, mas permitam-me fazer aqui uma metáfora. Eu vejo esta equipa de trabalho como uma orquestra, orientada por duas maestrinas. Todos nós, com perfis diferentes, tocamos um instrumento diferente, e, no fundo, o nosso projeto educativo é uma partitura, em que todos, quando estamos num palco, que é a nossa sala de aula, porque muitas vezes é um palco, e eu penso que eu estou há três, quatro anos com equipas completamente diferentes, com ritmos diferentes e cada um toca o seu instrumento. Mas de uma forma, cada vez mais porque nos conhecemos, porque temos muitos ensaios, que são as nossas reuniões de trabalho e, muitas vezes, o som não é o melhor, parte-se muita pedra, mas é tudo pensado precisamente para a dinâmica de sala de aula, ok, para as necessidades do público. Às vezes tem de ser uma melodia com um ritmo mais *piano*, outras vezes mais forte e, portanto, é muito consoante a necessidade do aluno e eu acho que nós trabalhamos sinceramente como uma orquestra. Porque cada um gere o seu talento e há uma sensibilidade, que eu acho que depois começamos a sentir, e porque eu acho que é um ponto a favor nos conhecermos muito bem, mesmo as pessoas que entram depois mais novas. E eu acho que estas horas de organização são fundamentais. O que é que eu queria dizer? Eu acho que isto também nos permitiu um bocadinho, e muita gente falou aqui, para o desafio do professor, mas o aluno perceber que nós somos profissionais, mas também somos pessoas, humanas. E que, às vezes, o professor não tem de saber tudo. Por isso é que está lá o colega, que é tão importante como eu, ou mais importante, porque ele é que é o *expert* naquele, naquele conteúdo. Eu acho que assim o aluno também percebe que o professor é humano e que nós, no fundo, fazemos todos parte da mesma orquestra. Pronto, era isso que eu queria perguntar; era isso que eu queria partilhar convosco porque eu vejo isto tudo de uma forma harmoniosa. Obviamente que eu não..., nenhum de nós aprendeu a tocar violino e os instrumentos é uma coisa que, por mais inato que seja, há técnica. E obviamente que isto tem técnica e nós temos a sorte de ter muita formação. E, tal como a E2 dizia, a Catarina veio do estrangeiro com essa boa prática..., não é? E passou-nos logo a informação.

[50:06] [ENTREVISTADO - E2]: - Não foi no estrangeiro, E6. Talvez dizer que este projeto foi beber, foi beber a Espanha e temos aqui um mentor. E, portanto, e essa pessoa é que foi trazida pela Catarina, porque acho que foi numa conferência que ela ouviu pela primeira vez e agora esqueci-me...

[50:25] [E6]: - OK, então era de Espanha. Já não me lembrava que era de Espanha.

[50:26] [E2]: - Pronto.

[50:27] [E6]: - Muito bem. E, portanto, aqui as dinâmicas e os instrumentos utilizados têm a ver com as necessidades dos alunos, não é? Desde ferramentas muito, muito virtuais, com variadíssimos programas, desde teatralização, mas tudo assente, no fundo, no desafio que nós fazemos ao aluno. E, muitas vezes, o desafio é lançado por um empresário, com uma dinâmica diferente, recordo-me que nós, o ano passado, nós fizemos o lançamento de um projeto em plena praça, em plena Praça do Comércio e, no fundo, a finalização do projeto, que é a síntese, no fundo, de todo o projeto, que é a apresentação da resolução, foi também na Baixa e depois, infelizmente, teve de ser de uma forma virtual. Portanto, consoante os públicos, e graças aos nossos ensaios, eu acho que conseguimos responder às diferentes necessidades do nosso público.

[51:30] [E2]: - Eu só... eu sei se estão pessoas à frente. Quem é que está à frente?

[51:33] [E4]: - Ou sou eu ou é a E3. Não tenho bem a certeza.

[51:37] [E2]: - Então, fala.

[51:38] [E4]: - Posso ser eu?

[51:39] [E2]: - Só queria completar essa história da formação...

[51:40] [E3]: - Não, queridos. Eu já não sou, E4, só se fores tu.

[51:43] [E4]: - Então, sou eu.

[51:45] [E3]: - Ai, desculpa, que eu tenho a mão levantada.

[51:46] [E4]: - Eu, se calhar, acrescentaria aqui um bocadinho, falando aqui nas dinâmicas em área-projeto, que foram muitas. Mas ainda falar um bocadinho do início. Eu recordo-me, e ainda acontece, mas na altura com muita intensidade, a importância das reuniões semanais para nós trabalharmos colaborativamente. Efetivamente, e por mais difícil que tenha sido, para mim também foi uma novidade, efetivamente nós tivemos de pôr em prática connosco aquilo que também pedíamos aos alunos, que era negociarmos estratégias, cruzarmos conteúdos, inventarmos desafios, porque a forma como apresentávamos os desafios poderia motivar mais ou menos o aluno, e, aliás, outros dos desafios era que o aluno não chegasse, não absorvesse exatamente o projeto que nós queríamos que ele desenvolvesse, mas que eles chegassem sozinhos ou que, enfim, tomassem determinado rumo, e às vezes eles surpreendiam-nos e nós, enfim, entre nós, cozinávamos, por assim dizer, uma série de estratégias pedagógicas de maneira a que eles encontrassem algumas soluções, mas muitas vezes éramos surpreendidos com ideias mais criativas da parte deles. Portanto, nós nunca conseguíamos controlar isso na totalidade e tínhamos efetivamente que nos adaptar uns aos outros, e posteriormente à dinâmica dos alunos. Algo que para mim foi totalmente inovador também foi eu ver-me em, enfim, aulas com sessenta alunos e, e ter que acompanhar grupos completamente heterogéneos, portanto, e responder a dúvidas e a questões que ultrapassavam a minha qualificação. Dizer, por fim, que muitos destes desafios, como a E6 disse e bem, eram lançados de forma a tentar motivá-los,

LXVIII

portanto, para agarrá-los. Eu lembro-me de um que fizemos há dois anos talvez, que foi muito no estilo do *gaming*, que fizemos uma espécie de *pedipaper* pela escola, espalhámos *QR codes*, portanto, desafios que eles tinham de responder por toda a escola, eles andavam em grupos multiquificação, portanto, também era, também era a integração dos próprios alunos que estavam a conhecer-se, era um grande grupo. E, no final, a resolução daquele jogo, enfim premiava os que chegavam primeiro, mas também demonstrava qual é que era o desafio que nós lhes lançávamos. E isso era uma das estratégias, portanto... Mas agora as outras estratégias, eu darei a palavra a outro colega.

[54:36] [E2]: - Então, se eu pudesse só falar, porque tem a ver com tudo o que vocês implementaram, e, sem dúvida alguma, que tudo o que aqui foi dito é fundamental, mas eu penso que nós tivemos aqui uma base de formação, que não podemos esquecer, para implementar este projeto. Que foi precisamente a formação que nos foi dada pelo Xavier Aragay, que é alguém ligado..., portanto, eu vou com certeza dizer aqui alguns disparates, que não sei dizer tudo direitinho, mas que esteve ligado ao ensino dos Jesuítas em Barcelona, e que depois mais tarde enveredou pela formação e, portanto, destas áreas da diferenciação e do trabalho, e destas formas de trabalho que ele nos veio dar a formação. E é com ele que nós continuamos a ter formação e que continuamos a, a, a trabalhar neste projeto para o ir melhorando e para, e como todos já aqui disseram, claro que ele está em construção. E, se nós até pensarmos, ele neste momento até está um bocadinho parado, porque devido a esta pandemia, infelizmente, tivemos que aqui voltar um bocadinho, retomar, portanto, não podemos trabalhar com esta abertura que estávamos a trabalhar, trabalhamos na mesma os projetos, mas, digamos, que de uma forma mais fechada, porque não podemos juntar os alunos todos devido ao problema da pandemia. E eu penso que ele continua em construção, e eu acho que ele vai no bom caminho para nós, de facto, irmos fazer um trabalho fantástico que vai certamente culminar nas provas de aptidão. E eu já lá irei, mas não podemos esquecer que este..., não vou lá porque senão não nos calamos, mas eu penso que, retomar aqui um ponto que vocês disseram, que é a preparação do trabalho semanalmente, onde as equipas se juntam, etc, lançar os desafios, tudo isso, mas não esquecer que, no primeiro ano, precisamente, sentiuse essa necessidade, a de, de vez em quando, fechar as salas. Portanto, para quê? Para sistematizar, porque, de vez em quando, há a necessidade, depois de apresentar os projetos, lançar os desafios, de pôr os alunos na pesquisa e no trabalho, mas de vez em quando tem que se sistematizar e, nomeadamente, há matérias, portanto, nós não podemos esquecer que entram aqui as nossas UFCD's todas, no próprio projeto. Portanto, de vez em quando tem que haver uma sistematização, e por isso também há momentos que se criam nas próprias salas para fazer essa sistematização e por isso mesmo o fizemos no 2.º ano de implementação, porque sentimos que era importante. E, portanto, e tudo isso foi, de facto, muito trabalhado, e é muito trabalhado, nessas formações no início de ano, portanto, com esta equipa que o Xavier, portanto, por norma nos faz e, portanto, e que dá esta formação a todo o grupo, porque, no fundo, nós trabalhamos, todo o grupo Ensinus tem trabalhado estes aspetos, mas eu penso que onde se tem avançado mais é neste projeto SER aqui na Escola de Comércio. E eu penso que esta continuidade há de dar coisas muito interessantes nas provas de aptidão. Porque, havendo esta junção destes cursos, eu penso que depois as provas também vão surgir de outra forma, e eu estou a aguardar esse momento. Pronto, e vou-me calar.

[58:13] [E3]: - Posso só dizer aqui uma coisa que me lembrei, no seguimento daquilo que a E2 estava a dizer? A sistematização, E2, e faltou-te falar da metacognição. Portanto, no final de cada trimestre, ou quando se sentir necessidade, que, no fundo, é, com todos estes desafios que já foram aqui falados, que são lançados aos alunos, também nós, para nós é importante, e para eles, percebermos o que é que eles aprenderam efetivamente com o desafio que lhes foi lançado e como se deu essa aprendizagem. Porque, tal como o E4 dizia, com os *QR codes*, o *pedipaper* pela escola, não é, tudo isto parece uma brincadeira, mas dá um tremendo trabalho à equipa que o está a preparar, não é, quer de preparação, quer no desenvolvimento e depois na análise dos resultados, ao fim ao cabo, não é? E, claro, do ponto de vista do aluno, é divertido, mas nós depois temos que fazer uma avaliação do que é que eles sabem e do que é que eles não sabem. E, portanto, aqui entram então os tais conteúdos, ou a matéria, como lhe queiram chamar, que tem que também ser dada, não é, e que os alunos têm de perceber. E, reparem, este projeto está muito centrado em Área de Integração e na área técnica de cada curso. Portanto, não nos podemos esquecer que há muitos conteúdos técnicos que têm de ser passados, porque eles depois vão para os estágios ou para a formação e contexto de trabalho. E, portanto, têm que levar estes conhecimentos, estas experiências, estas, enfim, através das empresas de treino, dos laboratórios que também temos dentro da escola e onde eles praticam, não é? Onde põem em prática, antes de ir para o mercado... põem em prática os conhecimentos que adquirem. E, portanto, dizer aqui que a metacognição também é fundamental para avaliar e para sistematizar também os conhecimentos que eles adquiriram. Catarina, não sei se ias fazer outra pergunta?

[1:00:30] [INVESTIGADORA]: - Não. Ia tentar perceber se mais alguém queria acrescentar mais alguma, exemplos de.... Acho que ainda há várias pessoas que acho que gostavam de falar sobre este assunto. Não sei se era a E1? Não sei quem é que seria primeiro, se era o E5 ou a E1.

[1:00:45] [E1]: - Não sei quem era, confesso.

[1:00:46] [INVESTIGADORA]: - Como quiserem.

[1:00:48] [E5]: - Posso avançar. É rápido. Eu acho que há uma base para isto tudo e eu acho que é, já falámos todos na área de projeto, a área de projeto, obviamente a área de projeto, trabalha-se em metodologia de trabalho de projeto, não é? E eu acho que a grande mais-valia disto tudo é que, trabalhar em área de projeto, principalmente com três qualificações em simultâneo, faz com que não haja... é impossível haver monólogos, tanto do professor como dos alunos, mas maioritariamente do professor, e agudiza, assim, no fundo aqui, a criação de um interesse comum para que se justifique que estas três qualificações, com visões diferentes e com objetivos diferentes de aprendizagem, mas que tenham naquele espaço, naquele projeto, uma mais-valia clara para a sua, para a sua aprendizagem. E isso faz com que... o aluno seja o motor que vai fazer do projeto aquilo que ele será, e isso também é muito importante. Porquê? Porque, com esta metodologia, a realidade é que não se pode repetir projetos, ou, mesmo que se repitam ideias de projetos de uns anos para os outros, que não acontece, mas o que é facto é que cada projeto está sempre subjacente, ou muito subjacente, às pessoas, neste caso aos alunos, que estão em sala de aula. Ou seja, podemos ter uma ideia maravilhosa, ou uma ideia para desenvolver maravilhosa, mas o que é facto é que, ser o João, a Rita ou o António, vai fazer com que aquele projeto chegue ao resultado, ao resultado A, B ou C. Ou seja, o resultado dos

projetos, efetivamente, está muito *linkado* àquilo que os alunos vão fazer deles próprios. E essa, essa é que eu acho que é a grande mais-valia, porque não há..., a planificação, ou aquilo que é a dinâmica do desenvolvimento do projeto é sempre, está sempre em atualização, ou seja, não há, não há aqui uma, uma varinha de condão, e acho que isso, como dizia a Dra. E2, que a formação do Xavier tinha-nos dado muitas coisas importantes, eu acho que a grande..., aquilo que, tanto a direção como o, a direção da escola, como o Xavier nos deu de mais maravilhoso para fazer este projeto foi a tolerância para o erro, não é? Porque não há... Eu acho que isso é muito importante porque, cada vez mais em sociedades que trabalham por objetivos, que têm que gerar lucros e resultados concretos, não quer dizer que os resultados não estejam a ser amplamente positivos, mas, ainda assim, esta carta aberta para a mudança eu acho que é fundamental, e foi fundamental, para, para nós podermos errar, e errámos com certeza em muitas coisas, mas tivemos a oportunidade depois de as corrigir e melhorar. E depois dizer que, no fundo, obviamente que há sempre esta necessidade da metacognição, mas a grande parte da apreensão dos conteúdos neste modelo é *ondrop*, ou seja, é exatamente na feitura dos projetos que, estamos a falar de projetos que podem ser em sala de aula hoje, que podem amanhã ser no tecido comercial, ou num hotel, como podem ser projetos que inicialmente são num hotel e depois vão para uma aula, mas, acima de tudo, eu acho que a grande mais-valia foram estas comunicações de resultados que ganharam outra roupagem. Ou seja, acho que uma das, principalmente para estes jovens que trabalham cada vez mais por objetivos a curto prazo, é fundamental esta, esta comunicação daquilo que é o resultado dos projetos aos seus pares e, por vezes, até às suas famílias. E, e também reforçar aqui que parte deste projeto também se trabalha muito em parceria com as famílias, que também têm de ser educadas para esta nova realidade de, de, de interação com a escola, porque foram sempre habituados a que vinham a uma reunião de X em X tempo, e o que é facto é que este projeto também requer uma maior participação por, por parte das famílias. Mas, pronto. Dizer o quê? Para finalizar a minha parte. É que, isto, o bom disto tudo é que o que é hoje, amanhã já não é. Ou seja, estamos sempre em adaptação e em, e replanificação.

[1:05:19] [INVESTIGADORA]: - Obrigada, E5.

[1:05:25] [E7]: - Deixa-me lá cantar um bocadinho. [cantando] O que foi não volta a ser, mesmo por muito que se queira...

[RISOS]

[1:05:34] [E1]: - Eu queria só pegar aqui nisto, neste contexto que o E5 fez, que é na realidade que nós estamos sempre em constante mudança, efetivamente, mas a nossa aprendizagem, ou a aprendizagem que queremos dos alunos não deixa de ser contextualizada, não é, e isto é muito importante, sobretudo, para os orientarmos, e eu acho que esse é o nosso papel e aquilo que temos feito é muito numa lógica de orientação para que eles tenham a possibilidade também de ir construindo o seu próprio conhecimento. E eu acho que essa é também uma evidência muito forte daquilo que nós temos vindo a fazer, não é, e destas, sobretudo, destas dinâmicas em área-projeto. E, acima de tudo, e porque, enfim, são grandes chavões e hoje em dia toda a gente fala, mas efetivamente há aqui muito trabalho pela pesquisa e pela descoberta e há muito também, desculpem, a valorização não só daquilo que eles trazem de casa, portanto, da sua própria

bagagem, em termos familiares, mas também dos conhecimentos prévios e daquilo que aprendem com os seus amigos e aprendem noutros contextos, e poderem integrar essas mais-valias que eles já trazem consigo nos projetos que desenvolvem em contexto escolar, eu acho que é francamente positivo. E só aqui para... e como continuamos aqui a falar muito nesta questão da área-projeto e da organização também da sala de aula, nós fomos tendo desafios muito grandes, não é, portanto, agora de repente juntamos três turmas, temos três professores e como é que organizamos o espaço, como é que fazemos esta gestão, e sempre numa lógica de orientação e de acompanhamento, tentamos, enfim, umas vezes com mais sucesso, outras vezes com menos, fazer os briefings semanais, fazer briefings diários, fazer pontos, enfim, de situação no final de cada uma das aulas, não é, e estas aulas estamos a falar às vezes de blocos que têm quatro horas e meia, ou que podem ter três horas, e isto só é possível efetivamente com uma flexibilização de horários muito grande e aqui com, enfim, um jogo muito interessante também na construção destes mesmos horários que têm que, têm que, enfim, apontar para direções muito diferentes, não é? Portanto, permitir, e conforme a E2 também dizia, que às vezes possamos estar todos sozinhos e que possamos estar todos em grande conjunto, não é, em grande grupo, poder contemplar tempo para os professores reunirem semanalmente, poder haver aqui, efetivamente, uma, mais possibilidades em termos de organização do nosso próprio trabalho, não é, portanto, e do trabalho das equipas pedagógicas. Portanto, queria só focar, efetivamente, aqui esta questão também do nosso papel enquanto pessoas que orientamos esta descoberta que é a que vai sendo feita constantemente pelos, pelos alunos. E que obviamente avaliamos de formas muito diferentes. Como dizia, já não sei, acho que era a E7, que avaliamos a longo prazo, não é, com a questão da, da avaliação dos impactos, mas, não deixamos de fazer todas as outras avaliações. Portanto, valorizando muito a avaliação formativa, mas não deixando de ter avaliação sumativa também, e, onde eu acho que é muito interessante é na partilha também da, das opiniões e na partilha dos diferentes pontos de vista, quando estamos eventualmente a acompanhar e a avaliar um projeto que não é feito só do resultado efetivo de um trabalho; é feito do processo inteiro pelo qual passa o aluno, não é? Portanto, eu acho que isso é muito interessante. E mais até do que o projeto em si, é a nossa capacidade de avaliarmos também os nossos processos, e de avaliar, e de nos avaliarmos a nós, enfim, ao longo do trabalho que vamos, que vamos desenvolvendo. E aqui contamos com “N” instrumentos que fomos criando e que continuamos a implementar, e, como também já alguém dizia, a forma como questionamos todos aqueles que participam, não é, todos aqueles que são os intervenientes, também nos dá depois respostas e feedback que é sempre de ser valorizado porque já nos permitiu transformações muito significativas, nomeadamente a reestruturação das equipas, a reformulação dos horários, a forma como lançamos um projeto, portanto, há aqui “N” instrumentos que nós vamos sempre valorizando.

[1:09:39] [INVESTIGADORA]: - Era isso que eu ia pedir-vos exatamente, porque vi várias pessoas a acenarem enquanto a E1 estava a falar, e gostava que explorassem um bocadinho esta ideia, quando a E1 estava a dizer da formação formativa, várias pessoas fizeram sim, ou acenaram, e era, no fundo, que explicassem um bocadinho como é que fazem então esta avaliação formativa. Embora...

[1:10:10] [E7]: - Eu não ia falar da avaliação formativa. Se calhar não se enquadra, eu ia falar da questão dos materiais, porque a minha ideia é de que a pergunta inicial que tinhas colocado

LXXII

tinha a ver também com como é que nós desenvolvíamos o nosso trabalho a nível da criação de material, não é? Dos nossos Guias de Aprendizagem. Nós temos um instrumento, nós não utilizamos livros adotados pelo Ministério da Educação, portanto, cada docente na escola tem a responsabilidade da criação dos materiais de trabalho que irá facultar ao aluno e onde eu sinto que nós demos aqui um salto qualitativo grande foi na criação de materiais em conjunto, O que é muito interessante na minha perspetiva, e eu acho que na de todos nós, porque nós partilhamos muito estas ideias uns com os outros, é que, de facto, quando nós, indivíduos, e os nossos alunos chegam ao mercado, não são confrontados com a resolução de problemas de forma parcelar. “Deixa-me cá ir buscar o meu manual de Português, ou deixa-me cá ir buscar o meu manual de Matemática, ou deixa-me cá ir buscar o meu manual de outra disciplina qualquer para eu resolver um determinado problema”. Eles têm que, efetivamente, na resolução desses problemas, integrarem um conjunto de saberes de forma sistemática e obviamente integradora. E nós na construção destes materiais, se anteriormente, antes do projeto SER, cada um de nós criava guiões parcelares para a sua disciplina, neste momento, temos uma necessidade enorme de criar guiões de trabalho integradores de todos os saberes. Porque há, efetivamente, um conjunto de conteúdos que podem ser trabalhados tanto ao nível do Português, como podem ser trabalhados ao nível do Marketing, como podem ser trabalhados ao nível da Gestão, e que integrados fazem muito mais sentido para que o aluno perceba, efetivamente, que, na resolução daquele problema, tem obviamente que integrar todos estes saberes. É um trabalho muitíssimo difícil, eu senti dificuldade em, na realização deste trabalho, mas, efetivamente, eu acho que é altamente enriquecedor, eu acho que nós demos aqui um salto qualitativo brutal naquilo que nós passamos aos nossos alunos. A vida não é compartimentada. Eu agora não sou o aluno de Português, e depois não sou o aluno de Marketing, e depois não sou o aluno de Psicologia; eu sou um indivíduo que, na resolução de um determinado problema, tenho de mobilizar um conjunto de saberes naquele momento. E eu acho que nós, estes guiões de trabalho que tivemos que criar em conjunto nas equipas pedagógicas, foi uma diferença muito grande na implementação deste projeto SER. Queria só dizer uma outra coisa e depois calo-me, e depois alguém falará obviamente, porque eu ainda não pensei muito ainda aqui na questão da, da avaliação. Aquilo que eu sinto, e queria agradecer, de alguma forma, à Catarina, eu acho que nós estamos aqui num momento do mais alto nível de metacognição. Que é, toda a gente faz e trabalha nisto já há alguns anos, mas a dificuldade de sistematizar e de irmos atrás buscar, então como é que fazíamos? E depois o que é que fizemos? E o que é que aprendemos? E o que é que vamos ter que fazer a seguir? É um momento absolutamente maravilhoso. Eu sinto-me aqui mesmo numa fase de metacognição, que para mim é muito importante, eu acho que para todos nós, e, portanto, *thank you!*

[1:13:52] [INVESTIGADORA]: - Obrigada, eu, por estarem aqui.

[1:13:52] [E3]: - Eu concordo inteiramente contigo, E7. Sinto exatamente o mesmo.

[1:14:04] [E7]: - Agora é a avaliação, o tema é avaliação, OK?

[1:14:09] [E2]: - Sentimos todos. Mas a avaliação eu acho que vem no seguimento desses guiões de investigação que têm sido uma grande ajuda para todos nós, não é, e para o aluno e para

perceber que conteúdos é que estamos a aprender, porque, no fundo, estes guiões também têm, penso, que uma parte de avaliação. Eu... têm uma parte no fim certamente de autoavaliação.

[1:14:28] [E7]: - E de definição dos critérios...

[1:14:38] [E3]: - Nós entregamos sempre o guião de investigação, pondo o desabrochar para o projeto, não é, é o aluno, enfim, ser despertado, se é que ele não está já desperto, alguns até podem estar e outros não, mas é o despertar para o projeto, depois é-lhes entregue então um guião de trabalho e, ainda dentro do guião de investigação, nós temos, às vezes colocamos a auto e a heteroavaliação. Mas, também já nos aconteceu, e os meus colegas que me corrijam, que, com o desenvolvimento do trabalho e com a aplicação do guião de trabalho, nós depois termos necessidade de fazer uma outra grelha para podermos ir fazendo o acompanhamento da avaliação de cada aluno. Porque, como já foi dito, cada um tem o seu, o seu ritmo.

[1:15:35] [E4]: - Só para te complementar, E3. Já chegámos a fazer inclusivamente a apresentação de resultados por parte dos alunos, que foi uma avaliação intermédia num dos projetos. Fizemos isso no primeiro e no segundo ano. Não me recordo dos projetos em concreto. Fazíamos muito isso para conseguir tabelar a avaliação.

[1:16:01] [E3]: - Sim, portanto, em cada aula, nós procuramos sempre iniciar a aula com um apanhado daquilo que vamos fazer, ou que foi feito na aula anterior, se, por exemplo, é para dar continuidade a um trabalho. Portanto, para fazer um apanhado, às vezes usamos um aluno. “Olhe, faça só aqui então um resumo para explicar aos colegas; então o que é que nós estivemos a fazer na última aula?” Não é? Portanto, e ele faz aquele resumo, é sempre complementado por mais um ou outro colega, e também no final da aula, damos sempre um feedback. Portanto, eu penso que esta avaliação formativa acaba por ser muito passada através dos feedbacks que damos no final de, das aulas, não é? O trabalho que desenvolveram.... Sendo que, há feedbacks parcelares que vão sendo dados a cada grupo que vai solicitando cada um de nós, não é, durante o período em que estão a desenvolver o projeto. Pronto, e depois no final então temos a auto e a heteroavaliação. Obviamente, ouvimos sempre o aluno, muitas das vezes, também já aconteceu, os próprios colegas avaliarem os outros membros do grupo, não é, e partilharem essa avaliação connosco, e porque é que deram aquela avaliação, portanto, justificando, obviamente, a partir daqui, vem uma avaliação final. Não sei se algum dos meus colegas quer aqui...

[1:17:28] [E6]: - Eu queria acrescentar aqui, falou-se da avaliação, muitas vezes, a própria grelha de avaliação dos produtos é construída por diferentes áreas do saber, não é? Porque um produto de avaliação pode ser avaliado em diferentes perspetivas, em diferentes disciplinas, sociocultural e área técnica, portanto, para além do guião de investigação, também a própria grelha de avaliação dos diferentes produtos e atividades. E queria acrescentar...

[1:18:00] [E3]: - Deixa só dizer que essa grelha faz parte do Guia de Aprendizagem, não é? Ou não te estás a referir a isso?

[1:18:10] [E6]: - Estou a referir-me à, a uma grelha de avaliação de um produto específico. De um evento específico, ou de uma atividade específica.

[1:18:12] [E3]: - OK.

[1:18:16] [E6]: - Em que podem entrar várias disciplinas, de áreas completamente diferentes, e o produto é avaliado em perspetivas diferentes. Para além do Guião de Investigação, que é mesmo um guião de investigação, muitas vezes também há a necessidade de ter um guião mais específico do momento, do projeto, ou para um produto específico, ou para uma atividade específica, que será depois transformada em produto de avaliação e, se calhar, avaliado só por uma disciplina, não é obrigatório todas as disciplinas avaliarem o mesmo produto. Pronto, só queria acrescentar aqui esta informação.

[1:18:55] [E8]: - Posso dar um “lamirézinho” sobre esta questão da avaliação formativa? Para além, disto tudo que as minhas colegas referiram, eu lembro-me que, quando participei nestas aulas de projeto SER, em que a disciplina de Português estaria integrada na percentagem de disciplinas que entravam neste projeto, havia no quadro uma grelha, que eu acho que isso também é uma avaliação formativa extremamente interessante e importante, para o aluno marcar a sua hora de chegada à aula, por exemplo. Se chegava atrasado, se chegava a horas... Não me lembro muito bem das entradas dessa grelha, era uma grelha em formato bastante grande, onde o aluno ia lá colocar se tinha chegado atrasado e a que horas é que tinha chegado, se não me engano. Portanto, a avaliação formativa vai para além daquilo que será avaliar os conteúdos científicos e profissionais, das competências profissionais que eles estão a desenvolver no projeto. Lembro-me também que havia um instrumento desse tipo também no quadro, as salas estão equipadas com quadros grandes, a E1 depois pode-me ajudar se eu estiver errada, onde colocariam no final do trabalho da área de projeto, que geralmente dura três horas, o que tinham aprendido, ou que tinham feito, ou que tinha ficado por fazer naquele dia, naquelas atividades do projeto. E penso que essa avaliação formativa também é muito importante. No dia-a-dia do aluno e dos grupos de trabalho, poderem medir e perceber o que está feito, o que está por fazer, onde é que tiveram mais dificuldades, assim como a grelha onde eles apontavam a hora a que chegavam e faziam essa autogestão da sua assiduidade e da sua pontualidade sozinhos, sem a ajuda do formador. O formador, claro, conferia se realmente o aluno tinha chegado àquela hora. Essa autonomia que o aluno cria nessas aulas também é extremamente importante, porque o aluno, quando chegava à aula, sabia que tinha de ir colocar na grelha a hora a que tinha chegado. Autonomia e responsabilidade, claro.

[1:21:15] [E3]: - E1, não queres...?

[1: 21:15] [INVESTIGADORA]: - Eu, se calhar...

[1: 21:15] E1]: - Diz, diz, Catarina. Não, eu não ia assim acrescentar nada de especial. No fundo, isto que a E8 diz é a utilização do método *kanban* que nós aprendemos e também vamos fazendo de muitas formas diferentes, não é? E que depois cada equipa também acaba por, por ir implementando. Eu pensei é que a E2 queria falar... Tinha aqui uma mãozinha... Não sei, se calhar é a E2 que.

[1:21:38] E7]: - Tinha umas mãos no ar, tinha a E1 e tinha a E2.

[1: 21:50] E1]: - Tens toda a razão. É verdade, eu só vejo a dos outros, não vejo a minha.

[1: 21:55] E2]: - Olha, eu não vejo nada, portanto... Eu já nem vejo a minha, quanto mais, nem as dos outros, nem a minha. Mas, pronto, eu penso que, eu acho que tudo o que aqui foi dito sobre avaliação formativa é importante.

[1:22:04] [INVESTIGADORA]: - Então, se calhar, avançava para outra pergunta e perguntava-vos, quando sentem que há alunos em dificuldades ou com dificuldades, que tipo de estratégias é que são tomadas, individualmente e em grupo-turma? Peço-vos para darem exemplos concretos, não falem no geral. No fundo, imaginemos em sala de aula, não sei se os professores que não trabalham em Área Projeto se querem falar, porque isto, no fundo, estamos a falar com todos, não é? Não nos queríamos só cingir à Área Projeto.

[1:22:46] [E8]: - Desculpa, E3, repete só a pergunta, Catarina.

[1:22:49] [E2]: - A pergunta... que eu não ouvi.

[1:22:52] [INVESTIGADORA]: - Quando sentem que há alunos em dificuldades, com dificuldades a vários níveis, que tipo de estratégias é que são tomadas, a nível individual e em grupo-turma.

[1:23:04] [E3]: - Pronto, eu vou falar, não agora da Área Projeto, mas da disciplina de Economia, que também leciono, e quando acontece, portanto, essa, quando há essa dificuldade, uma das estratégias que eu utilizo, e claro que isto varia sempre de turma para turma, não é? Uma das estratégias é, portanto, aquele aluno que está mais..., que percebeu melhor os conteúdos, que, que sabe e que consegue resolver muito bem todas as fichas de trabalho que nós vamos realizando ao longo do decorrer do módulo, eu aproveito sempre esse aluno para ele poder explicar aos outros colegas como é que percebeu e o que é que percebeu. Porque eu acho que eles depois falam, portanto, é uma linguagem mais próxima e, se calhar, um aluno ao ouvir outro aluno a falar acaba por ter resultado, não é? Tem facilitado. Quando isso não resulta, a estratégia que eu adoto, e porque não posso ter vinte e tal miúdos parados só por causa de um, ou dois, ou três, aquilo que eu faço é, portanto, dou uma tarefa em trabalho..., portanto, proponho trabalho independente, não é? Vamos estar a trabalhar de forma independente, em que os alunos que estão mais adiantados, por exemplo, vão fazer uma pesquisa sobre um determinado tema, os outros que estão um bocadinho mais atrasados ou que não fizeram as fichas, vão concluir as fichas de trabalho, e estes alunos que estão em dificuldade eu sento-me com eles, agora com as devidas distâncias por causa do covid, mas sento-me com eles e tento desconstruir o pensamento que eles têm sobre aquele tema. Pronto, estas são, enfim, para já são as estratégias que eu me estou a lembrar que eu mais adoto no dia-a-dia em sala de aula com, com as dificuldades. Portanto, procuro sempre recorrer a exemplos muito práticos, e depois dou-lhes algumas fichas para eles poderem responder, também para eu poder monitorizar a aprendizagem deles e perceber se eles entenderam ou não entenderam, portanto, aquele conteúdo que é importante, até porque Economia é sempre, é aquela disciplina que vai a exame, não é? [IMPERCETÍVEL] do módulo não sei se.... Diz?

[1:25:38] [E4]: - Posso ser eu?

[1:25:39] [INVESTIGADORA]: - Conclui, desculpa.

[1:25:40] [E3]: - Eu não percebi o que disseste, Catarina.

[1:25:41] [INVESTIGADORA]: - Conclui, E3, desculpa.

[1:25:43] [E3]: - Ah! Eu não sei se tu querias, portanto, se queres que eu fale da recuperação de módulos? Não...

[1:25:51] [INVESTIGADORA]: - Podes falar, sim, se quiseres, sim.

[1:25:52] [E3]: - Pronto, se um aluno não atingir os objetivos pelos trabalhos que foram negociados, ou pela ficha que negociaram comigo, portanto, voltamos ao mesmo processo. Portanto, a turma vai estar a trabalhar noutro tema, portanto, voltamos a estar em trabalho independente, e eu procuro dar outros trabalhos, ou faço conversas em sala de aula, portanto, uma pequena reunião com aqueles dois ou três alunos que estão com dificuldades, no sentido de eles perceberem e depois, claro, acabamos sempre por, em Economia, fazemos uma fichazinha para, para ver, enfim, se perceberam ou não perceberam. E4, já me calei.

[1:26:32] [INVESTIGADORA]: - Bem, E4, se calhar, pedia-te só então para acrescentares àquilo que vais falar, só explicares então o que é isto do trabalho independente que a, que a E3 falava.

[1:26:42] [E4]: - OK, eu, se calhar, queria só explicar, porque é uma pergunta um bocado difícil, quando a ouvi e comecei aqui a pensar, porque as dinâmicas são muito variadas, até porque, enfim, uma disciplina que esteja mais isolada a título sociocultural, ou não tem dificuldades, enfim, a estratégia deverá ser diferente. Portanto, eu comecei a pensar em Área Projeto em concreto, quando um aluno, quando eu consigo identificar e noto que um aluno está com dificuldades, eu comecei a pensar como é que eu, como é que eu faria. E eu acho que eu costumo fazer desta forma, e acho que se voltasse a ter as mesmas dinâmicas teria estratégias idênticas. Que seria, primeiro, tentar enquadrar o aluno, portanto, está perdido, enquadrá-lo na minha análise, tentar perceber porque é que o aluno está perdido, porque é que ele não está a conseguir acompanhar, e pedir automaticamente apoio ao grupo que está com ele, e que divide tarefas com ele, para ajudarem o aluno a situar-se. Isso ajuda-me a perceber se o próprio grupo está enquadrado, se percebe o desafio que tem pela frente, se entende o projeto que está a desenvolver e se as tarefas estão definidas por todos os elementos do grupo. Após essa fase, é tentar fazer uma análise do perfil do aluno, se ele não está a conseguir perceber qual é o contributo para aquele grupo, e estamos a falar de um trabalho de projeto que requer alguma autonomia por cada aluno, a resolução de um desafio qualquer, é tentar encontrar naquele aluno e, enfim, desafiá-lo a que determinada competência que eu consigo identificar no perfil dele pode ser uma mais-valia para o grupo. Enfim, isto é muito abrangente, não é? Mas tenho três, três qualificações à frente num desafio relacionado com um projeto de empreendedorismo qualquer, e tenho um aluno de Vitrinismo, que me são os mais próximos, mais perdido, qual é o contributo, dentro da qualificação dele, que ele pode ser para aquele grupo. E acho que é mais ou menos, é mais ou menos assim que eu ajudo alunos que estão mais perdidos ou que não estão a acompanhar o ritmo em área-projeto. A pergunta que me fizeste foi recuperação de módulos ou trabalho independente?

[1:28:52] [INVESTIGADORA]: - Só, muito rapidamente, para explicares o que é isso do trabalho independente.

[1:28:56] [E4]: - Ora bem, vamos lá ver se eu interpreto bem o que é que é o trabalho independente.

[1:29:01] [INVESTIGADORA]: - Quem quiser. Não precisas de ser tu. É quem quiser, no fundo.

[1:29:03] [E4]: - Ahhh.... Trabalho independente. Enfim, trabalho independente eu não vejo trabalho independente como trabalho de recuperação de módulos. Eu costumo ver trabalho independente como desafios extras, pelo menos é assim que eu a maior parte das vezes eu o aplico, como trabalhos e desafios extras que, muitas vezes, aparecem por um aluno, ou são desafios que surgem à escola ou à turma e um ou dois alunos agarram: atividades complementares, sei lá, projetos, concursos, são muito variados, em que pode não fazer tanto sentido a turma toda participar e um aluno, ou grupo de alunos, avança ou eu desafio-os a desenvolverem essa, essa atividade. Isso é trabalho, é o que eu considero trabalho independente; eu negoceio de forma mais personalizada com aquele aluno o que é que se pretende ou apoio-o a desenvolver determinado trabalho, e ele é feito de forma complementar às dinâmicas das aulas. Pode ser durante as aulas também, mas muitas vezes de forma complementar. Não sei se...

[1:30:08] [E5]: - Acaba por ser quase um *tailoring* pedagógico.

[1:30:15] [E4]: - Foi bem ou foi ao lado, enfim...

[1:30:16] [E6]: - Posso acrescentar aqui, para o trabalho independente, acrescentando aqui à ideia do E4, pode ser também os serviços ou os eventos onde os alunos trabalham, não é, onde, no fundo, fazem a sua prática do curso, muitas vezes desafiados por empresas, mas também pode ser atividades nas nossas empresas, empresas de treino. Em que um aluno é desafiado, exatamente, a fazer uma determinada tarefa, porque está de piquete naquele dia nas nossas empresas de treino, e terá que atender um cliente, pronto, e todas as atividades são avaliadas. O trabalho independente também aqui serve, e quero ir buscar aqui a ideia das recuperações e do aprofundar os temas em que o aluno tem dúvida ou quer “se especializar” ou melhorar ou explorar, o importante também é dizer que o trabalho independente também pode ser personalizado, diferenciado, consoante as necessidades e os interesses do aluno. Porque, por exemplo, quando as empresas nos desafiam, os tais desafios que o E4 diz, e há uma oportunidade para quatro alunos, nós desafiamos a turma, não é? Depois, os voluntários, no fundo, quem quiser aproveitar aquela oportunidade consoante os seus interesses, a vontade, enfim, é que se inscreve, no fundo, não é, ou nós indicamos o aluno tendo em conta o seu perfil, e, portanto, este trabalho independente também pode ser diferenciado, tendo em conta os ritmos, os interesses, as necessidades dos alunos.

[1:31:56] [INVESTIGADORA]: - Fantástico. Se calhar, acrescentava agora outra pergunta aqui, que tem a ver com..., muitos de vocês já falaram sobre estes temas, mas para que fique claro, no fundo, que metodologias, estratégias ou atividades utilizadas, no âmbito do projeto SER, vocês acham que potenciam o desenvolvimento de competências fundamentais para os

desafios do futuro. Se podem dar exemplos concretos de situações de aprendizagem com os vossos alunos em que vocês sentem que há este desenvolvimento de competências.

[1:32:348] [E5]: - Eu não sei se percebi bem a pergunta, Catarina, se calhar, pedia-te para...

[1:32:37] [INVESTIGADORA]: - Sim, claro. No fundo, nós já fomos falando, ou vocês já foram falando sobre algumas destas questões, ou do desenvolvimento de algumas destas competências. No fundo, para darem exemplos concretos, em sala de aula, de metodologias ou estratégias que vocês utilizam, que atividades é que se desenvolvem, no fundo, para o desenvolvimento das competências fundamentais para os desafios do futuro. Tinham falado há pouco que há todo um modelo de pessoa, que tinha a ver com determinadas características, com o perfil de um aluno, com características que sentiram ser necessárias para os desafios do futuro, não é? Falaram do século XXI, do perfil do aluno do século XXI, etc. E, no fundo, era para darem exemplos concretos, ou de estratégias ou de atividades que utilizem em sala de aula, para se desenvolverem estas competências que vocês sentem que são fundamentais para o futuro.

[1:33:54] [E8]: - Então, eu não vou falar propriamente do projeto SER no momento de sala de aula de três qualificações, vou falar nomeadamente naquilo que será a minha disciplina que é o Português, e aquilo que eu sei que os meus colegas também praticam, e que tem a ver com aquilo que fazemos muitas vezes que é o aluno ir à descoberta da sua própria aprendizagem, não é? Lançamos o desafio, lançamos o conteúdo a aprender, e geralmente eles gostam muito de..., fazemos a negociação daquilo que se vai trabalhar durante as aulas, como é que vamos trabalhar para chegarmos àqueles conteúdos. E uma das coisas que eles gostam de fazer é a comunicação oral dos resultados da sua pesquisa e do tratamento da informação. Eu acho que essas competências de comunicação que nós trabalhamos com os nossos alunos é extremamente importante, principalmente porque estamos numa escola de comércio com cursos, quase todos eles virados para o comércio, não é? para a comunicação, para o contacto com pessoas, para o contacto com o cliente. Depois temos outra coisa muito interessante, para além da negociação com os alunos e com as turmas, que é podermos diferenciar aquilo que cada grupo de trabalho ou que cada aluno pode fazer. Eu já... eu faço nas minhas turmas, acontece algumas vezes, quando o trabalho é a pares, e agora com esta história da pandemia acontece que trabalhar em grupo é difícil, temos trabalhado muito a pares e geralmente é o par que se senta, enfim, ao lado um do outro, não é? Para não estarmos a fazer os alunos se movimentarem muito dentro da sala de aula. Mas, há alunos que não querem trabalhar a pares, e eu facilmente aceito que um aluno queira trabalhar sozinho e que o par do lado trabalhe a pares, eles sabem que aquilo que está em causa é um certo trabalho, com aquela dimensão e, quando o aluno assume que quer trabalhar sozinho, sabe que vai ter de fazer um trabalho muito idêntico àquele que o par do lado vai fazer. E, ainda, acrescento aqui que tento ser democrática naquilo que são os gostos dos alunos, há alunos que gostam mais de escrever, e que não gostam muito de falar e que não gostam de apresentações orais, é uma minoria; a maioria gosta de fazer apresentações orais e gosta de comunicar e de expor os resultados do seu trabalho oralmente, e aquilo que eu tenho feito agora ultimamente tem sido um bocado usar um bocadinho essa, essa democracia que é deixar... o primeiro trabalho ser apresentação oral, o segundo trabalho ser um trabalho escrito. Não haver lugar nem espaço para que todos os trabalhos sejam apresentações orais, porque eu já percebi, tenho vindo a perceber ao longo dos anos, que há alunos que têm exatamente muitas

difficultades na questão das apresentações orais. E falo nomeadamente nas turmas de CEF que nós temos na escola, porque os nossos alunos do ensino profissional geralmente, rapidamente passam da timidez para um discurso numa apresentação oral bastante positivo, são miúdos que aprendem essa técnica nas várias disciplinas e rapidamente conseguem. Os alunos de CEF têm mais dificuldades nas apresentações orais e, portanto, escondem-se muito por trás do texto e do trabalho escrito, E eu consigo, tenho feito isso, um bocadinho dar ali a oportunidade para que eles consigam fazer um meio/meio. Metade do módulo oralmente e a outra metade por escrito.

[1:37:49] [INVESTIGADORA]: - Obrigada. Não sei se, E5, querias falar?

[1:37:57] [E5]: - Eu acho que ainda não falámos aqui de, de outros, não é bem..., é uma metodologia, acaba por ser uma metodologia, acaba por ser uma maneira também não só de responder à questão que estávamos a responder anteriormente, como também no que diz respeito à preparação dos alunos para, para um século XXI, que é a questão do, deste, deste projeto ECL+ que criámos recentemente, no que diz respeito aos *learning navigators* e aos mentores, que, na realidade acaba por, face à pergunta que estávamos a responder há bocado, dos alunos com dificuldades, acaba por trabalhar aqui uma competência que, no fundo, é a atenção pelo outro e pelo meio que o envolve e pelas dificuldades que o meio tem. E isso acontece de forma não natural, porque o projeto foi imposto, mas, no fundo, de forma muito tranquila. E, mais ainda. Inicialmente, tínhamos a ideia, eu agora partilho isto um bocado com vocês, tínhamos a ideia de que iam os bons alunos ajudar os maus alunos, mas a realidade é que, achei graça que houvesse alunos que em determinadas disciplinas ajudam os outros e, que, se calhar, noutras disciplinas, já são eles que são ajudados por outros. Eu acho que isto é verdadeiramente aquilo que se pretende em termos de, ou uma das coisas que se pretende em termos de preparação para o século XXI, ou seja, este espírito colaborativo, ou seja, esta interajuda e esta noção de que “hoje sou eu que preciso de ajuda porque não percebi muito bem, amanhã és tu; e eu hoje percebo, ajudo; amanhã não percebo e vou querer ser ajudado”. Nos *learning navigators*, a questão das tecnologias obviamente também, também é importante, ou seja... Por acaso, estava-me a lembrar agora, um bocado fora desta reunião, nunca pensámos em ter um *learning navigator* colaborador. Mas, acho que faria.... Temos? Quem é que é? Quem é que é o nosso *learning navigator* colaborador? Mas, pronto, vá, beijinhos.

[1:40:23] [INVESTIGADORA]: - Alguém quer dizer mais alguma coisa?

[1:40:25] [E7]: - Eu gostava de falar, posso? Não? A Catarina perguntou em relação a alguns exemplos de metodologias utilizadas no projeto SER. Eu lembro-me, acho que é importante, por exemplo este projeto inicial “À descoberta da profissão”. Que, no fundo, é trabalhado em Área Projeto, portanto, basicamente pelas disciplinas da área técnica, pelos professores da área técnica, e nós, com este projeto, temos a possibilidade de utilizar toda a metodologia que está subjacente, efetivamente, ao desenvolvimento de um projeto. No início, vamos tentar, ou tentamos, lançamos um pequeno desafio, um pequeno grande, enorme, desafio ao aluno, que é eles, no fundo, perspetivarem quem é que eles querem ser a nível profissional, tentar perceber efetivamente que ideias e que pré-conceitos é que eles trazem antecipadamente daquilo que é um profissional nas áreas em que eles vão estudar; depois de apresentarem a ideia, o pré-conceito que eles têm sobre o profissional, irão desenvolver um trabalho de investigação sobre

aquilo que é um perfil, ou os pressupostos do perfil de um profissional naquela área; vão, posteriormente, identificar alguns empresários, alguns nomes sonantes, portanto, figuras públicas, que sejam reconhecidos e que sejam profissionais nas áreas em que eles estão a estudar, de forma a identificar o perfil desse profissional; posteriormente irão tentar encontrar ou tentar desenvolver entrevistas, presenciais ou não, ultimamente não têm sido presenciais, têm sido através de reuniões de *Meet*, ou através de email, realizar entrevistas com empresários que eles considerem relevantes nas suas áreas; vão sistematizar, depois trazendo tudo para sala de aula, vão sistematizar, no fundo, aquilo que são os pressupostos da profissão e do perfil do profissional da área que estudam, e, no final, farão uma síntese em que, essa síntese lhes vai permitir a criação de um avatar, que é a representação deles próprios, daquilo que serão enquanto profissionais das suas áreas, das várias áreas de comércio. Neste caso, eu poderei falar daquilo que é um profissional da área do Marketing e das Vendas. Portanto, a criação, no fundo, a materialização deste perfil aparece figurativamente naquilo que é o avatar que eles criaram deles próprios. Portanto, esta é, ou este é algum dos exemplos da forma como nós trabalhamos metodologicamente aqui a questão do desafio que é lançado ao aluno, este desafio inicial é “bora lá descobrir como é que será a vossa profissão e como é que serão vocês futuramente enquanto profissionais”.

[1:44:00] [E6]: - Posso acrescentar aqui só formas de trabalharmos e metodologia, no fundo, nós aqui utilizamos diferentes formas de trabalharmos e metodologias também. Portanto, desde o trabalho de equipa ao *role playing*, às atividades práticas, aos eventos em que os nossos alunos fazem os serviços, muitas vezes desafiados por empresas reais, portanto, não é..., obviamente, eles são alunos, as nossas empresas-parceiras ajudam-nos nesta missão também de formar, e, portanto, é um momento de experimentação, de desafio real, não é, não é a fingir, não é a brincar. Aqui competências tão importantes, como a gestão de conflitos, gestão de expectativa, a gestão das emoções, no fundo, a gestão de tempo, também, quando há um desafio e há várias tarefas para fazer, e, mais uma vez, as empresas de treino que nos permitem, no fundo, aqui trabalhar várias competências, já falámos das apresentações orais, a parte comunicacional com o cliente, em várias línguas. Perante a própria situação do cliente, uma problemática, uma reclamação, como é que o aluno gere, no fundo, isto tudo e também gere os conteúdos que ele aprendeu e coloca-os em prática. Portanto, o *role playing* também é muito importante, e um *role playing*, que eu não chamaria *role playing*, é um *playing* que é de verdade, quando ele está com clientes verdadeiros, que vão às nossas empresas de treino, agora de uma forma virtual conseguimos também que os clientes verdadeiros façam simulações, façam as *master classes* e desafiam também os alunos, e nos próprios eventos, quando eram reais, portanto, muitas vezes, estou-me a lembrar do quartel, que é um público um bocadinho específico, com características específicas, e os alunos tinham mesmo que atender e, no fundo, aqui trabalhar as suas competências comunicacionais e todas essas que eu referi.

[1:46:12] [INVESTIGADORA]: - Há pessoas com a mão no ar, eu não sei se querem acrescentar ou se é por esquecimento. OK, então eu, se calhar, lançava só aqui também uma pergunta que, enfim, vocês já foram falando muito sobre isto, aqui só para sistematizar também aqui... Alguém disse alguma coisa, não? [IMPERCETÍVEL]

[1:44:40] [E7]: - E8, desliga o micro, que está se a ouvir.

[1:46:18] [INVESTIGADORA]: - No fundo, quais são os, para vocês, os intervenientes no processo de aprendizagem e qual o seu papel em termos de envolvimento e responsabilidade. Fomos falando, enfim, de formas muito gerais, não é? Mas, no fundo, para vocês, e mais uma vez também peço-vos que deem exemplos concretos... Para vocês quem são, no fundo, os grandes intervenientes neste processo de aprendizagem e o papel desses mesmos intervenientes.

[1:47:24] [E8]: - Posso?

[1:46:27] [INVESTIGADORA]: - Quem quiser, claro.

[1:47:32] [E8]: - A E2 tem a mão levantada, mas penso que já tinha, não era? Pronto. Os grandes intervenientes no processo de aprendizagem. A pergunta é essa, não é? Eu acho que já fomos respondendo um bocadinho a isso, nunca é demais reforçar que, para nós, como disse a E2 há pouco, a participação do aluno deve ser idêntica à participação do professor. Ou seja, ambos trabalham de forma cooperativa, em que o professor será ali, a figura que orienta o aluno e que o ajuda a descobrir a sua própria aprendizagem em todo o processo, de forma igual. Portanto, as aulas expositivas e aquele modelo mais fechado de ensino não é, de todo, aquele que a Escola de Comércio defende e pratica. Depois, somos uma escola que eu acho que, comparativamente a outras escolas que conheço, uma escola que consegue, que consegue que os encarregados de educação se envolvam muito no nosso projeto. E há bocado falou-se no início do projeto SER, e eu lembro-me que houve ali alguns momentos em que alguns pais questionaram a metodologia, o projeto, “agora vão juntar o meu filho com mais duas turmas, a turma do meu filho, como é que eles vão aprender, o que é que eles vão aprender”. E eu lembro-me que houve inclusivamente algumas, alguns projetos que terminaram com exposições, com mostras, com, com, enfim, abertas ao exterior, nomeadamente até no Dia Aberto da escola, em que houve muitos pais que quiseram participar, observar, ver de perto e estiveram na nossa escola. Entre outros momentos, eu lembro-me que, quando definimos o modelo de aluno do século XXI, os pais foram chamados para participar nesse, nessa conferência, nesse seminário, não me lembro que nome é que lhe demos, mas algo deste género. Havia um pai por turma, não houve um pai por turma, mas o ideal era ter havido, e foram convocados e convidados. E houve imensos pais que aderiram, e até foi a E7 que esteve a moderar essa, esse seminário, ou essa conferência, e, na realidade, na definição desse modelo de aluno de século XXI, a participação dos pais foi fundamental. Portanto, eu destaco aqui quatro, quatro agentes muito importantes e que se envolvem imenso no nosso projeto educativo, o aluno e o professor, como é óbvio, os pais e o exterior (os empresários, as autarquias, a Câmara Municipal de Lisboa a Junta de Freguesia dos Olivais, o quartel que fica mesmo ali ao lado da escola, a Escola Segura, que já foi imensas vezes à escola fazer conferências e todos os empresários nossos parceiros, que adoram visitar-nos, gostam de ir à escola, e até na figura do orientador profissional, que não sei se é importante explicar e dizer o que é, se não, nesta pergunta, se calhar sim. Portanto, o orientador profissional é uma figura que a Escola de Comércio tem, ia dizer que inventou, mas não quero ser assim muito pretensiosas, mas não me lembro de ter visto isto em lado nenhum a não ser na nossa escola, esta figura tem dezanove, vinte anos, em que houve um dia que nos lembrámos que era interessante todas as turmas terem um empresário que pudesse visitar a turma uma vez por trimestre, e que partilhasse com a turma aquilo que é a experiência concreta e real dessa pessoa que os ajudasse a orientá-los para o curso, que os ajudasse na orientação profissional e também,

muitas vezes, na escolha do estágio e na forma como eles se poderiam dirigir às empresas e a procurar o seu próprio estágio, uma vez que são os nossos alunos que fazem essa procura de estágios, e todo esse processo, fazem um curriculum, uma carta de apresentação, aprendem a dirigir-se às empresas e a forma como se devem dirigir em termos de comunicação, em termos de indumentária, portanto, são muito preparados para essa questão e o orientador profissional também é uma figura que ajuda imenso os nossos alunos nesse sentido.

[1:52:13] [E6]: - Posso acrescentar aqui um bocadinho, agarrar naquilo que a E8 dizia dos empresários, no fundo, o mercado, e aqui nas diferentes áreas, de comércio e serviços, é um parceiro fundamental, um interveniente fundamental na aprendizagem, porque muitas vezes são desafios reais, problemas reais do mercado, que nos levam com temáticas do nosso projeto. Portanto, e são esses projetos válidos para o mercado, que têm a necessidade, no fundo, que o mercado tem, são úteis e, portanto, são desafios que não vão ficar no papel, o empresário pode pegar neles e pode concretizar. Eu recordo que o Conselho Consultivo, que é formado também por vários empresários, no Conselho Consultivo chegámos à conclusão, ou, enfim, que teríamos que redefinir aqui algumas estratégias, nomeadamente chegou-se à conclusão de que os nossos alunos, cada vez mais novos, porque a Escola começa a ser a opção principal, a escola profissional, eram muito imaturos quando iam ao estágio no fim do ano. Então, nós decidimos alterar aqui uma estratégia que seria criar um momento logo no primeiro ano, e logo no primeiro trimestre, em que os alunos teriam o contacto com as empresas. No ano passado, nós conseguimos fazer, que era o *One Job*, e, portanto, alguns alunos puderam estar com um empresário durante um dia. Recordo-me também que, se não fosse uma necessidade do mercado, neste caso o covid, os alunos de Turismo do ano passado não teriam um projeto baseado nesta pandemia, em que eles tinham que, enfim, arranjar situações criativas para cativar o cliente. E se não fosse também esta realidade do mercado, nunca estudariam, se calhar, o plano de contingência das unidades hoteleiras, que faz parte, hoje em dia, dos conteúdos. Tem que fazer parte, porque é a realidade e é uma necessidade do mercado. Portanto, os *stakeholder*, os empresários, são aqui, e o mercado, a necessidade do mercado, são muito importantes e influenciam-nos também para darmos respostas rápidas e para os alunos aprenderem obviamente e explorar os seus conhecimentos e competências.

[1:54:32] [E7]: - Eu queria reforçar aquilo que a E6 está a dizer, só no sentido de nós temos *stakeholders*, temos alguns empresários que são também nossos ex-alunos e, portanto, é muito importante aqui esta figura do ex-aluno também, que são alunos que têm uma necessidade e que têm prazer em manter contacto com a escola, que nos permitem também avaliar um bocadinho as nossas práticas, olhando para eles e vendo o percurso que eles acabaram por ter, e que têm aqui um duplo-papel que é, no fundo, ajudar os nossos alunos, contextualizando-os enquanto aluno da escola e enquanto futuro profissional. Eu acho que, eu sinto que isto é também uma grande mais-valia aqui ao nível dos vários intervenientes no processo. Felizmente, temos este interveniente e eu acho que é de grande valor.

[1:55:37] [INVESTIGADORA]: - Obrigada. Então, eu assim, gostava também de vos perguntar que balanço é que fazem desta, da implementação do projeto SER até agora, e em que medida é que, para vocês, tem ou não atingido os objetivos esperados. Sim, E6?

[1:56:02] [E2]: - Posso falar?

[1:55:37] [INVESTIGADORA]: - Como quiserem, como quiserem. A E6 levantou a mão, mas podes... como entenderem.

[1:56:15] [E2]: - Para rematar só. Queres rematar, E6? Queres? Queres? Pronto, eu diria que, que o projeto SER ainda é, digamos, um projeto na sua fase de, de crescimento, portanto, na sua fase de, de... ia dizer, ainda é um bebé, não é? Ainda está assim na sua fase de crescimento. E, infelizmente, é verdade que não pudemos dar o andamento que queríamos com esta história da pandemia. Esta história da pandemia veio-nos aqui quebrar, que nos faz repensar noutras coisas e que, digamos, que trabalhámos aqui outros aspetos e, claro, que é engraçado porque se veio falar no ECL+, que é um projeto que nos vai ajudar aqui a trabalhar outras, outras vertentes dos C(s) dos alunos, dos próprios C(s), este ECL+ vai de encontro àquilo que o Ministério quer trabalhar que são as mentorias, que são as mentorias mas não só, nós alargámos este projeto para outras áreas, até porque temos aqui também as questões da “EMAEP”, de alunos com necessidades especiais, temos aqui também, pensámos também aqui numa figura que possa trazer aqui algum, algum bem-estar às pessoas, que é esta figura do CHO, portanto, tudo isto englobado neste, neste projeto ECL+ e, portanto, e que vem aqui de encontro também àquilo que estamos a viver neste momento. E, portanto, o projeto SER acabou por ficar, digamos, da forma que o estávamos a trabalhar, ficou um bocadinho em *stand by*, não quer dizer que não continuamos a trabalhar as suas facetas, mas trabalhar naquelas salas, como nós o imaginávamos, não é, a crescer em todos os sentidos, agora tivemos que o parar. Mas, como eu dizia, como eu já referi, eu penso que ele está em *stand by*, mas não está, de forma alguma, esquecido, porque o trabalhamos noutras vertentes, e eu acho que avaliá-lo já, ainda não o podemos avaliar completamente. Já, acho que já temos alguns indicadores, e eu penso que há aqui pessoas que poderão falar mais disso porque o trabalharam mais diretamente, e eu sei que os alunos notam esse, o crescimento da autonomia, a autonomia que eles sentem no trabalho que vão fazendo, e na forma como são intervenientes, mas eu tenho esperanças que este trabalho irá muito mais longe e, como eu disse e volto a repetir, eu acho que ele vai ter, vai ser muito interessante um dia que as provas de aptidão possam interligar estes conhecimentos e, porque não, metermos um aluno, por exemplo, de Comércio a fazer uma loja, onde tem o trabalho do marketing da loja feita pelo colega de Vendas e Marketing, a fazer a parte da promoção do produto, e ter também o colega de Vitrinismo a trabalhar a loja em todos os seus potenciais. Portanto, acho que isso vai ser certamente uma mais-valia.

[1:59:53] [E3]: - E2, deixa-me só te dizer que isso não é novidade, isso já aconteceu. Já no ano passado fizemos, não é?

[1:59:56] [E2]: - Já aconteceu, mas ainda é embrionário. Penso que ainda, já aconteceu, mas ainda é um trabalho de Vendas, mas na mesma área, eram duas colegas de Vendas, as colegas de Comércio, mas...

[2:00:13] [E3]: Não, não. Não é a isso que eu me estou a referir. Eu estou-me a referir, por exemplo, havia alunos de Comércio que faziam a loja física e os alunos de Informática de Gestão desenvolviam a loja online. [IMPERCETÍVEL] na prova de aptidão profissional.... Desculpa?

[2:00:31] [E2]: - Não com o projeto SER. Com o projeto SER ainda não aconteceu.

[2:00:34] [E3]: Ah, está bem, mas isso

[IMPERCETÍVEL]

[2:00:40] [ENTREVISTADO - E2]: - Vai acontecer

[2:00:43] [E7]: [IMPERCETÍVEL] Da prática simulada. Mesmo nesta questão de não termos o espaço físico das salas abertas, nós este ano, ao nível das provas de aptidão profissional, alunos que não puderam..., peço desculpa, não é prova de aptidão profissional, foi formação em contexto de trabalho de alunos que não conseguiram desenvolver, devido à pandemia, de forma presencial, tivemos uma prática simulada com as três competências de Comércio, Vendas e Vitrinismo, em que o desafio era fazerem propostas de intervenção para as empresas de treino da escola. E, portanto, esta ideia, nós temos a ideia de também, eu estou a pensar nisso porque, se calhar, se me perguntassem, ainda há bocado se nós pessoalmente estávamos a trabalhar no projeto SER em pleno, eu, se calhar, achava que não, mas, na realidade, nós, independentemente da pandemia, nós continuámos a trabalhar aqui o projeto SER de uma forma virtual e, se calhar, sem grande consciência de que isto estava a acontecer. E eu, quando penso na prática simulada, acho que é um excelente exemplo da continuidade da metodologia, das metodologias aplicadas no projeto SER. Queria também fazer aqui um, um, um reparo que é, no que diz respeito, eu ao fazer um balanço, aquilo que a Catarina nos pediu, um balanço sobre o projeto SER, como é que nós perspetivamos, há uns anos atrás, quando eu estava na faculdade, estive a estudar umas teorias que eu achei muito interessantes, que é a Gestão na Orla do Caos. E aquilo era como é que, em cenários caóticos, as pessoas conseguem encontrar soluções criativas, *out of the box*, para a resolução de problemas. E o que eu acho muito interessante, apesar de nós, não é, não é um cenário caótico porque há muita planificação subjacente ao nosso trabalho, mas há momentos em que, efetivamente, são momentos de absoluta quebra, nós temos tudo destruído, para depois termos necessidade de reconstruir. E eu acho que o nosso projeto SER tem passado, em alguns momentos, por isso: nós construímo-lo numa base, tivemos necessidade, a E8 já tinha referido anteriormente, tivemos necessidade, tínhamos as disciplinas quase todas envolvidas nesta lógica da área-projeto, do trabalho de projeto multidisciplinar, depois sentimos que havia uma necessidade de refazer esses pressupostos e retirar algumas disciplinas aqui destas áreas-projeto, depois sentimos também, e eu fazia parte, agora neste momento estou a trabalhar na área técnica, mas anteriormente fazia parte, ou lecionava uma disciplina que também saiu dessa área-projeto, mas depois em algum momento senti que havia necessidade de participar nas reuniões, de voltar a estar, de alguma forma, interligada aos trabalhos que os meus colegas estavam a desenvolver para não estar completamente perdida, e, portanto, esta, esta necessidade de redefinição de estratégias pedagógicas e de formas de ação acho que é aquilo que faz com que a E2 diga, e com toda a razão, que este é um projeto que ainda não... que é inacabado. Eu sinto que é um projeto que nós, independentemente de termos tido um primeiro ciclo formativo a sair com este projeto, ele ainda está numa fase muito embrionária, e ... eu sinto. Por outro lado, queria só acrescentar o seguinte... eu também sinto outra coisa, que está tão enraizado na nossa forma de trabalhar, os pressupostos deste projeto, até porque eles vieram, já faziam parte das nossas práticas, e agora foram mais trabalhados e mais, estão mais

enraizados, eu acho, que eu não me vejo a trabalhar de outra maneira. Não. Se me perguntassem, “como é que tu vais” ..., se me tirassem este chão, eu não saberia trabalhar de outra forma. Esta, eu vejo isto, não tem muito a ver aqui com a nossa conversa, mas eu vejo a forma como os meus filhos, que estão no ensino geral, trabalham e acho absolutamente inacreditável como é que as pessoas conseguem trabalhar naquela base, numa base de ensino absolutamente tradicional, em que qualquer desafio que se lhes apareça, seja por causa de pandemia, seja porque os alunos têm necessidades diferentes, seja porque há outros desafios, as pessoas estão completamente perdidas. Eu não sinto que nós estejamos a esse nível, estejamos nesse patamar, eu acho que nós temos aqui uma capacidade enorme de adaptação a novos cenários.

[2:05:48] [E3]: Por isso, eu ia-te dizer que tu adaptavas-te. Se tivesses um outro cenário, podias não gostar, mas é isto que a escola também nos deu, que é uma capacidade imensa que nós temos de nos adaptar a tudo aquilo que nos vai aparecendo, não é? E nós adaptamo-nos e procuramos sempre fazer melhor, mas estamo-nos sempre a adaptar. Portanto, eu acho que se viesse outro cenário diferente, nós estávamos lá.

[2:06:20] [E6]: Eu vou agarrar nas palavras da E7 . Eu há muitos anos que não me via a trabalhar de outra forma. Mas agora, desde que há esta, esta, esta “orquestra”, eu acho que, atualmente o que me faz falta, eu vou brincar, é animar a malta! É isto! Que é... este trabalho de equipa! Eu já passei por várias equipas em sala de aula, a sintonia no olhar..., eu acho que isto claro que vai amadurecendo e eu, sinceramente, acho que a nossa fornada de 2017/2018, foi aí que começámos, é uma fornada com características diferentes, mas eu acredito que a fornada que está atualmente no segundo ano, e mesmo esta terceira, vai ser mesmo..., claro que temos de afinar os nossos instrumentos... eu hoje estou cheia de música, como a E3 diz, mas, vamos ter de afinar algumas coisas, mas temos de ir ao som do perfil, às vezes somos ambiciosos demais e temos de, muitas vezes temos que afinar coisas, porque criamos grandes expectativas e depois ficamos muito tristes e temos que nos adaptar às características das pessoas que nós temos ali à frente. Agora, sem dúvida, afinar os instrumentos, temos que melhorar, mas eu, há pouco faltou-nos aqui um C, o C distintivo dos professores, o «Apaixonado». Eu acho que os alunos, uma das competências, e é muito engraçado que eu no outro dia falava com um ex-aluno nosso que é nosso, que foi meu aluno, um aluno difícil que hoje é nosso colega, ele dizia, o Pi (...), vou dizer o nome dele porque, enfim, era uma personagem a nível comportamental um bocadinho, enfim, surpreendeu-nos todos com uma PAP que ganhou um prémio, a PAP dele, portanto, ele teve 17 valores, ninguém acreditava pelo percurso do aluno, e ele hoje dizia, “eu hoje, hoje em dia, eu percebo, professora, a adrenalina que se põe aqui , a paixão pelo, pelos alunos, pela vida pessoal e profissional, só se aprende nesta escola”. E eu acho que nós... lá está, eu só consigo trabalhar assim.

[2:08:43] [E2]: Recebi uma mensagem do Vítor, só para completar a tua conversa. Do Vítor, do nosso Vítor de Receção, no dia dos meus anos que chorei baba e ranho. Hã? Do Vítor!

[2:08:57] [E1]: Posso?

[2:08:58] [E5]: Podias ter tirado o ranho.

[2:09:02] [ENTREVISTADO - E1]: Que disparate! [RISOS] Eu gostava só aqui de, assim também um balanço muito, muito rápido e muito direcionado. Eu acho que é francamente positivo, na minha perspetiva, e mais não seja com, apresentando assim três argumentos que eu acho que fazem todo o sentido. Primeiro, porque ele não quebra com nada daquilo que a escola sempre foi fazendo desde, enfim, desde o seu nascimento até agora, muito pelo contrário, eu acho que homenageia todo o trabalho e toda a inovação que sempre esteve, enfim, a pautar o trabalho da escola, e dos professores da escola e, enfim, da direção, obviamente, e, para além de homenagear este passado que a escola tem, não é, eu acho que também é uma porta aberta para o futuro, porque nos permite aqui uma série de transformações e de, e de crescimento. Acho que ele é verdadeiramente inclusivo, e eu acho que aqui a questão da inclusão está na, é a fundação deste projeto. Porque nos inclui a todos, não é? Porque pretende não deixar ninguém para trás, porque é suposto estar e porque está virado para os alunos e é construído para eles, não é, tendo em conta também o desenvolvimento, agora aqui chavão outra vez, holístico, mas é verdade, é isso que nós pretendemos, é isso que nós queremos que é tocar em todas as esferas da própria vida humana, E, mais não seja, eu acho que é francamente positivo porque nos obriga a pormo-nos em causa, e eu acho que todos nós escolhemos uma profissão onde não podemos estagnar, onde não podemos estar constantemente a fazer a mesma coisa, e a mim, particularmente e pessoalmente, é aquilo que me agrada, não é, e eu acho que o facto de nos obrigarmos a repensar constantemente o que é que estamos a fazer, como é que estamos a fazer e para quem é que estamos a fazer, só por isso já vale a pena. Independentemente das discussões e, enfim, das opiniões contrárias e do andar para trás e andar para a frente, eu acho que faz parte, como o E5 dizia a assunção do erro, espetacular, ainda bem que nos vieram lembrar disso, não é, e valorizamos esse mesmo erro precisamente como uma plataforma que nos alavanca aqui no crescimento e que nos permite melhorar. Portanto, eu acho que sim, que é francamente positivo, apesar de todos os reveses, dificuldades, complicações, e acredito que temos atingido aqueles objetivos a que nos propomos chegar, não é? Portanto eu acho que sim. Estou otimista.

[2:11:28] [E8]: A tua filha também está muito otimista hoje.

[2:11:33] [ENTREVISTADO - E5]: Vais falar, E8, não?

[2:11:37] [E8]: Vou falar, e sem levantar a mão. É. Vou só acrescentar ao que a E1 disse... Eu vi, eu vi, mas foi de propósito. Vou só acrescentar ao que a E1 disse que nós gritamos uns com os outros e às vezes choramos. Eu estou a deixar de vos ver, não sei se é a minha internet, só vejo o E5 .

[IMPERCETÍVEL]

[2:12:08] [E2]: Tu, E3, parece que estás deitada no mar.... Ali, deitada na areia e nas palmeiras.

[2:12:17] [E3]: Já estou sem posição, mas pronto, aqui estou eu.

[2:12:20] [E2]: Olha, eu acho que a Catarina teve aí um imprevisto e nós já estamos a perturbar...

[2:12:28] [E7]: Vai ser bom tratar esta entrevista, vai...

[2:12:33] [E3]: Coitada da Catarina!

[2:12:35] [E2]: Nem se esteve muito mal, só agora este bocadinho...

[2:12:39] [E8]: A E2. Agora só vejo a E2.

[2:12:41] [E5]: Olhem, mas seu puder acabar, digam.

[2:12:45] [ENTREVISTADO - E8]: Não, não vale a pena...(risos)

[2:12:50] [E2]: Deixem falar o E5. Avança, fala E5.

[2:12:51] [E5]: É que eu tenho uma opinião diferente.

[2:12:53] [E8]: Isto está a gravar, podes falar.

[2:12:54] [E5]: Eu acho que, acho que nós, nós vivemos todos muito atormentados por saber se já temos, se estamos num..., se o projeto SER já está, se não está, se ainda falta. Eu, eu acho que ele já está, se calhar isto não é bom para a Catarina, não sei, mas acho que ele já está no princípio do fim. E acho que esta pandemia veio aqui agudizar algumas, algumas coisas, ou seja, porquê? Porque, já não é de hoje que eu oiço falar, e acho que, lá está, nós demorámos 30 anos para chegar ao projeto SER, sensivelmente, enquanto escola, e o que é facto é que todos agora, todos nós concordamos que as mudanças na sociedade são cada vez mais rápidas, e os modelos de sociedade hoje são uns e rapidamente amanhã são outros. E eu hoje, hoje já, já começo a ouvir falar em sistemas de *upload* de conteúdos no cérebro, já começo a ouvir falar em, em, em outros, em alunos que não tiram cursos, mas tiram sim valências, ou seja, e, portanto, eu acho que, se nós achamos que o projeto SER ainda está muito no início, eu acho, acho diferente. Acho que o projeto SER, se for baseado no SER, há de durar muitos anos, porque é nisso que vamos estar a, por aquilo que tenho lido, a discutir durante, durante os próximos tempos. Mas acho que o modelo que temos hoje não funcionará a breve termo, porque, porque as exigências da sociedade são diferentes, olhem, por exemplo, o facto das aulas online, acho que os desafios serão cada vez maiores, pelo menos eu sinto isso. E todos nós, se tivéssemos que continuar as aulas online, este projeto SER teria de ter outras, outras adaptações. Acho que nisso concordamos todos. Não é que não seja bom, mas está muito aquém daquilo que era a magia que nós tínhamos planificado para uma coisa presencial. E acho que a sociedade vai mudar e, portanto, não vivo nada preocupado se está bom ou se está mau; para aquilo que estava, estava ótimo, mas continuaremos a pensar neste, neste SER, que será sempre um SER com futuro, não é?

[2:15:04] [E2]: E5, se tu, se tu dizes isso, agora imagina, imagina as escolas secundárias do ensino geral. Essas devem estar a milhas, não? Se nós, se nós já estamos fora de contexto, se nós já estamos a perder o comboio, então eles já perderam o comboio há muitos anos. Aliás, de tal maneira que o outro diz que, que só faz sentido aulas presenciais. Eu parece-me que as aulas presenciais são, de facto, importantes. E, sem dúvida alguma, porque precisamente tem que se trabalhar esta parte do SER, não é? Mas, podem perfeitamente, futuramente, vir a ser uma mistura. Porque não uma mistura? De aulas presenciais com, com aulas online, não sei. Mas eu acho que estamos no bom caminho para, para fazer muita coisa. Se há alguém que está à frente, se há alguém que está à frente, somos nós.

[2:16:11] [E6]: Mas eu acho, acho que o E5 nisto, é assim, cá está, eu acho que nós temos de nos afinar consoante a necessidade do mercado, que é sempre um dos nossos intervenientes na aprendizagem e, consoante o público que nós tivermos, se as crianças no futuro crescerem aqui com um chip, obviamente que nós vamos ter que nos adaptar e cá estaremos para criar novas ferramentas de trabalho, digitais ou não, em 3D ou hologramas, eu tenho a certeza que nós vamos conseguir, adaptando às necessidades dos nossos alunos e do perfil que nós queremos ter.

[2:16:45] [E7]: Eu acho que nós vamos ter de criar o projeto SER+. SER+, porque o E5, agora fiquei a pensar naquilo que dizias. É que, há aqui uma componente importante da competência, é importante trabalhar as competências, não é? Mas já percebemos, em termos pandémicos, que o, o outro lado da inteligência emocional, do equilíbrio, do bem-estar, tem que ser muito trabalhado. E então, se calhar, temos de criar um projeto SER *Plus, Plus*. Ali para a E2. *Être Plus. Être Plus*.

[2:17:26] [E6]: Isto é quase.... Posso? Isto faz-me lembrar...

[2:17:27] [E7]: É *Plus, Plus*.

[2:17:30] [E5]: Posso dizer uma frase de que me lembrei? Lembrei-me agora de uma frase bonita, assim um *slogan*, “um ser que se adapta, será sempre bem-sucedido”.

[2:17:38] [E6]: Muito bem. Olha, eu, eu, e já me calo, isto faz-me lembrar uma das primeiras conversas que eu tive este ano, que eu tive este ano inserida num grupo de trabalho, que tinha tudo... ah, pois, que tinha tudo a ver com a introdução do chip e de umas informações, lembram-se? E daí saiu, destas conversas loucas, de um livro que eu li, saiu aqui, foi uma grande conversa. Portanto, claro que nós estaremos aqui para nos adaptar, para nos inspirar e para responder às necessidades da, da formação e da educação. Claro que sim.

[2:18:00] [E7]: Catarina, depois de desligar a câmara, nós vamos fazer uma tertúlia. Pode ser? Já estamos a precisar. E5, arranja lá aí um evento para nós assim. Tertulianos do projeto SER e do Saber e...

[2:18:30] [E6]: Epá, eu gosto disso.

[2:18:33] [INVESTIGADORA]: Alguém quer acrescentar mais alguma coisa sobre esta questão sobre a forma como vocês sentem que se relacionam com os alunos, e uns com os outros, se isto, de alguma forma, mudou alguma coisa ou não, enfim. Há bocadinho já falaram sobre a questão da dificuldade e também dos desafios de, de trabalharem em sala de aula com outros colegas, mas, de uma forma geral, se também agora sentem que há alguma alteração, no fundo, em relação a esta, este relacionamento, quer com alunos, quer com, com colegas?

[2:19:14] [E6]: Posso começar? Eu, eu trabalho desde o primeiro ano nestas equipas multidisciplinares, e ainda bem que eu tive a oportunidade de trabalhar com pessoas diferentes e pessoas que eu, no fundo, se calhar, tinha falado “olá, tudo bem? Vou beber café”. É verdade, e foi uma descoberta e uma aprendizagem, porque eu aprendi muito com os talentos dessas pessoas, com os seus conteúdos, e, portanto, eu acho que sim, nós temos que nos desabituar a trabalhar sempre da mesma forma, a mudança eu acho que é, que é espetacular, faz-nos

aprender, pelo menos, eu sinto que sou uma pessoa muito mais rica porque tive a oportunidade de contactar com pessoas completamente diferentes. Os alunos, eu acho que eles, enfim, esta coisa da mudança, do trabalho de equipa, é complicado, mas depois percebem que é uma mais-valia, e que nós ganhamos sempre em ter a oportunidade de conhecer outras pessoas. Completamente diferentes de nós, que ouvem outra música, cá estou eu na música, mas que depois criamos aqui um festival de música muito, muito interessante.

[2:20:34] [E1]: Eu subscrevo a E6. E5, não sejas convencido, eu subscrevo a E6, e acho que, acima de tudo, nos permitiu podermos dar a conhecer e termos tempo também para conhecer as outras pessoas. Às vezes um bocadinho obrigados, não é, porque tínhamos de ter esse tempo para estar com os outros, e tínhamos que o encontrar, mas permitiu-nos aqui descobertas maravilhosas e uma aproximação que, se calhar, não era possível de outra forma. Desculpem aqui a minha música de fundo. Vou tirar o micro.

[2:21:06] [E3]: Olhem, eu também concordo com aquilo que vocês estão a dizer. Eu acho que, acima de tudo, outra mais-valia foi, portanto, a partilha de formas de olhar para o ensino, formas diferentes de olhar para a maneira como, ou damos as aulas, ou, ou entregamos documentos, ou avaliamos os alunos e eu acho que isto veio enriquecer o nosso projeto educativo, e a nossa, a nossa, a nossa profissão, ao fim e ao cabo, não é, pelo menos do trabalho que desenvolvemos ali na escola. Esta partilha de materiais que cada um de nós tinha, e de conhecimentos e de experiência que cada um de nós tinha só veio enriquecer.

[2:21:57] [E1]: Só para juntar aqui uma palavrinha à E3, eu acho que nós estamos todos mais generosos, quando efetivamente nos damos e nos permitimos aprender com os outros. Ficámos mais generosos, não é? Eu acho, eu sinto isso, pelo menos.

[2:22:16] [E7]: Eu acho que é fundamental também, aquilo que eu sinto é que nós estávamos, nós, nós, Escola de Comércio, não tanto, mas havia um modelo instituído muito ligado àquilo que eram os saberes, saberes cognitivos, matemáticos, científicos, por aí fora, não é? E eu acho que nós conseguimos dar aqui um salto brutal quando começámos a olhar para os indivíduos de uma forma muito integrada. E, não só integrada, não só na forma como olhamos para questões como as emoções, a gestão dessas emoções, mas também o não há que ter medo de falhar, que era uma coisa que nós anteriormente, eu, nós, eu vivi num sistema de ensino em que a falha era altamente penalizável e, a partir dali, quase que não havia regresso, não é? E agora não. Esta falha faz parte do processo de aprendizagem, e isso é fundamental, porque nós só aprendemos se soubermos também falhar. Por outro lado, também acho que há uma mais-valia brutal que diz às pessoas uma coisa que eu acho que todos nós já sabíamos, mas que não, que não estava efetivamente colocado na prática, que é: o saber não é compartimentado; eu não sou fantástica numa área apenas; eu, para ser ótima e fantástica, eu tenho que mobilizar “N” saberes. Isto já se falava nos anos 60, nas inteligências múltiplas, mas achavam que era coisa quase de *fricks*, olha lá estão os *fricks* a falar das inteligências múltiplas. Elas são reais e, um bocadinho na lógica daquilo que o E5 dizia também, para além delas serem múltiplas, elas estão sempre a renovar-se. Aquilo que para mim hoje, eu hoje falo de inteligência emocional, amanhã vamos falar de uma outra coisa qualquer, inteligência artificial, que já falamos, e depois daqui a uns anos vamos falar de uma outra coisa e, portanto, elas estão sempre a ser modificadas. É, de

facto, uma mais-valia imensa, para mim enquanto pessoa, e para mim enquanto profissional também.

[2:24:30] [INVESTIGADORA]: Espetacular. Podemos parar de gravar, ou querem acrescentar mais alguma coisa?

[2:24:39] [E5]: Acho que tu agora, para terminar, perguntavas: “E, em relação ao futuro, o que é que vocês acham?” Pronto, e isto agora ficávamos aqui trinta horas.

[2:24:48] [INVESTIGADORA]: Podemos continuar a falar, se quiserem, a seguir, mas, se calhar, podíamos parar agora a gravação.

[2:24:53] [E2]: Sim, ali a Paulinha ia responder sobre o livro que anda a ler dos outros planetas, portanto, é melhor pararmos.

[2:25:02] [INVESTIGADORA]: Assim, só para ficar formal aqui na reunião, muito, muito obrigada pela vossa participação. Muito obrigada! Vou parar a gravação neste momento.

[Fim de gravação]

VIII – Focus Group: Análise de Conteúdo

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

DOMÍNIO	Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso		
CATEGORIA	Organização		
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Sujeito	Minuto
Ponto de Partida	encarar este processo de mudança muito como uma tentativa de acompanharmos também o mundo que está em transformação e que está em mudança e o próprio ensino profissional	E1	03:30
	como a E6 diz, isto (encontrar um conjunto de atitudes, e de valores, e de capacidades) sempre esteve, eu, pelo menos, sempre me recorde também, não é, desde que entrei na escola, daqui a nada são treze anos, mas isto sempre esteve no centro do projeto educativo, não é, e sempre fez parte das práticas, mas agora aqui com uma roupagem nova		32:00
	projeto SER apareceu só como uma forma de estruturação mais clara de práticas que nós já desenvolvemos na escola há muitos anos. Portanto, eu acho que o projeto SER foi quando nós nos reunimos e chamámos e demos um nome a este projeto, no fundo, foi quase como que um repensar e uma denominação de práticas que nós já desenvolvemos há muitos anos. E, e eu sinto que a implementação deste projeto foi, de alguma forma, fácil na escola porque nós já tínhamos muitos dos hábitos de trabalho de projeto, de trabalho colaborativo, tanto entre professores como com os alunos, portanto, já eram práticas que estavam muito enraizadas na nossa forma de trabalhar e de ensinar. Aquilo que eu sinto é demos um nome a um bebé que já estava em gestação há muitos, muitos anos e que nós, efetivamente, ainda não tínhamos encontrado aqui, ou sistematizado em termos de denominação as nossas práticas. Pelo menos é isso que eu sinto.	E7	05:38
	nós tínhamos estas metodologias de trabalho interdisciplinar, mas até à implementação do projeto SER, nós estávamos, cada um de nós, docentes, estava com a sua turma num determinado espaço, o outro, no outro espaço quando analisei aqui a questão do perfil do aluno do século XXI, fiquei muito agradada com o facto de perceber que nós, independentemente de não termos aquilo tudo hierarquizado com o que nos foi apresentado quando analisámos este perfil do aluno, que nós já tínhamos de facto, e que já trabalhávamos muito algumas das questões fundamentais que o perfil do aluno para o século XXI estipula como as principais competências de trabalho. Nós demos-lhes uns nomes, iniciados por C(s), mas elas já eram trabalhadas anteriormente de uma forma muito efetiva		34:07
	esta implementação que, precisamente, a E7 acabou de dizer é verdade que é um espírito que nós sempre tivemos, que foi o trabalho de projeto e sempre implementámos e sempre estivemos muito atentos, digamos, à diferenciação dos alunos e tentámos trabalhar mas, como a própria E7 disse, e também a E1, eu acho que o projeto SER veio aqui, talvez, colmatar aqui outra... colmatar, ou tentar... sim, colmatar falhas que nós já vínhamos sentindo porque houve de facto uma grande mudança de público. Nós tivemos uma grande mudança de público a partir de uma certa altura porque as escolas profissionais que foram implementadas, a uma certa altura, foram muito direcionadas para miúdos que andavam perdidos no ensino secundário. E,	E2	07:18

Ponto de Partida	há uns anos a esta parte, as escolas profissionais tornaram-se uma alternativa, portanto, é uma alternativa como outra qualquer. Portanto, os alunos fazem o nono ano e optam ou pelo ensino geral ou pelas, pelas escolas profissionais. E, portanto, a partir daí nós tivemos aqui outro tipo de público, portanto, alunos muito mais jovens, misturados com outros mais velhos, e, portanto, faria todo o sentido nós estarmos muito atentos a todas estas, a estas idades, a este, a estas formas de aprender		
	eu lembro-me que o projeto SER nasceu pela necessidade também de nos organizarmos e orientarmos de acordo com o projeto de autonomia e flexibilidade do Ministério da Educação nessa, nesse ano letivo que a E1 referiu, 2017/2018, se não me engano, lembro-me também que nessa reestruturação estivemos, e estamos, numa constante procura de definir o que é o perfil do nosso aluno do século, perfil do aluno para o século XXI, e também concordo com aquilo que a E7 e a E2 disseram que demos-lhe um nome, demos-lhe uma nova forma, vestimo-lo assim com uma roupinha nova, mas é um projeto que nós temos na nossa escola desde que eu me lembro de estar na Escola de Comércio, que é há vinte anos, não é? Digamos que esta nova reestruturação do projeto de autonomia e flexibilidade do Ministério e o perfil do aluno do século XXI nos obrigou a trabalhar de forma diferente e que vai de encontro àquilo que a E2 já explicou e que não vale a pena repetir e que tem a ver com termos públicos novos, termos uma sociedade diferente que exige coisas diferentes dos nossos alunos e dos profissionais que nós estamos a tentar ajudar a criar	E8	12:47
	Eu acho que, desde que eu estou na escola, eu lembro-me que a ideia-chave do projeto educativo centra-se no aluno como profissional, mas também como pessoa. (...) Eu acho que todos nós já tínhamos esta consciência, já trabalhávamos em área-projeto	E6	14:20
	daquilo que conheço da história da ECL, é um facto que a ECL fez um processo antes do projeto SER de renovação de processos, renovação de métodos, e já o tinha feito, Ou seja, olhando para aquilo que é a generalidade do ensino em Portugal, e eu posso falar com algum, algum conhecimento de causa porque tenho três filhos, não é?, e não só enquanto docente, mas a realidade é que eu vejo muito ainda uma escola muito Revolução Industrial, ou seja, que tem um padrão e que, face a esse padrão, depois desenvolve um conjunto de práticas que se repetem anualmente. E isso já não existia na escola antes do projeto SER, ou seja, já era uma coisa que já, que já tinha sido pensada, como dizia a E6, já se centrava muito na questão do profissional, mas também na questão da pessoa. Ou seja, antigamente nós falávamos nos Millennials, agora falamos, ou na geração Y, agora falamos na geração Z, e o que é facto é que cada vez mais estas gerações são centradas em si e nas suas relações, quer seja com o meio, quer seja com as empresas que escolhem momentaneamente trabalhar e, portanto, se calhar, este projeto SER nasce dessa ambição, e eu lembro-me que nasceu exatamente dessa ambição de preparar um ser que não seja um one task, ou seja, que só seja formado	E5	15:24

	para fazer uma determinada tarefa, mas que seja formado para, para o desconhecido, porque, no fundo, é aquilo que nós queremos fazer, ou seja, é formar pessoas que se possam adaptar a qualquer, a qualquer profissão ou a qualquer atividade profissional que venha, que venha a desenvolver no futuro. E eu acho que foi um bocado isto que, que nos levou a criar este projeto ou que levou a desenvolver este projeto, esta ambição de criar pessoas que se adaptem ao contexto do amanhã.		
	desde sempre trabalharmos este, esta forma que estamos a trabalhar, com a diferença de que, antigamente, juntávamos uma turma, ou trabalhávamos assim numa turma e fazíamos um trabalho muito interdisciplinar; tivemos, obviamente um ano, por um desafio lançado por uma empresa, que foi o Continente, quem lançou o desafio foi uma empresa de publicidade, mas o cliente era o Continente, e que nós juntámos três qualificações no polivalente e que, na altura, até readaptámos os horários para termos um dia na semana em que juntávamos o Comércio com as Vendas e o Marketing, Vendas e Marketing, com a organização de Eventos e depois fazemos grupos, também multiquificações, tal qual como fazemos agora.	E3	18:52
	Enfim, na ECL, mesmo antes da implementação do projeto SER, eu senti que efetivamente se trabalhava de forma colaborativa, com os alunos e com os colegas. Portanto, os projetos eram mais dinâmicos, os alunos participavam nas decisões dos projetos, nas dinâmicas, e intervinham diretamente. Portanto, sentia-me muitas vezes desafiado	E4	24:50
Modelo de Planificação	começámos a preparar este projeto ainda no ano letivo, acho que não estou em erro, de 2016 / 2017, portanto, antes de ele arrancar oficialmente em, depois em 17 / 18 a implementar uma série de, enfim, de estratégias, para podermos acompanhar, efetivamente, sobretudo as áreas com as quais trabalhamos, não é? Portanto, as áreas, todas as áreas e todos os cursos com os quais trabalhamos. Portanto, com toda a preparação que foi feita, nomeadamente com a ajuda da Riedulab, com todas as ações de formação a que fomos assistindo, mas este processo de preparação, então que nós encetámos precisamente para depois conseguirmos implementar e para podermos pensar, e para podermos aqui projetar uma série de alterações e transformações essencialmente para preparar os nossos alunos o melhor possível para o futuro profissional eu acho que esse (5 C) foi um dos grandes -desafios, até iniciais, de nós chegarmos aqui até um modelo de pessoa. Porque acredito também que a nossa tendência pode ser muito associar este projeto SER também à área-projeto e a todas estas novas dinâmicas, mas, na realidade, isto extrapola também aqui os cursos profissionais, não é, isto de alguma forma, enfim, abarca aqui a escola toda. E esta questão do modelo de pessoa que eu acho que foi um grande desafio Eu acho que esta definição do modelo de pessoa foi assim um pontapé de saída muito significativo para nós conseguirmos, de facto, implementar novas estratégias e novas práticas.	E1	03:30
	estão sobretudo as áreas técnicas a trabalhar em conjunto	E2	07:18

Modelo de Planificação	nós tivemos aqui uma base de formação, que não podemos esquecer, para implementar este projeto. Que foi precisamente a formação que nos foi dada pelo Xavier Aragay, que é alguém ligado..., portanto, eu vou com certeza dizer aqui alguns disparates, que não sei dizer tudo direitinho, mas que esteve ligado ao ensino dos Jesuítas em Barcelona, e que depois mais tarde enveredou pela formação e, portanto, destas áreas da diferenciação e do trabalho, e destas formas de trabalho que ele nos veio dar a formação.		54:36
	no fundo foi uma forma de formalizar, obrigarmo-nos a estruturar, no fundo, de outra forma, que vai ao encontro também desse projeto de autonomia e flexibilidade do ministério da Educação e a criação aqui de um perfil de um aluno perante uma sociedade que está em constante mudança, mas aqui é a pessoa, é o indivíduo Obviamente que eu não..., nenhum de nós aprendeu a tocar violino e os instrumentos é uma coisa que, por mais inato que seja, há técnica. E obviamente que isto tem técnica e nós temos a sorte de ter muita formação. E, tal como a E2 dizia, a E0 veio do estrangeiro com essa boa prática..., não é? E passou-nos logo a informação. há pouco faltou-nos aqui um C, o C distintivo dos professores, o «Apaixonado»	E6	14:20 2:06:20
	para mim, a grande reformulação que houve, ou estruturação que houve, foi o facto de nós termos organizado as equipas pedagógicas. E, portanto, juntámos cursos por afinidade, não é? Por famílias, como o Comércio, as Vendas, o Marketing e o Vitrinismo, e depois uma outra família o Restaurante-Bar, a Cozinha e Pastelaria, e depois a outra família, e o grande desafio, que era uma coisa que não tínhamos antes, não é, apesar de trabalharmos pela mesma metodologia, o grande desafio foi estar dentro de uma sala, que não é uma sala, são três, aberta, com três qualificações, ou três turmas e três professores. (...) este para mim foi, sem sombra de dúvidas, a grande estruturação deste projeto SER, acrescentando-se depois os cinco C(s) da pessoa que nós quisemos trabalhar, os cinco C(s) da pessoa que é o aluno e que nós quisemos trabalhar	E3	29:10
	Eu acho que o mais, o mais interessante do ponto de vista prático no meio disto tudo foi nós termos quase que tangibilizado não só para o aluno, como também para o professor em que é que estes C(s) consistem. Ou seja, e mensurá-los. Ou seja, como é que nós podemos avaliá-los, como é que nós podemos, acima de tudo, ter base para trabalhá-los. Eu quase que diria, se a memória não me traiçoa, que nós partimos do nosso modelo de C, do professor, para, depois para o outro, o do Aluno. Ou não? Não foi assim? Não sei, já não me recordo. Mas, pelo menos, fiquei tão centrado nisso, ou seja, porque foi importante para mim, e se calhar quando estávamos a trabalhar o Modelo de Pessoa dos alunos, eu estava a pensar efetivamente em mim. Eu acho que efetivamente é, era um bocado aquilo que a E7 dizia, ou seja, se nós calçarmos um bocado os sapatos uns dos outros, e o que é um facto é que nós também fizemos esse exercício e foi-nos dado tempo efetivo para, não só para fazer todo este trabalho, a seleção dos C(s), mais a sua tangibilização para os alunos, como também para nós docentes, porque uma coisa, como dizia a E7, não é, não é dissociada da outra.	E5	39:49

	falando aqui nas dinâmicas em área-projeto, que foram muitas. Mas ainda falar um bocadinho do início. Eu recordo-me, e ainda acontece, mas na altura com muita intensidade, a importância das reuniões semanais para nós trabalharmos colaborativamente.	E4	51:46
	E o que eu acho muito interessante, apesar de nós, não é, não é um cenário caótico porque há muita planificação subjacente ao nosso trabalho	E7	2:00:43
Participação	todos, de alguma forma, fomos participando também neste processo de mudança, portanto, desafiar aqui também os professores, e a própria escola e nós, como boa família italiana que somos, discutimos imenso para conseguirmos aqui chegar a um consenso e a um modelo (modelo de pessoa) que fizesse sentido para todos	E1	03:30 32:00
	mas nós estamos ainda a implementá-lo E é com ele (Xavier Aragay) que nós continuamos a ter formação e que continuamos a, a trabalhar neste projeto para o ir melhorando e para, e como todos já aqui disseram, claro que ele está em construção. se nós até pensarmos, ele (Projeto SER) neste momento até está um bocadinho parado, porque devido a esta pandemia, infelizmente, tivemos que aqui voltar um bocadinho, retomar, portanto, não podemos trabalhar com esta abertura que estávamos a trabalhar, trabalhamos na mesma os projetos, mas, digamos, que de uma forma mais fechada, porque não podemos juntar os alunos todos devido ao problema da pandemia. E eu penso que ele continua em construção, e eu acho que ele vai no bom caminho para nós, de facto, irmos fazer um trabalho fantástico que vai certamente culminar nas provas de aptidão. E, portanto, e tudo isso foi, de facto, muito trabalhado, e é muito trabalhado, nessas formações no início de ano, portanto, com esta equipa que o Xavier, portanto, por norma nos faz e que dá esta formação a todo o grupo, porque, no fundo, nós trabalhamos, todo o grupo Ensinus tem trabalhado estes aspetos. eu diria que, que o projeto SER ainda é, digamos, um projeto na sua fase de, de crescimento, portanto, na sua fase de, de... ia dizer, ainda é um bebé, não é? Ainda está assim na sua fase de crescimento. E, infelizmente, é verdade que não pudemos dar o andamento que queríamos com esta história da pandemia. (...) E, portanto, o projeto SER acabou por ficar, digamos, da forma que o estávamos a trabalhar, ficou um bocadinho em <i>stand by</i>, não quer dizer que não continuamos a trabalhar as suas facetas, mas trabalhar naquelas salas, como nós o imaginávamos, não é, a crescer em todos os sentidos, agora tivemos que o parar. Mas, como eu dizia, como eu já referi, eu penso que ele está em <i>stand by</i>, mas não está, de forma alguma, esquecido, porque o trabalhamos noutras vertentes,	E2	07:18 54:36 1:56:15

	Portanto, quando surgiu a implementação do projeto SER, que se expandiu a diversas qualificações, enfim, claro que houve diferenças nas metodologias, nas adaptações	E4	24:50
	e lembro-me, tal como a E2 já disse, que nós começámos todos, portanto, quando foi este projeto de autonomia e flexibilidade, inicialmente, íamos só trabalhar com uma ou duas turmas, não é? Claro que, quando vem um desafio para a escola, todos queremos participar, e assim foi. E, portanto, todos participámos.	E3	29:10
	reforçar aqui que parte deste projeto também se trabalha muito em parceria com as famílias, que também têm de ser educadas para esta nova realidade de, de, de interação com a escola, porque foram sempre habituados a que vinham a uma reunião de X em X tempo, e o que é facto é que este projeto também requer uma maior participação por, por parte das famílias.	E5	1:00:48
	Estes C(s) surgiram depois de muitos debates e de muitas reuniões entre a equipa pedagógica da Escola de Comércio. E, portanto, depois de termos pensado em vários, várias palavras que pudessem encaixar nisto que achamos será o perfil e a personalidade, como diz a E1, dos nossos alunos, ou aquela que nós queremos que eles desenvolvam para chegarmos a estes cinco C(s) por unanimidade, acho que sim. Foi em vários debates e, e, e dos empresários que acho que também participaram e a comunidade exterior à escola que nos acompanha desde sempre.	E8	41:45
	somos uma escola que eu acho que, comparativamente a outras escolas que conheço, uma escola que consegue, que consegue que os encarregados de educação se envolvam muito no nosso projeto.		1:47:32
	falou-se no início do projeto SER, e eu lembro-me que houve ali alguns momentos em que alguns pais questionaram a metodologia, o projeto, “agora vão juntar o meu filho com mais duas turmas, a turma do meu filho, como é que eles vão aprender, o que é que eles vão aprender”. E eu lembro-me que houve inclusivamente algumas, alguns projetos que terminaram com exposições, com mostras, com, com, enfim, abertas ao exterior, nomeadamente até no Dia Aberto da escola, em que houve muitos pais que quiseram participar, observar, ver de perto e estiveram na nossa escola. Entre outros momentos, eu lembro-me que, quando definimos o modelo de aluno do século XXI, os pais foram chamados para participar nesse, nessa conferência, nesse seminário, não me lembro que nome é que lhe demos, mas algo deste género. Havia um pai por turma, não houve um pai por turma, mas o ideal era ter havido, e foram convocados e convidados. E houve imensos pais que aderiram, e até foi a E7 que esteve a moderar essa, esse seminário, ou essa conferência, e, na realidade, na definição desse modelo de aluno de século XXI, a participação dos pais foi fundamental. Portanto, eu destaco aqui quatro, quatro agentes muito importantes e que se envolvem imenso no nosso projeto educativo, o aluno e o professor, como é óbvio, os pais e o exterior (os empresários, as autarquias, a Câmara Municipal de Lisboa a Junta de Freguesia dos Olivais, o quartel que fica mesmo ali ao lado da escola, a Escola Segura, que já foi imensas vezes à escola fazer conferências e todos os empresários nossos parceiros, que adoram visitar-nos, gostam de ir à escola, e até na figura do orientador profissional, que não sei se é importante explicar e dizer o que é, se não, nesta pergunta, se calhar sim. Portanto, o orientador profissional é uma figura que		

	a Escola de Comércio tem, ia dizer que inventou, mas não quero ser assim muito pretensiosas, mas não me lembro de ter visto isto em lado nenhum a não ser na nossa escola, esta figura tem dezanove, vinte anos, em que houve um dia que nos lembrámos que era interessante todas as turmas terem um empresário que pudesse visitar a turma uma vez por trimestre, e que partilhasse com a turma aquilo que é a experiência concreta e real dessa pessoa que os ajudasse a orientá-los para o curso, que os ajudasse na orientação profissional e também, muitas vezes, na escolha do estágio e na forma como eles se poderiam dirigir às empresas e a procurar o seu próprio estágio		
	E, portanto, esta ideia, nós temos a ideia de também, eu estou a pensar nisso porque, se calhar, se me perguntassem, ainda há bocado se nós pessoalmente estávamos a trabalhar no projeto SER em pleno, eu, se calhar, achava que não, mas, na realidade, nós, independentemente da pandemia, nós continuámos a trabalhar aqui o projeto SER de uma forma virtual e, se calhar, sem grande consciência de que isto estava a acontecer.	E7	2:00:43
Sistema de autoavaliação	De tal maneira que este projeto foi implementado, (...), portanto, não estamos completamente, ele não está completamente definido e vamos ajustando, e vamos ajustando. Aliás, os ajustes foram feitos desde o primeiro ano e o primeiro triénio de que falou aqui a E1, nós até fizemos ajustes de disciplinas, porque começámos por juntar, portanto, disciplinas da área sociocultural às disciplinas da área técnica, que depois percebemos que as coisas depois não funcionavam muito bem, e eu estou-me a lembrar, precisamente, que tínhamos o Francês, que era da área técnica, mas que não colava ali dentro, e que tivemos que retirar, assim como horas de Português e de Matemática, que tínhamos posto uma hora, mas que achámos que não. E neste momento, parece-me que até está mais justo E, portanto, e que sofreu várias adaptações	E2	07:18
	E estas pedagogias todas que nós vamos trabalhando, mas que agora vamos insistindo cada vez mais, aliás, foi, foi ainda nesta sessão de trabalho que nós tivemos na segunda-feira, lembrámos aqui as quatro pedagogias, não é por acaso, não é?		12:11
	retomar aqui um ponto que vocês disseram, que é a preparação do trabalho semanalmente, onde as equipas se juntam, etc, lançar os desafios, tudo isso, mas não esquecer que, no primeiro ano, precisamente, sentiu-se essa necessidade, a de, de vez em quando, fechar as salas. (...) e por isso mesmo o fizemos no 2.º ano de implementação, porque sentimos que era importante.		54:36
	e eu acho que avaliá-lo já, ainda não o podemos avaliar completamente.		1:56:15
	no entanto, a escola sempre foi um lugar de questão, ou seja, um espaço que questiona os próprios processos e que não se acomoda. Eu quase que diria que hoje é o projeto SER, amanhã pode ser o projeto extraterrestre, ou outro projeto qualquer, porque faz parte do processo evolutivo da escola questionar os seus processos e perceber que, face àquilo que a sociedade é, e essa questionação vem obviamente da ligação ao mercado de trabalho e não só, também através das instituições internacionais e daquilo que é a visão que a escola tem a nível internacional	E5	15:24

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

	É que, isto, o bom disto tudo é que o que é hoje, amanhã já não é. Ou seja, estamos sempre em adaptação e em, e replanificação.		1:00:48
	Temos é vindo a melhorar os processos numa perspetiva de ir ao encontro daquilo que o mercado de trabalho procura nas pessoas que vão contratar.	E3	18:52
	Há uma outra coisa que eu acho, para mim, pelo menos, é muito importante, e fez muito sentido quando nós começámos a trabalhar o projeto SER, que é a possibilidade de avaliar os impactos e os marcos mentais que nós, que, com a implementação deste projeto, possamos vir a inculcar nos nossos alunos. É ainda, a E2 dizia que nós nos estávamos a reestruturar, portanto, ainda, acho que ainda vamos desenvolver este trabalho a nível da avaliação dos marcos mentais, mas todos nós temos esta sensação de, quando os nossos alunos voltam à escola, “Ó meu Deus, olha como eles cresceram”, não é? “Olha como eles estão, olha que profissional e que pessoas e que indivíduos se tornaram”. E vamos poder e ter a capacidade de materializar e de avaliar estas alterações.	E7	34:07
	Aquilo que eu sinto, e queria agradecer, de alguma forma, à Catarina, eu acho que nós estamos aqui num momento do mais alto nível de metacognição. Que é, toda a gente faz e trabalha nisto já há alguns anos, mas a dificuldade de sistematizar e de irmos atrás buscar, então como é que fazíamos? E depois o que é que fizemos? E o que é que aprendemos? E o que é que vamos ter que fazer a seguir? É um momento absolutamente maravilhoso. Eu sinto-me aqui mesmo numa fase de metacognição, que para mim é muito importante, eu acho que para todos nós, e, portanto, <i>thank you!</i> Faz sentido?		1:10:10
	(E3) Eu concordo inteiramente contigo, E7. Sinto exatamente o mesmo. [E2]: - Sentimos todos.		1:54:32
	Eu queria reforçar aquilo que a E6 está a dizer, só no sentido de nós temos <i>stakeholders</i> , temos alguns empresários que são também nossos ex-alunos e, portanto, é muito importante aqui esta figura do ex-aluno também, que são alunos que têm uma necessidade e que têm prazer em manter contacto com a escola, que nos permitem também avaliar um bocadinho as nossas práticas, olhando para eles e vendo o percurso que eles acabaram por ter, e que têm aqui um duplo-papel que é, no fundo, ajudar os nossos alunos, contextualizando-os enquanto aluno da escola e enquanto futuro profissional. Eu acho que, eu sinto que isto é também uma grande mais-valia aqui ao nível dos vários intervenientes no processo. Felizmente, temos este interveniente e eu acho que é de grande valor.		2:00:43
	mas há momentos em que, efetivamente, são momentos de absoluta quebra, nós temos tudo destruído, para depois termos necessidade de reconstruir. E eu acho que o nosso projeto SER tem passado, em alguns momentos, por isso: nós construímo-lo numa base, tivemos necessidade, a E8 já tinha referido anteriormente, tivemos necessidade, tínhamos as disciplinas quase todas envolvidas nesta lógica da área-projeto, do trabalho de projeto multidisciplinar, depois sentimos que havia uma necessidade de refazer esses pressupostos e retirar algumas disciplinas aqui destas áreas-projeto, depois sentimos também, e		

C

CI

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

	logo no primeiro ano, e logo no primeiro trimestre, em que os alunos teriam o contacto com as empresas. No ano passado, nós conseguimos fazer, que era o <i>One Job</i> , e, portanto, alguns alunos puderam estar com um empresário durante um dia. ..., claro que temos de afinar os nossos instrumentos... eu hoje estou cheia de música, como a E3 diz, mas, vamos ter de afinar algumas coisas, (...) Agora, sem dúvida, afinar os instrumentos, temos que melhorar		2:06:20

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola		
CATEGORIA	Conceção de educação		
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Sujeito	Minuto
Função da escola	E, portanto, nós, a escola, fazemos a ponte entre os futuros profissionais e os futuros empregadores. E trabalhamos estes futuros profissionais nas duas, nas duas valências, que é a pessoa e o profissional	E3	18:52
	E, portanto, nós andamos aqui numa tentativa de os preparar também para esta, para este ambiente menos, com menos certezas, não é? Porque, na nossa época, e aqui há uns anos atrás, havia mais certezas do que aquilo que existe hoje.		
	orientá-lo para a vida pessoal também, e profissional. Portanto, na minha cabeça, é o indivíduo, a pessoa.	E6	14:20
	há sempre esta questão se aquilo que estamos a fazer, se as pessoas que estamos a formar, e não os profissionais que estamos a formar, se as pessoas que estamos a formar se são válidas para a sociedade do amanhã.	E5	15:24
Organização do conhecimento	de facto, quando nós, indivíduos, e os nossos alunos chegam ao mercado, não são confrontados com a resolução de problemas de forma parcelar. “Deixa-me cá ir buscar o meu manual de Português, ou deixa-me cá ir buscar o meu manual de Matemática, ou deixa-me cá ir buscar o meu manual de outra disciplina qualquer para eu resolver um determinado problema”. Eles têm que, efetivamente, na resolução desses problemas, integrarem um conjunto de saberes de forma sistemática e obviamente integradora. (...) Porque há, efetivamente, um conjunto de conteúdos que podem ser trabalhados tanto ao nível do Português, como podem ser trabalhados ao nível do Marketing, como podem ser trabalhados ao nível da Gestão, e que integrados fazem muito mais sentido para que o aluno perceba, efetivamente, que, na resolução daquele problema, tem obviamente que integrar todos estes saberes.	E7	1:10:10

CII

	A vida não é compartimentada. Eu agora não sou o aluno de Português, e depois não sou o aluno de Marketing, e depois não sou o aluno de Psicologia; eu sou um indivíduo que, na resolução de um determinado problema, tenho de mobilizar um conjunto de saberes naquele momento.		
Desenvolvimento de competências	Porque este projeto é um projeto que vai trabalhar aqui as várias formas de ser do aluno, diferentes competências..., porque temos, precisamente, implementámos os C(s) precisamente para isso, porque era para trabalhar as várias facetas da personalidade do aluno, porque pretendemos não só transmitir conhecimento (...), isto são alunos que vão ter de se adaptar a este novo mundo e, portanto, essa adaptação eu penso que é muito feita com o trabalho que é desenvolvido neste projeto SER estamos aqui a falar do projeto SER que vai muito na onda de ir de encontro àquilo que se procura lá fora, o que os empresários estão à procura, portanto, ajudar estes alunos a fazer frente ao mercado, a fazer frente, portanto, mas não só profissionalmente, mas também como pessoas a saberem fazer frente à vida que vão ter lá fora Esta história da pandemia veio-nos aqui quebrar, repensar noutras coisas... digamos, que trabalhamos aqui outros aspetos e, claro, que é engraçado porque se veio falar no ECL+, que é um projeto que nos vai ajudar aqui a trabalhar outras vertentes dos C(s) dos alunos, dos próprios C(s), este ECL+ vai de encontro àquilo que o Ministério quer trabalhar que são as mentorias, que são as mentorias mas não só, nós alargámos este projeto para outras áreas, até porque temos aqui também as questões da “EMAEI”, de alunos com necessidades especiais, temos aqui também, pensámos também aqui numa figura que possa trazer aqui algum, algum bem-estar às pessoas, que é esta figura do CHO, portanto, tudo isto englobado neste, neste projeto ECL+ e, portanto, e que vem aqui de encontro também àquilo que estamos a viver neste momento. * EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva * CHO – Chief Happiness Officer	E2	12:11 22:08 1:56:15
	nós conseguirmos efetivamente encontrar aqui um conjunto de atitudes, e de valores, e de capacidades (...).E, portanto, aqui conseguirmos chegar a cinco traços de personalidade, digamos assim, (...) e que fazem parte de todas, enfim, de todos os projetos que fazemos e de todas as ações, nomeadamente aquilo que nós queremos ser, não é, e que eu acho que somos, e aquilo que queremos ou em que queremos que os nossos alunos se transformem. Portanto, que passem a ser, e espero não falhar aqui nenhum, mas que passem a ser alunos mais conscientes, não é, portanto, alunos mais colaborativos, mais competentes, mais comprometidos e mais criativos. Portanto, são estes os cinco C(s) de que estamos constantemente a falar e são estes os cinco traços de pessoa, ou de personalidade, que estamos constantemente também a tentar desenvolver e a tentar estimular nos nossos alunos.	E1	32:00

Desenvolvimento de competências	E eu acho que, obviamente, isso nos permite trabalhar aqui, não só o aluno enquanto pessoa de uma forma múltipla, como também o profissional, porque o que este projeto SER veio, efetivamente, trabalhar de uma forma efetiva foi transformarmos, não trabalharmos só a nível daquilo que o aluno é enquanto profissional, mas efetivarmos também aquilo que o aluno é enquanto pessoa. E não há profissional algum, nós já tínhamos essa consciência, mas não tínhamos isto tão bem estruturado nas nossas cabeças, não há profissional nenhum que não tem de obviamente mobilizar um conjunto de saberes, que são saberes de carácter pessoal e individual. (algumas das questões fundamentais que o perfil do aluno para o século XXI estipula como as principais competências de trabalho...) a nível da questão da gestão emocional, da capacidade de resolução de problemas práticos, a nível da questão também da, do trabalho em equipa, a nível da mobilização da criatividade, e por aí fora.	E7	34:07
	Essa autonomia que o aluno cria nessas aulas também é extremamente importante, porque o aluno, quando chegava à aula, sabia que tinha de ir colocar na grelha a hora a que tinha chegado. Autonomia e responsabilidade, claro. E uma das coisas que eles gostam de fazer é a comunicação oral dos resultados da sua pesquisa e do tratamento da informação. Eu acho que essas competências de comunicação que nós trabalhamos com os nossos alunos é extremamente importante, principalmente porque estamos numa escola de comércio com cursos, quase todos eles virados para o comércio, não é? para a comunicação, para o contacto com pessoas, para o contacto com o cliente.	E8	1:56:15 1:33:54
	acaba por ser uma maneira também não só de responder à questão que estávamos a responder anteriormente, como também no que diz respeito à preparação dos alunos para, para um século XXI, que é a questão do, deste, deste projeto ECL+ que criámos recentemente, no que diz respeito aos <i>learning navigators</i> e aos mentores, que, na realidade acaba por, face à pergunta que estávamos a responder há bocado, dos alunos com dificuldades, acaba por trabalhar aqui uma competência que, no fundo, é a atenção pelo outro e pelo meio que o envolve e pelas dificuldades que o meio tem. Eu acho que isto é verdadeiramente aquilo que se pretende em termos de, ou uma das coisas que se pretende em termos de preparação para o século XXI, ou seja, este espírito colaborativo, ou seja, esta interajuda e esta noção de que “hoje sou eu que preciso de ajuda porque não percebi muito bem, amanhã és tu; e eu hoje percebo, ajudo; amanhã não percebo e vou querer ser ajudado”.	E5	1:37:57
	competências tão importantes, como a gestão de conflitos, gestão de expectativa, a gestão das emoções, no fundo, a gestão de tempo, também, quando há um desafio e há várias tarefas para fazer, e, mais uma vez, as empresas de treino que nos permitem, no fundo, aqui trabalhar várias competências, já falámos das apresentações orais, a parte comunicacional com o cliente, em várias línguas. Perante a própria situação do cliente, uma problemática, uma reclamação, como é que o aluno gere, no fundo, isto tudo e também gere os conteúdos que ele aprendeu e coloca-os em prática.	E6	1:44:00

	Recordo-me também que, se não fosse uma necessidade do mercado, neste caso o covid, os alunos de Turismo do ano passado não teriam um projeto baseado nesta pandemia, em que eles tinham que, enfim, arranjar situações criativas para cativar o cliente. E se não fosse também esta realidade do mercado, nunca estudariam, se calhar, o plano de contingência das unidades hoteleiras, que faz parte, hoje em dia, dos conteúdos. Tem que fazer parte, porque é a realidade e é uma necessidade do mercado. Portanto, os <i>stakeholder</i> , os empresários, são aqui, e o mercado, a necessidade do mercado, são muito importantes e influenciam-nos também para darmos respostas rápidas e para os alunos aprenderem obviamente e explorar os seus conhecimentos e competências.		1:52:13
	são os nossos alunos que fazem essa procura de estágios, e todo esse processo, fazem um curriculum, uma carta de apresentação, aprendem a dirigir-se às empresas e a forma como se devem dirigir em termos de comunicação, em termos de indumentária, portanto, são muito preparados para essa questão e o orientador profissional também é uma figura que ajuda imenso os nossos alunos nesse sentido.	E8	1:47:32

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola		
CATEGORIA	Conceção pedagógica		
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Sujeito	Minuto
Papel do Professor	nós necessitamos de o (aluno) saber ouvir, necessitamos de orientar mais do que depositar conteúdo	E4	24:50
	tínhamos que estar à frente dos alunos a lançar desafios, a orientá-los, a encaminhá-los, a reunir com grupos diferentes	E3	29:10
	muitos destes desafios, como a E6 disse e bem, eram lançados de forma a tentar motivá-los, portanto, para agarrá-los.	E4	51:46
	e isto é muito importante, sobretudo, para os (alunos) orientarmos, e eu acho que esse é o nosso papel e aquilo que temos feito é muito numa lógica de orientação sempre numa lógica de orientação e de acompanhamento Portanto, queria só focar, efetivamente, aqui esta questão também do nosso papel enquanto pessoas que orientamos esta descoberta que é a que vai sendo feita constantemente pelos, pelos alunos.	E1	1:05:34

	O formador, claro, conferia se realmente o aluno tinha chegado àquela hora. Lançámos o desafio, lançámos o conteúdo a aprender, e geralmente eles gostam muito de..., Ou seja, ambos (aluno e professor) trabalham de forma cooperativa, em que o professor será ali, a figura que orienta o aluno e que o ajuda a descobrir a sua própria aprendizagem em todo o processo, de forma igual.	E8	1:33:54 1:47:32
Papel do Aluno	Portanto, nós trabalharmos esta pedagogia aberta em que o contributo do aluno é igual ao contributo do professor. Portanto, há a mesma contribuição para envolvermos os alunos nestas metodologias de trabalho, nestas formas, porque é a forma também de os agarrar para eles fazerem, de facto, as aprendizagens. E eles têm de se sentir implicados nesta, neste, nestes projetos. Portanto, e isto acho que era importante também dizer.	E2	22:06
	para que eles (alunos) tenham a possibilidade também de ir construindo o seu próprio conhecimento. E eu acho que essa é também uma evidência muito forte daquilo que nós temos vindo a fazer, não é, e destas dinâmicas em área-projeto. E, acima de tudo, e porque, enfim, são grandes chavões e hoje em dia toda a gente fala, mas efetivamente há aqui muito trabalho pela pesquisa e pela descoberta	E1	1:05:34
	e faziam essa autogestão da sua assiduidade e da sua pontualidade sozinhos, sem a ajuda do formador eu não vou falar propriamente do projeto SER no momento de sala de aula de três qualificações, vou falar nomeadamente naquilo que será a minha disciplina que é o Português, e aquilo que eu sei que os meus colegas também praticam, e que tem a ver com aquilo que fazemos muitas vezes que é o aluno ir à descoberta da sua própria aprendizagem nunca é demais reforçar que, para nós, como disse a E2 há pouco, a participação do aluno deve ser idêntica à participação do professor.	E8	1:18:55 1:33:54 1:47:32
Metodologias	Portanto, esta, este projeto educativo centrado no indivíduo, para mim, sempre, sempre teve lógica e é o indivíduo como pessoa. Desde ferramentas muito, muito virtuais, com variadíssimos programas, desde teatralização, mas tudo assente, no fundo, no desafio que nós fazemos ao aluno. E, muitas vezes, o desafio é lançado por um empresário, com uma dinâmica diferente, recordo-me que nós, o ano passado, nós fizemos o lançamento de um projeto em plena praça, em plena Praça do Comércio e, no fundo, a finalização do projeto, que é a síntese, no fundo, de todo o projeto, que é a apresentação da resolução, foi também na Baixa e depois, infelizmente, teve de ser de uma forma virtual nós aqui utilizamos diferentes formas de trabalharmos e metodologias também. Portanto, desde o trabalho de equipa ao <i>role playing</i>, às atividades práticas, aos eventos em que os nossos alunos fazem os serviços, muitas vezes desafiados por empresas	E6	14:20 50:27 1:44:00

Metodologias	reais, portanto, não é..., obviamente, eles são alunos, as nossas empresas-parceiras ajudam-nos nesta missão também de formar, e, portanto, é um momento de experimentação, de desafio real, não é, não é a fingir, não é a brincar. o <i>role playing</i> também é muito importante, e um <i>role playing</i>, que eu não chamaria <i>role playing</i>, é um <i>playing</i> que é de verdade, quando ele está com clientes verdadeiros, que vão às nossas empresas de treino, agora de uma forma virtual conseguimos também que os clientes verdadeiros façam simulações, façam as <i>master classes</i> e desafiam também os alunos, e nos próprios eventos, quando eram reais, portanto, muitas vezes, estou-me a lembrar do quartel, que é um público um bocadinho específico, com características específicas, e os alunos tinham mesmo que atender agarrar naquilo que a E8 dizia dos empresários, no fundo, o mercado, e aqui nas diferentes áreas, de comércio e serviços, é um parceiro fundamental, um interveniente fundamental na aprendizagem, porque muitas vezes são desafios reais, problemas reais do mercado, que nos levam com temáticas do nosso projeto. Portanto, e são esses projetos válidos para o mercado, que têm a necessidade, no fundo, que o mercado tem, são úteis e, portanto, são desafios que não vão ficar no papel, o empresário pode pegar neles e pode concretizar.		1:52:13
	Eu lembro-me de um (desafio) que fizemos há dois anos talvez, que foi muito no estilo do <i>gaming</i>, que fizemos uma espécie de <i>pedipaper</i> pela escola, espalhámos <i>QR codes</i>, portanto, desafios que eles tinham de responder por toda a escola, eles andavam em grupos multiquificação, portanto, também era, também era a integração dos próprios alunos que estavam a conhecer-se, era um grande grupo. E, no final, a resolução daquele jogo, enfim premiava os que chegavam primeiro, mas também demonstrava qual é que era o desafio que nós lhes lançávamos. E isso era uma das estratégias	E4	51:46
	Portanto, para quê? Para sistematizar, porque, de vez em quando, há a necessidade, depois de apresentar os projetos, lançar os desafios, de pôr os alunos na pesquisa e no trabalho, mas de vez em quando tem que se sistematizar e, nomeadamente, há matérias, portanto, nós não podemos esquecer que entram aqui as nossas UFCD's todas, no próprio projeto. Portanto, de vez em quando tem que haver uma sistematização, e por isso também há momentos que se criam nas próprias salas para fazer essa sistematização	E2	54:36
	Eu acho que há uma base para isto tudo e eu acho que é, já falámos todos na área de projeto, a área de projeto, obviamente a área de projeto, trabalha-se em metodologia de trabalho de projeto, não é? há sempre esta necessidade da metacognição, mas a grande parte da apreensão dos conteúdos neste modelo é <i>ondrop</i>, ou seja, é exatamente na feitura dos projetos que, estamos a falar de projetos que podem ser em sala de aula hoje, que podem amanhã ser no tecido comercial, ou num hotel, como podem ser projetos que inicialmente são num hotel e depois vão para uma aula, mas, acima de tudo, eu acho que a grande mais-valia foram estas comunicações de resultados que ganharam outra roupagem. Ou seja, acho que uma das, principalmente para estes jovens que trabalham cada vez mais por objetivos a curto	E5	1:00:48

	prazo, é fundamental esta, esta comunicação daquilo que é o resultado dos projetos aos seus pares e, por vezes, até às suas famílias.		
Metodologias	este projeto inicial “À descoberta da profissão”. Que, no fundo, é trabalhado em Área Projeto, portanto, basicamente pelas disciplinas da área técnica, pelos professores da área técnica, e nós, com este projeto, temos a possibilidade de utilizar toda a metodologia que está subjacente, efetivamente, ao desenvolvimento de um projeto. No início, vamos tentar, ou tentamos, lançamos um pequeno desafio, um pequeno grande, enorme, desafio ao aluno, que é eles, no fundo, perspetivarem quem é que eles querem ser a nível profissional, tentar perceber efetivamente que ideias e que pré-conceitos é que eles trazem antecipadamente daquilo que é um profissional nas áreas em que eles vão estudar; depois de apresentarem a ideia, o pré-conceito que eles têm sobre o profissional, irão desenvolver um trabalho de investigação sobre aquilo que é um perfil, ou os pressupostos do perfil de um profissional naquela área; vão, posteriormente, identificar alguns empresários, alguns nomes sonantes, portanto, figuras públicas, que sejam reconhecidos e que sejam profissionais nas áreas em que eles estão a estudar, de forma a identificar o perfil desse profissional; posteriormente irão tentar encontrar ou tentar desenvolver entrevistas, presenciais ou não, ultimamente não têm sido presenciais, têm sido através de reuniões de <i>Meet</i>, ou através de email, realizar entrevistas com empresários que eles considerem relevantes nas suas áreas; vão sistematizar, depois trazendo tudo para sala de aula, vão sistematizar, no fundo, aquilo que são os pressupostos da profissão e do perfil do profissional da área que estudam, e, no final, farão uma síntese em que, essa síntese lhes vai permitir a criação de um avatar, que é a representação deles próprios, daquilo que serão enquanto profissionais das suas áreas, das várias áreas de comércio. Neste caso, eu poderei falar daquilo que é um profissional da área do Marketing e das Vendas. Portanto, a criação, no fundo, a materialização deste perfil aparece figurativamente naquilo que é o avatar que eles criaram deles próprios. Portanto, esta é, ou este é algum dos exemplos da forma como nós trabalhamos metodologicamente aqui a questão do desafio que é lançado ao aluno, este desafio inicial é “bora lá descobrir como é que será a vossa profissão e como é que serão vocês futuramente enquanto profissionais”. tivemos uma prática simulada com as três competências de Comércio, Vendas e Vitrinismo, em que o desafio era fazerem propostas de intervenção para as empresas de treino da escola. quando penso na prática simulada, acho que é um excelente exemplo da continuidade da metodologia, das metodologias aplicadas no projeto SER.	E7	1:40:25 2:00:43
	Portanto, as aulas expositivas e aquele modelo mais fechado de ensino não é, de todo, aquele que a Escola de Comércio defende e pratica.	E8	1:47:32

Diferenciação pedagógica	porque os alunos são todos diferentes e, portanto, o projeto SER pretende, penso eu, ir de encontro a todas as tipologias de aluno e a todos os ritmos de aprendizagem. E a todos os ritmos de aprendizagem. mas não esquecer que este projeto também tem outra função, e também há aqui outras funções, que é ir de encontro aos ritmos dos alunos. E nós, de facto, temos aqui alunos com diferentes ritmos. A E3 acabou precisamente de dizer isso, que são alunos diferentes, que são bombardeados com imensas coisas, portanto, com dificuldades de concentração, com dificuldades de estarem na escola como estavam há vinte anos, portanto, em que ouviam e digeriam tudo o que o professor tinha para lhes dizer. Portanto, são alunos com apetências de aprendizagem totalmente diferentes. E, portanto, estas pedagogias que nós estamos aqui a aplicar através do projeto SER, também vão de encontro a esta diferenciação. E, portanto, isso é fundamental. Portanto, nós atendermos a todos estes ritmos de aprendizagem para ajudar precisamente estes alunos também a terem sucesso e a criarem, de facto, depois a sua personalidade. para envolvermos os alunos nestas metodologias de trabalho, nestas formas, porque é a forma também de os agarrar para eles fazerem, de facto, as aprendizagens. E eles têm de se sentir implicados nesta, nestes projetos. Portanto, e isto acho que era importante também dizer.	E2	07:18
	Portanto, esta, este projeto educativo centrado no indivíduo, para mim, sempre, sempre teve lógica e é o indivíduo como pessoa. mas é tudo pensado precisamente para a dinâmica de sala de aula, ok, para as necessidades do público. Às vezes tem de ser uma melodia com um ritmo mais <i>piano</i>, outras vezes mais forte e, portanto, é muito consoante a necessidade do aluno E, portanto, aqui as dinâmicas e os instrumentos utilizados têm a ver com as necessidades dos alunos, não é? Portanto, consoante os públicos, e graças aos nossos ensaios, eu acho que conseguimos responder às diferentes necessidades do nosso público. Posso acrescentar aqui, para o trabalho independente, acrescentando aqui à ideia do E4, pode ser também os serviços ou os eventos onde os alunos trabalham, não é, onde, no fundo, fazem a sua prática do curso, muitas vezes desafiados por empresas, mas também pode ser atividades nas nossas empresas, empresas de treino. Em que um aluno é desafiado, exatamente, a fazer uma determinada tarefa, porque está de piquete naquele dia nas nossas empresas de treino, e terá que atender um cliente, pronto, e todas as atividades são avaliadas. O trabalho independente também aqui serve, e quero ir buscar aqui a ideia das recuperações e do aprofundar os temas em que o aluno tem dúvida ou quer “se especializar” ou melhorar ou explorar, o importante também é dizer que o trabalho independente também pode ser personalizado, diferenciado, consoante as necessidades e os interesses do aluno. Porque, por exemplo, quando as empresas nos desafiam, os tais desafios que o E4 diz, e há uma oportunidade para quatro alunos, nós desafiamos a turma, não é? Depois, os voluntários, no fundo, quem quiser aproveitar aquela oportunidade consoante os seus interesses, a vontade, enfim, é que se inscreve, no fundo, não é, ou nós	E6	14:20 47:22 50:27 1:30:16

Diferenciação pedagógica	(modelo de pessoa e os 5 C) que fazem parte de todas as negociações e há muito também, desculpem, a valorização não só daquilo que eles trazem de casa, portanto, da sua própria bagagem, em termos familiares, mas também dos conhecimentos prévios e daquilo que aprendem com os seus amigos e aprendem noutros contextos, e poderem integrar essas mais-valias que eles já trazem consigo nos projetos que desenvolvem em contexto escolar, eu acho que é francamente positivo. Acho que ele (Projeto SER) é verdadeiramente inclusivo, e eu acho que aqui a questão da inclusão está na, é a fundação deste projeto. Porque nos inclui a todos, não é? Porque pretende não deixar ninguém para trás, porque é suposto estar e porque está virado para os alunos e é construído para eles, não é, tendo em conta também o desenvolvimento, agora aqui chavão outra vez, holístico, mas é verdade, é isso que nós pretendemos, é isso que nós queremos que é tocar em todas as esferas da própria vida humana	E1	32:00 1:05:34 2:09:02
	E eu acho que a grande mais-valia disto tudo é que, trabalhar em área de projeto, principalmente com três qualificações em simultâneo, faz com que não haja... é impossível haver monólogos, tanto do professor como dos alunos, mas maioritariamente do professor, e agudiza, assim, no fundo aqui, a criação de um interesse comum para que se justifique que estas três qualificações, com visões diferentes e com objetivos diferentes de aprendizagem, mas que tenham naquele espaço, naquele projeto, uma mais-valia clara para a sua, para a sua aprendizagem. E isso faz com que... o aluno seja o motor que vai fazer do projeto aquilo que ele será, e isso também é muito importante. Porquê? Porque, com esta metodologia, a realidade é que não se pode repetir projetos, ou, mesmo que se repitam ideias de projetos de uns anos para os outros, que não acontece, mas o que é facto é que cada projeto está sempre subjacente, ou muito subjacente, às pessoas, neste caso aos alunos, que estão em sala de aula. Ou seja, podemos ter uma ideia maravilhosa, ou uma ideia para desenvolver maravilhosa, mas o que é facto é que, ser o João, a Rita ou o António, vai fazer com que aquele projeto chegue ao resultado, ao resultado A, B ou C. Ou seja, o resultado dos projetos, efetivamente, está muito <i>linkado</i> àquilo que os alunos vão fazer deles próprios. E essa, essa é que eu acho que é a grande mais-valia, porque não há..., a planificação, ou aquilo que é a dinâmica do desenvolvimento do projeto é sempre, está sempre em atualização, ou seja, não há, não há aqui uma, uma varinha de condão Acaba por ser quase um <i>tailoring</i> pedagógico	E5	1:00:48 1:30:08
	(para podermos ir fazendo o acompanhamento da avaliação de cada aluno.) Porque, como já foi dito, cada um tem o seu, o seu ritmo. Quando isso não resulta, a estratégia que eu adoto, e porque não posso ter vinte e tal miúdos parados só por causa de um, ou dois, ou três, aquilo que eu faço é, portanto, dou uma tarefa em trabalho..., portanto, proponho trabalho independente, não é? Vamos estar a trabalhar de forma independente, em que os alunos que estão mais adiantados, por exemplo, vão fazer uma pesquisa sobre um determinado tema, os outros que estão um bocadinho mais atrasados ou que não fizeram as fichas, vão	E3	1:14:38 1:23:04

Diferenciação pedagógica	concluir as fichas de trabalho, e estes alunos que estão em dificuldade eu sento-me com eles, agora com as devidas distâncias por causa do covid, mas sento-me com eles e tento desconstruir o pensamento que eles têm sobre aquele tema. Pronto, se um aluno não atingir os objetivos pelos trabalhos que foram negociados, ou pela ficha que negociaram comigo, portanto, voltamos ao mesmo processo. Portanto, a turma vai estar a trabalhar noutro tema, portanto, voltamos a estar em trabalho independente, e eu procuro dar outros trabalhos, ou faço conversas em sala de aula, portanto, uma pequena reunião com aqueles dois ou três alunos que estão com dificuldades, no sentido de eles perceberem e depois, claro, acabamos sempre por, em Economia, fazemos uma fichazinha para, para ver, enfim, se perceberam ou não perceberam.		1:25:52
	fazemos a negociação daquilo que se vai trabalhar durante as aulas, como é que vamos trabalhar para chegarmos àqueles conteúdos. Depois temos outra coisa muito interessante, para além da negociação com os alunos e com as turmas, que é podermos diferenciar aquilo que cada grupo de trabalho ou que cada aluno pode fazer. Eu já... eu faço nas minhas turmas, acontece algumas vezes, quando o trabalho é a pares, e agora com esta história da pandemia acontece que trabalhar em grupo é difícil, temos trabalhado muito a pares e geralmente é o par que se senta, enfim, ao lado um do outro, não é? Para não estarmos a fazer os alunos se movimentarem muito dentro da sala de aula. Mas, há alunos que não querem trabalhar a pares, e eu facilmente aceito que um aluno queira trabalhar sozinho e que o par do lado trabalhe a pares, eles sabem que aquilo que está em causa é um certo trabalho, com aquela dimensão e, quando o aluno assume que quer trabalhar sozinho, sabe que vai ter de fazer um trabalho muito idêntico àquele que o par do lado vai fazer. E, ainda, acrescento aqui que tento ser democrática naquilo que são os gostos dos alunos, há alunos que gostam mais de escrever, e que não gostam muito de falar e que não gostam de apresentações orais, é uma minoria; a maioria gosta de fazer apresentações orais e gosta de comunicar e de expor os resultados do seu trabalho oralmente, e aquilo que eu tenho feito agora ultimamente tem sido um bocado usar um bocadinho essa, essa democracia que é deixar... o primeiro trabalho ser apresentação oral, o segundo trabalho ser um trabalho escrito. Não haver lugar nem espaço para que todos os trabalhos sejam apresentações orais, porque eu já percebi, tenho vindo a perceber ao longo dos anos, que há alunos que têm exatamente muitas dificuldades na questão das apresentações orais. E falo nomeadamente nas turmas de CEF que nós temos na escola, porque os nossos alunos do ensino profissional geralmente, rapidamente passam da timidez para um discurso numa apresentação oral bastante positivo, são miúdos que aprendem essa técnica nas várias disciplinas e rapidamente conseguem. Os alunos de CEF têm mais dificuldades nas apresentações orais e, portanto, escondem-se muito por trás do texto e do trabalho escrito, E eu consigo, tenho feito isso, um bocadinho dar ali a oportunidade para que eles consigam fazer um meio/meio. Metade do módulo oralmente e a outra metade por escrito.	E8	1:33:54

Construção do saber	quando há essa dificuldade, uma das estratégias que eu utilizo, e claro que isto varia sempre de turma para turma, não é? Uma das estratégias é, portanto, aquele aluno que está mais..., que percebeu melhor os conteúdos, que, que sabe e que consegue resolver muito bem todas as fichas de trabalho que nós vamos realizando ao longo do decorrer do módulo, eu aproveito sempre esse aluno para ele poder explicar aos outros colegas como é que percebeu e o que é que percebeu. Porque eu acho que eles depois falam, portanto, é uma linguagem mais próxima e, se calhar, um aluno ao ouvir outro aluno a falar acaba por ter resultado, não é? Tem facilitado.	E3	1:23:04
	Portanto, eu comecei a pensar em Área Projeto em concreto, quando um aluno, quando eu consigo identificar e noto que um aluno está com dificuldades, eu comecei a pensar como é que eu, como é que eu faria. E eu acho que eu costumo fazer desta forma, e acho que se voltasse a ter as mesmas dinâmicas teria estratégias idênticas. Que seria, primeiro, tentar enquadrar o aluno, portanto, está perdido, enquadrá-lo na minha análise, tentar perceber porque é que o aluno está perdido, porque é que ele não está a conseguir acompanhar, e pedir automaticamente apoio ao grupo que está com ele, e que divide tarefas com ele, para ajudarem o aluno a situar-se. Isso ajuda-me a perceber se o próprio grupo está enquadrado, se percebe o desafio que tem pela frente, se entende o projeto que está a desenvolver e se as tarefas estão definidas por todos os elementos do grupo.	E4	1:26:42
	Inicialmente, tínhamos a ideia, eu agora partilho isto um bocado com vocês, tínhamos a ideia de que iam os bons alunos ajudar os maus alunos, mas a realidade é que, achei graça que houvesse alunos que em determinadas disciplinas ajudam os outros e, que, se calhar, noutras disciplinas, já são eles que são ajudados por outros.	E5	1:37:57
Recursos	como é que nós desenvolvíamos o nosso trabalho a nível da criação de material, não é? Dos nossos Guias de Aprendizagem. Nós temos um instrumento, nós não utilizamos livros adotados pelo Ministério da Educação, portanto, cada docente na escola tem a responsabilidade da criação dos materiais de trabalho que irá facultar ao aluno (guiões também têm uma parte de avaliação) E de definição dos critérios	E7	1:10:10
	a avaliação eu acho que vem no seguimento desses guiões de investigação que têm sido uma grande ajuda para todos nós, não é, e para o aluno e para perceber que conteúdos é que estamos a aprender, porque, no fundo, estes guiões também têm uma parte de avaliação. Eu... têm uma parte no fim certamente de autoavaliação.	E2	1:14:09
	Nós entregamos sempre o guião de investigação, pondo o desabrochar para o projeto, não é, é o aluno, enfim, ser despertado, se é que ele não está já desperto, alguns até podem estar e outros não, mas é o despertar para o projeto, depois é-lhes entregue então um guião de trabalho Deixa só dizer que essa grelha faz parte do Guia de Aprendizagem, não é? Ou não te estás a referir a isso?	E3	1:14:38

	Para além do Guião de Investigação, que é mesmo um guião de investigação, muitas vezes também há a necessidade de ter um guião mais específico do momento, do projeto, ou para um produto específico, ou para uma atividade específica	E6	1:18:16
	Lembro-me também que havia um instrumento (grelha em formato bastante grande) desse tipo também no quadro (...) as salas estão equipadas com quadros grandes	E8	1:18:55
Avaliação	E acho que isso para mim também foi uma mudança. Porque nós tínhamos noção de que, efetivamente, trabalhávamos para mudanças muito estruturais nos nossos alunos, mas nunca tivemos a capacidade de as avaliar, e este projeto vai-nos permitir este tipo de trabalho	E7	38:32
	A sistematização, E2, e faltou-te falar da “escalera” da metacognição. Portanto, no final de cada trimestre, ou quando se sentir necessidade, que, no fundo, é, com todos estes desafios que já foram aqui falados, que são lançados aos alunos, também nós, para nós é importante, e para eles, percebermos o que é que eles aprenderam efetivamente com o desafio que lhes foi lançado e como se deu essa aprendizagem. Porque, tal como o E4 dizia, com os <i>QR codes</i>, o pedipaper pela escola, não é, tudo isto parece uma brincadeira, mas dá um tremendo trabalho à equipa que o está a preparar, não é, quer de preparação, quer no desenvolvimento e depois na análise dos resultados, ao fim ao cabo, não é? E, claro, do ponto de vista do aluno, é divertido, mas nós depois temos que fazer uma avaliação do que é que eles sabem e do que é que eles não sabem. E, portanto, aqui entram então os tais conteúdos, ou a matéria, como lhe queiram chamar, que tem que também ser dada, não é, e que os alunos têm de perceber. E, reparem, este projeto está muito centrado em Área de Integração e na área técnica de cada curso. Portanto, não nos podemos esquecer que há muitos conteúdos técnicos que têm de ser passados, porque eles depois vão para os estágios ou para a formação e contexto de trabalho. E, portanto, têm que levar estes conhecimentos, estas experiências (...) E, portanto, dizer aqui que a metacognição também é fundamental para avaliar e para sistematizar também os conhecimentos que eles adquiriram. ainda dentro do guião de investigação, nós temos, às vezes colocamos a auto e a heteroavaliação. Mas, também já nos aconteceu, e os meus colegas que me corrijam, que, com o desenvolvimento do trabalho e com a aplicação do guião de trabalho, nós depois termos necessidade de fazer uma outra grelha para podermos ir fazendo o acompanhamento da avaliação de cada aluno. Sim, portanto, em cada aula, nós procuramos sempre iniciar a aula com um apanhado daquilo que vamos fazer, ou que foi feito na aula anterior, se, por exemplo, é para dar continuidade a um trabalho. Portanto, para fazer um apanhado, às vezes usamos um aluno. “Olhe, faça só aqui então um resumo para explicar aos colegas; então o que é que nós estivemos a fazer na última aula?” Não é? Portanto, e ele faz aquele resumo, é sempre complementado por mais um ou outro colega, e também no final da aula, damos sempre um feedback. Portanto, eu penso que esta avaliação formativa acaba por ser muito passada através dos feedbacks que damos no final de, das aulas, não é? O trabalho que desenvolveram.... Sendo que, há feedbacks	E3	58:13 1:16:01

Avaliação	parcelares que vão sendo dados a cada grupo que vai solicitando cada um de nós, não é, durante o período em que estão a desenvolver o projeto. Pronto, e depois no final então temos a auto e a heteroavaliação. Obviamente, ouvimos sempre o aluno, muitas das vezes, também já aconteceu, os próprios colegas avaliarem os outros membros do grupo, não é, e partilharem essa avaliação connosco, e porque é que deram aquela avaliação, portanto, justificando, obviamente, a partir daqui, vem uma avaliação final. Portanto, procuro sempre recorrer a exemplos muito práticos, e depois dou-lhes algumas fichas para eles poderem responder, também para eu poder monitorizar a aprendizagem deles e perceber se eles entenderam ou não entenderam, portanto, aquele conteúdo que é importante, até porque Economia é sempre, é aquela disciplina que vai a exame, não é?		1:23:04
	E que obviamente avaliamos de formas muito diferentes. Como dizia, já não sei, acho que era a E7, que avaliamos a longo prazo, não é, com a questão da, da avaliação dos impactos, mas, não deixamos de fazer todas as outras avaliações. Portanto, valorizando muito a avaliação formativa, mas não deixando de ter avaliação sumativa também, e, onde eu acho que é muito interessante é na partilha também da, das opiniões e na partilha dos diferentes pontos de vista, quando estamos eventualmente a acompanhar e a avaliar um projeto que não é feito só do resultado efetivo de um trabalho; é feito do processo inteiro pelo qual passa o aluno, não é? Portanto, eu acho que isso é muito interessante.	E1	
	Só para te complementar, E3. Já chegámos a fazer inclusivamente a apresentação de resultados por parte dos alunos, que foi uma avaliação intermédia num dos projetos. Fizemos isso no primeiro e no segundo ano. Não me recordo dos projetos em concreto. Fazíamos muito isso para conseguir tabelar a avaliação.	E4	1:15:35
	Eu queria acrescentar aqui, falou-se da avaliação, muitas vezes, a própria grelha de avaliação dos produtos é construída por diferentes áreas do saber, não é? Porque um produto de avaliação pode ser avaliado em diferentes perspetivas, em diferentes disciplinas, sociocultural e área técnica, portanto, para além do guião de investigação, também a própria grelha de avaliação dos diferentes produtos e atividades. E queria acrescentar... Estou a referir-me à, a uma grelha de avaliação de um produto específico. De um evento específico, ou de uma atividade específica... Em que podem entrar várias disciplinas, de áreas completamente diferentes, e o produto é avaliado em perspetivas diferentes. (...) que será depois transformada em produto de avaliação e, se calhar, avaliado só por uma disciplina, não é obrigatório todas as disciplinas avaliarem o mesmo produto.	E6	1:17:28
	Portanto, a avaliação formativa vai para além daquilo que será avaliar os conteúdos científicos e profissionais, das competências profissionais que eles estão a desenvolver no projeto. havia no quadro uma grelha, que eu acho que isso também é uma avaliação formativa extremamente interessante e importante, para o aluno marcar a sua hora de chegada à aula, por exemplo. Se chegava atrasado, se chegava a horas... Não	E8	1:18:55

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

	me lembro muito bem das entradas dessa grelha, era uma grelha em formato bastante grande, onde o aluno ia lá colocar se tinha chegado atrasado e a que horas é que tinha chegado, se não me engano.		
	acho que tudo o que aqui foi dito sobre avaliação formativa é importante.	E2	1:18:47

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola		
CATEGORIA	Organização do Espaço e do tempo		
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Sujeito	Minuto
Características dos Espaços	Eu acho que, ao nível das grandes mudanças, é muito significativa a questão de nós termos aberto os espaços nós tivemos, com a implementação deste projeto, a possibilidade de abrir esses espaços e de estarmos todos em simultâneo a responder a um desafio, com várias competências, com vários alunos, com diferentes valências.	E7	34:07
	estas, enfim, através das empresas de treino, dos laboratórios que também temos dentro da escola e onde eles praticam, não é? Onde põem em prática, antes de ir para o mercado... põem em prática os conhecimentos que adquirem.	E3	58:13
Organização dos Tempos			

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola		
CATEGORIA	Modelo Profissional		
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Sujeito	Minuto
Equipas Educativas	nós termos organizado as equipas pedagógicas... foi o desafio enorme de uma preparação imensa da equipa de docentes. E tínhamos que trabalhar em equipas pedagógicas	E3	29:10
	(...) que para mim foram os dois grandes desafios do projeto SER quando ele foi implementado na escola. O primeiro foi o grande quebra-cabeças de tentar juntar e arranjar uma harmonia entre os conteúdos das três qualificações que juntámos dentro da mesma sala de aula, não é, as tais, as tais famílias-cursos que foram criadas, lembro-me que. Na altura, foi realmente um quebra-cabeças conseguir, dentro de um projeto de autonomia e flexibilidade, em que a flexibilidade não é assim muita porque depois temos de dar conta dos conteúdos de cada curso e de cada disciplina. E, portanto, foi difícil, o primeiro ano foi muito complicado e houve alturas de grande desespero por parte dos professores, mas acho que, hoje em dia, a definição dos projetos e esse trabalho já está muito mais oleado. Outro grande desafio foi estar em sala de aula com mais dois colegas, não é, porque nós temos três turmas em sala de aula, temos três professores em sala de aula, todos juntos, num trabalho colaborativo, em que os grupos de trabalho e os alunos passam exatamente por termos grupos heterógenos no que diz respeito às qualificações, portanto, um grupo de trabalho pode ter um aluno, pode e deve ter um aluno do curso de Comércio, um aluno do curso de Vendas e Marketing e um aluno de Vitrinismo, para que a heterogeneidade seja a maior possível, e a partilha e a aprendizagem seja o mais completa possível. Mas depois ter de lidar com colegas ao vivo, não é, in loco, no momento, quem é que chama a atenção? Quem é que diz para o aluno ir pôr a pastilha no lixo, por exemplo, quem é que agora toma a rédea desta pergunta que aquele grupo fez? Porque depois os alunos põem o dedo no ar, depois há toda uma estratégia da organização da sala de aula e da performance do próprio professor, não podemos estar propriamente todos a atropelarmo-nos uns aos outros, e esse para mim foi o verdadeiro desafio. (...) o grande desafio que foi organizar os projetos, as temáticas, tendo em conta os conteúdos dos cursos, e o desafio para os colegas, para os professores em encaixarem estes cinco (C), principalmente o colaborativo quando não fizemos, não treinámos, eu acho que nunca treinámos isso e, de repente, começámos a dar aulas com mais dois professores na sala de aula e, pronto, e às vezes não correu da melhor forma	E8	41:45

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

Equipas Educativas	estávamos a falar da organização do trabalho entre os professores e depois eu posso falar. E que não foi fácil, mas permitam-me fazer aqui uma metáfora. Eu vejo esta equipa de trabalho como uma orquestra, orientada por duas maestrinas. Todos nós, com perfis diferentes, tocamos um instrumento diferente, e, no fundo, o nosso projeto educativo é uma partitura, em que todos, quando estamos num palco, que é a nossa sala de aula, porque muitas vezes é um palco, e eu penso que eu estou há três, quatro anos com equipas completamente diferentes, com ritmos diferentes e cada um toca o seu instrumento. Mas de uma forma, cada vez mais porque nos conhecemos, porque temos muitos ensaios, que são as nossas reuniões de trabalho e, muitas vezes, o som não é o melhor, parte-se muita pedra eu acho que nós trabalhamos sinceramente como uma orquestra. Porque cada um gere o seu talento e há uma sensibilidade, que eu acho que depois começamos a sentir, e porque eu acho que é um ponto a favor nos conhecermos muito bem, mesmo as pessoas que entram depois mais novas. E eu acho que estas horas de organização são fundamentais. era isso que eu queria partilhar convosco porque eu vejo isto tudo de uma forma harmoniosa.	E6	47:22
	Mas senti precisamente isso: que eu desafiava os alunos em conjunto com colegas por mais difícil que tenha sido, para mim também foi uma novidade, efetivamente nós tivemos de pôr em prática connosco aquilo que também pedíamos aos alunos, que era negociarmos estratégias, cruzarmos conteúdos, inventarmos desafios, porque a forma como apresentávamos os desafios poderia motivar mais ou menos o aluno Algo que para mim foi totalmente inovador também foi eu ver-me em, enfim, aulas com sessenta alunos e, e ter que acompanhar grupos completamente heterogêneos, portanto, e responder a dúvidas e a questões que ultrapassavam a minha qualificação.	E4	24:50 51:46
	e como continuamos aqui a falar muito nesta questão da área-projeto e da organização também da sala de aula, nós fomos tendo desafios muito grandes, não é, portanto, agora de repente juntamos três turmas, temos três professores e como é que organizamos o espaço, como é que fazemos esta gestão, e (...) tentamos, enfim, umas vezes com mais sucesso, outras vezes com menos, fazer os briefings semanais, fazer briefings diários, fazer pontos de situação no final de cada uma das aulas... e estas aulas estamos a falar às vezes de blocos que têm quatro horas e meia, ou que podem ter três horas, e isto só é possível efetivamente com uma flexibilização de horários muito grande e aqui com, enfim, um jogo muito interessante também na construção destes mesmos horários que têm que, enfim, apontar para direções muito diferentes, não é? Portanto, permitir, e conforme a E2 também dizia, que às vezes possamos estar todos sozinhos e que possamos estar todos em grande conjunto em grande grupo, poder contemplar tempo para os professores reunirem semanalmente, poder haver aqui, efetivamente, uma, mais possibilidades em termos de organização do nosso próprio trabalho, não é, portanto, e do trabalho das equipas pedagógicas.	E1	1:05:34

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia		
CATEGORIA	Ao nível do aluno		
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Sujeito	Minuto
Atitudes	(desafiado, como acho que me continuo a sentir, e acho que isso é um estímulo, quer para...) quer para os alunos.	E4	24:50
	E eu penso que esta continuidade há de dar coisas muito interessantes nas provas de aptidão. Porque, havendo esta junção destes cursos, eu penso que depois as provas também vão surgir de outra forma, e eu estou a aguardar esse momento. tenho esperanças que este trabalho irá muito mais longe e, como eu disse e volto a repetir, eu acho que ele vai ter, vai ser muito interessante um dia que as provas de aptidão possam interligar estes conhecimentos e, porque não, metermos um aluno, por exemplo, de Comércio a fazer uma loja, onde tem o trabalho do marketing da loja feita pelo colega de Vendas e Marketing, a fazer a parte da promoção do produto, e ter também o colega de Vitrinismo a trabalhar a loja em todos os seus potenciais. Portanto, acho que isso vai ser certamente uma mais-valia.	E2	54:36 1:56:15
Competências	(senti) que, para além do trabalho estar a ser mais eficaz em relação aos alunos	E4	24:50
	acho que já temos alguns indicadores, e eu penso que há aqui pessoas que poderão falar mais disso porque o trabalharam mais diretamente, e eu sei que os alunos notam esse, o crescimento da autonomia, a autonomia que eles sentem no trabalho que vão fazendo, e na forma como são, como são intervenientes	E2	1:56:15
	Os alunos, eu acho que eles, enfim, esta coisa da mudança, do trabalho de equipa, é complicado, mas depois percebem que é uma mais-valia, e que nós ganhamos sempre em ter a oportunidade de conhecer outras pessoas. Completamente diferentes de nós, que ouvem outra música, cá estou eu na música, mas que depois criamos aqui um festival de música muito, muito interessante.	E6	2:19:14
Resultados Académicos			

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia		
CATEGORIA	Ao nível do professor		
SUBCATEGORIAS	Unidades de Registo	Sujeito	Minuto
Atitudes	Eu senti-me, enquanto docente, desafiado, como acho que me continuo a sentir, e acho que isso é um estímulo, quer para os professores (...) e eu próprio me senti e sinto constantemente desafiado. E isso, e isso é um estímulo muito grande que eu, até então, sempre tive mais dificuldade em encontrar.	E4	24:50
	E eu acho que, acima de tudo, faz sentido encarar este, este projeto, e, para mim, foi o que sempre fez, como uma grande oportunidade de mudança para os próprios professores. E sendo os professores os agentes dessa mesma mudança mas eu acho que isso (termos chegado a um consenso de modelo de pessoa) foi uma conquista também E, mais não seja, eu acho que é francamente positivo porque nos obriga a pormo-nos em causa, e eu acho que todos nós escolhemos uma profissão onde não podemos estagnar, onde não podemos estar constantemente a fazer a mesma coisa, e a mim, particularmente e pessoalmente, é aquilo que me agrada, não é, e eu acho que o facto de nos obrigarmos a repensar constantemente o que é que estamos a fazer, como é que estamos a fazer e para quem é que estamos a fazer, só por isso já vale a pena.	E1	3:30 32:00 2:09:02
	Ia falar exatamente no desafio que foi para o professor, a reinvenção do papel do professor.	E7	38:32
Competências	Para mim, não faz sentido pensar numa só dimensão, não é? Este modelo de pessoa é também... eu revejo-me, eu, professora, docente desta escola, e mesmo se não fosse docente desta escola, eu acho que não seria capaz de trabalhar de outra forma, não é? Isto também é o meu modelo de pessoa. Também é assim que eu quero ser enquanto profissional e enquanto indivíduo: uma pessoa competente, que trabalha para a resolução de problemas práticos, e, e, e em termos de ser uma pessoa colaborativa, ser uma pessoa consciente, ser uma pessoa obviamente criativa e encontrar formas alternativas de resolução de problemas. Portanto, isto, para mim, obviamente que é um modelo de pessoa a vários níveis, a todos os intervenientes na, na comunidade educativa. eu vejo a forma como os meus filhos, que estão no ensino geral, trabalham e acho absolutamente inacreditável como é que as pessoas conseguem trabalhar naquela base, numa base de ensino absolutamente tradicional, em que qualquer desafio que se lhes apareça, seja por causa de pandemia, seja porque os alunos têm necessidades diferentes, seja porque há outros desafios, as pessoas estão completamente perdidas. Eu não sinto que nós estejamos a esse nível, estejamos nesse patamar, eu acho que nós temos aqui uma capacidade enorme de adaptação a novos cenários.	E7	38:32 2:00:43

CXX

	Por outro lado, também acho que há uma mais-valia brutal que diz às pessoas uma coisa que eu acho que todos nós já sabíamos, mas que não, que não estava efetivamente colocado na prática, que é: o saber não é compartimentado; eu não sou fantástica numa área apenas; eu, para ser ótima e fantástica, eu tenho que mobilizar “N” saberes. Isto já se falava nos anos 60, nas inteligências múltiplas, mas achavam que era coisa quase de <i>fricks</i>, olha lá estão os <i>fricks</i> a falar das inteligências múltiplas. Elas são reais e, um bocadinho na lógica daquilo que o E5 dizia também, para além delas serem múltiplas, elas estão sempre a renovar-se. Aquilo que para mim hoje, eu hoje falo de inteligência emocional, amanhã vamos falar de uma outra coisa qualquer, inteligência artificial, que já falamos, e depois daqui a uns anos vamos falar de uma outra coisa e, portanto, elas estão sempre a ser modificadas. É, de facto, uma mais-valia imensa, para mim enquanto pessoa, e para mim enquanto profissional também.		2:22:16
	acho que, hoje em dia, corre bastante melhor (trabalhar de forma colaborativa) para os colegas que continuam neste projeto eu lembro-me que, quando participei nestas aulas de projeto SER, em que a disciplina de Português estaria integrada na percentagem de disciplinas que entravam neste projeto, havia no quadro uma grelha, que eu acho que isso também é uma avaliação formativa extremamente interessante e importante, para o aluno marcar a sua hora de chegada à aula, por exemplo. Se chegava atrasado, se chegava a horas... Não me lembro muito bem das entradas dessa grelha, era uma grelha em formato bastante grande, onde o aluno ia lá colocar se tinha chegado atrasado e a que horas é que tinha chegado, se não me engano. Portanto, a avaliação formativa vai para além daquilo que será avaliar os conteúdos científicos e profissionais, das competências profissionais que eles estão a desenvolver no projeto. Lembro-me também que havia um instrumento desse tipo também no quadro, as salas estão equipadas com quadros grandes, a E1 depois pode-me ajudar se eu estiver errada, onde colocariam no final do trabalho da área de projeto, que geralmente dura três horas, o que tinham aprendido, ou que tinham feito, ou que tinha ficado por fazer naquele dia, naquelas atividades do projeto. E penso que essa avaliação formativa também é muito importante. No dia-a-dia do aluno e dos grupos de trabalho, poderem medir e perceber o que está feito, o que está por fazer, onde é que tiveram mais dificuldades, assim como a grelha onde eles apontavam a hora a que chegavam e faziam essa autogestão da sua assiduidade e da sua pontualidade sozinhos, sem a ajuda do formador. O formador, claro, conferia se realmente o aluno tinha chegado àquela hora. Essa autonomia que o aluno cria nessas aulas também é extremamente importante, porque o aluno, quando chegava à aula, sabia que tinha de ir colocar na grelha a hora a que tinha chegado. Autonomia e responsabilidade, claro.	E8	41:45 1:18:55
	No fundo, isto que a E8 diz é a utilização do método <i>kanban</i> que nós aprendemos e também vamos fazendo de muitas formas diferentes, não é? E que depois cada equipa também acaba por, por ir implementando.	E1	1: 21:15
Cultura profissional	Eu acho que esta abertura dos espaços foi uma grande modificação nos nossos hábitos de trabalho na escola. aquilo que eu sinto que nós demos aqui um salto qualitativo grande foi na criação de materiais em conjunto, o que é muito interessante na minha perspetiva, e eu acho que na de todos nós, porque nós partilhamos muito estas ideias uns com os outros. É um trabalho	E7	34:07 1:10:10

	muitíssimo difícil, eu senti dificuldade na realização deste trabalho, mas, efetivamente, eu acho que é altamente enriquecedor, eu acho que nós demos aqui um salto qualitativo brutal naquilo que nós passamos aos nossos alunos. E nós na construção destes materiais, se anteriormente, antes do projeto SER, cada um de nós criava guiões parcelares para a sua disciplina, neste momento, temos uma necessidade enorme de criar guiões de trabalho integradores de todos os saberes. E eu acho que nós, estes guiões de trabalho que tivemos que criar em conjunto nas equipas pedagógicas, foi uma diferença muito grande na implementação deste projeto SER. Por outro lado, queria só acrescentar o seguinte... eu também sinto outra coisa, que está tão enraizado na nossa forma de trabalhar, os pressupostos deste projeto, até porque eles vieram, já faziam parte das nossas práticas, e agora foram mais trabalhados e mais, estão mais enraizados, eu acho, que eu não me vejo a trabalhar de outra maneira. Não. Se me perguntassem, “como é que tu vais” ..., se me tirassem este chão, eu não saberia trabalhar de outra forma. Eu acho que nós vamos ter de criar o projeto SER+. SER+, porque o E5, agora fiquei a pensar naquilo que dizias. É que, há aqui uma componente importante da competência, é importante trabalhar as competências, não é? Mas já percebemos, em termos pandémicos, que o, o outro lado da inteligência emocional, do equilíbrio, do bem-estar, tem que ser muito trabalhado. E então, se calhar, temos de criar um projeto SER <i>Plus, Plus</i>. Ali para a E2. <i>Être Plus. Être Plus</i>. Eu acho que é fundamental também, aquilo que eu sinto é que nós estávamos, nós, nós, Escola de Comércio, não tanto, mas havia um modelo instituído muito ligado àquilo que eram os saberes, saberes cognitivos, matemáticos, científicos, por aí fora, não é? E eu acho que nós conseguimos dar aqui um salto brutal quando começámos a olhar para os indivíduos de uma forma muito integrada. E, não só integrada, não só na forma como olhamos para questões como as emoções, a gestão dessas emoções, mas também o não há que ter medo de falhar, que era uma coisa que nós anteriormente, eu, nós, eu vivi num sistema de ensino em que a falha era altamente penalizável e, a partir dali, quase que não havia regresso, não é? E agora não. Esta falha faz parte do processo de aprendizagem, e isso é fundamental, porque nós só aprendemos se soubermos também falhar.		2:00:43 2:16:45 2:22:16
	Eu acho que assim o aluno também percebe que o professor é humano e que nós, no fundo, fazemos todos parte da mesma orquestra. Eu acho que isto também nos permitiu um bocadinho, e muita gente falou aqui, para o desafio do professor, mas o aluno perceber que nós somos profissionais, mas também somos pessoas, humanas. E que, às vezes, o professor não tem de saber tudo. Por isso é que está lá o colega, que é tão importante como eu, ou mais importante, porque ele é que é o expert naquele, naquele conteúdo. Eu vou agarrar nas palavras da E7. Eu há muitos anos que não me via a trabalhar de outra forma. Mas agora, desde que há esta, esta, esta “orquestra”, eu acho que, atualmente o que me faz falta, eu vou brincar, “é animar a malta”! É isto! Que é... este trabalho de equipa!... eu já passei por várias equipas em sala de aula, a sintonia no olhar... consoante o público que nós tivermos, se as crianças no futuro crescerem aqui com um chip, obviamente que nós vamos ter que nos adaptar e cá estaremos para criar novas ferramentas de trabalho, digitais ou não, em 3D ou hologramas, eu tenho a certeza que nós	E6	47:22 2:06:20 2:16:11

	vamos conseguir, adaptando às necessidades dos nossos alunos e do perfil que nós queremos ter (...) nós estaremos aqui para nos adaptar, para nos inspirar e para responder às necessidades da, da formação e da educação. Claro que sim. Eu, eu trabalho desde o primeiro ano nestas equipas multidisciplinares, e ainda bem que eu tive a oportunidade de trabalhar com pessoas diferentes e pessoas que eu, no fundo, se calhar, tinha falado “olá, tudo bem? Vou beber café”. É verdade, e foi uma descoberta e uma aprendizagem, porque eu aprendi muito com os talentos dessas pessoas, com os seus conteúdos, e, portanto, eu acho que sim, nós temos que nos desabituar a trabalhar sempre da mesma forma, a mudança eu acho que é, que é espetacular, faz-nos aprender, pelo menos, eu sinto que sou uma pessoa muito mais rica porque tive a oportunidade de contactar com pessoas completamente diferentes.		2:19:14
	Por isso, eu ia-te dizer que tu te adaptavas. Se tivesses um outro cenário, podias não gostar, mas é isto que a escola também nos deu, que é uma capacidade imensa que nós temos de nos adaptar a tudo aquilo que nos vai aparecendo, não é? E nós adaptamo-nos e procuramos sempre fazer melhor, mas estamos-nos sempre a adaptar. Portanto, eu acho que se viesse outro cenário diferente, nós estávamos lá. Olhem, eu também concordo com aquilo que vocês estão a dizer. Eu acho que, acima de tudo, outra mais-valia foi, portanto, a partilha de formas de olhar para o ensino, formas diferentes de olhar para a maneira como, ou damos as aulas, ou, ou entregamos documentos, ou avaliamos os alunos e eu acho que isto veio enriquecer o nosso projeto educativo, e a nossa, a nossa, a nossa profissão, ao fim e ao cabo, não é, pelo menos do trabalho que desenvolvemos ali na escola. Esta partilha de materiais que cada um de nós tinha, e de conhecimentos e de experiência que cada um de nós tinha só veio enriquecer.	E3	2:05:48 2:24:39
	eu subscrevo a E6, e acho que, acima de tudo, nos permitiu podermos dar a conhecer e termos tempo também para conhecer as outras pessoas. Às vezes um bocadinho obrigados, não é, porque tínhamos de ter esse tempo para estar com os outros, e tínhamos que o encontrar, mas permitiu-nos aqui descobertas maravilhosas e uma aproximação que, se calhar, não era possível de outra forma. Só para juntar aqui uma palavrinha à E3, eu acho que nós estamos todos mais generosos, quando efetivamente nos damos e nos permitimos aprender com os outros. Ficámos mais generosos, não é? Eu acho, eu sinto isso, pelo menos.	E1	2:21:57
	eu acho que a grande..., aquilo que, tanto a direção como o, a direção da escola, como o Xavier nos deu de mais maravilhoso para fazer este projeto foi a tolerância para o erro, não é? Porque não há... Eu acho que isso é muito importante porque, cada vez mais em sociedades que trabalham por objetivos, que têm que gerar lucros e resultados concretos, não quer dizer que os resultados não estejam a ser amplamente positivos, mas, ainda assim, esta carta aberta para a mudança eu acho que é fundamental, e foi fundamental, para, para nós podermos errar, e errámos com certeza em muitas coisas, mas tivemos a oportunidade depois de as corrigir e melhorar.	E5	1:00:48

IX – Análise Documental: Resultados dos Inquéritos por Questionário aos Alunos

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso			
CATEGORIA	Organização			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Ponto de Partida				
Modelo de Planificação				
Participação				
Sistema de autoavaliação				

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Conceção de educação			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Função da escola				
Organização do conhecimento				
Desenvolvimento de competências	À questão «Considero que os 5 traços do modelo de pessoa ECL (os 5 "C") são avaliados nos diferentes módulos/UFCD em» Nas diferentes disciplinas da componente sociocultural (4 disciplinas, 787 respostas) Total de respostas de nível positivo = 627 = 79.6% Total de respostas de nível negativo = 160 = 20.3% Nas diferentes disciplinas da componente científica (6 disciplinas, 1048 respostas) Total de respostas de nível positivo = 764 = 72.9% Total de respostas de nível negativo = 194 = 18.5% Total de respostas «não se aplica» = 90 = 8.5% Em AP (1 entrada, 197 respostas) Total de respostas de nível positivo = 172 = 87.3% Total de respostas de nível negativo = 25 = 12.6% Nas restantes disciplinas da componente técnica (3 disciplinas, 505 respostas): Total de respostas de nível positivo = 397 = 78.6% Total de respostas de nível negativo = 108 = 21.3%	IQA2a	12. ^a	Percentagem maior em AP, onde iniciou com maior força o Projeto SER. Todas de nível Bom, a % menor é na componente científica

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Conceção pedagógica			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Papel do Professor				
Papel do Aluno				
Metodologias	À pergunta “Como avalias o trabalho colaborativo entre alunos em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os alunos não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os alunos trabalham muito bem de forma colaborativa): Total de respostas de nível positivo= 77.8%: 61,5% nível 3 e 16,3% nível 4 Total de respostas de nível negativo= 22.2%: 19.4% nível 2 e 2.8% nível 1 À pergunta «O que mais valorizas em Área Projeto» - Trabalho colaborativo entre alunos: 168 respostas, em 496=33.8% - projeto(s) desenvolvido(s) pelo(s) aluno(s) e aulas não expositivas/tradicionais: 99 respostas, em 496= 19.9% - Outra(s): 12 respostas À pergunta “Quais as maiores dificuldades sentidas por ti em Área Projeto” - Trabalho colaborativo com os meus colegas: 84 respostas, em = 283 inquiridos e 388 respostas - Compreender o sentido das aprendizagens: 80 respostas - Não sinto dificuldades em Área Projeto= 63 respostas	IQA1	8.^a 10.^a 11.^a	Escala de Likert com 4 níveis, em % Ainda assim são 63 alunos que avaliam negativamente (em 283 respostas) Pergunta fechada, de resposta múltipla, em n.º respostas O que é uma dificuldade, também é o que mais apreciam Em 283 inquiridos e 388 respostas

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

	• organização do trabalho individual ou em pequeno grupo: não estarmos todos a realizar a mesma tarefa faz com que me perca: 58 respostas • participação ativa na escolha dos projetos e temas a desenvolver: 48 respostas • desenvolvimento de projeto(s) de forma demasiado autónoma onde o professor é essencialmente orientador das aprendizagens: 43 respostas • Outra(s): 12 respostas			
À pergunta “Como avalias o trabalho colaborativo entre alunos em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os alunos não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os alunos trabalham muito bem de forma colaborativa): Total de respostas de nível positivo= 77%: 60.7% nível 3 e 16.3% nível 4 Total de respostas de nível negativo= 23%: 19.9% nível 2 e 3.1% nível 1 À pergunta «O que mais valorizas em Área Projeto» • Trabalho colaborativo entre alunos: 144 respostas, em 514 =28% • projeto(s) desenvolvido(s) pelo(s) aluno(s) e aulas não expositivas/tradicionais: 106 respostas, em 514=20.6% • Outra(s): 10 respostas À pergunta “Quais as maiores dificuldades sentidas por ti em Área Projeto” • compreender o sentido das aprendizagens: 68 respostas • organização do trabalho individual ou em pequeno grupo: não estarmos todos a realizar a mesma tarefa faz com que me perca: 60 respostas • trabalho colaborativo com os meus colegas: 57 respostas • não sinto dificuldades em Área Projeto= 45 respostas • desenvolvimento de projeto(s) de forma demasiado autónoma onde o professor é essencialmente orientador das aprendizagens: 44 respostas • participação ativa na escolha dos projetos e temas a desenvolver: 43 respostas • Outra(s): 10 respostas	IQA2a	8.^a 10.^a 11.^a	Escala de Likert com 4 níveis, em % Ainda assim são 45 alunos que avaliam negativamente (em 196 respostas) Pergunta fechada, de resposta múltipla, em n.º respostas, num total de 514 O que é uma dificuldade, também é o que mais apreciam. Passou para 3.º 196 inquiridos e 327 respostas	
À pergunta “Como avalias o trabalho colaborativo entre alunos em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os alunos não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os alunos trabalham muito bem de forma colaborativa): Total de respostas de nível positivo= 78.1%: 61% nível 3 e 17.1% nível 4 Total de respostas de nível negativo= 21.9%: 19.5% nível 2 e 2.4% nível 1 À pergunta «O que mais valorizas em Área Projeto»	IQA2b	8.^a 10.^a	Escala de Likert com 4 níveis, em %	

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

	- Trabalho colaborativo entre alunos: 27 respostas, em 98 =27.5% - projeto(s) desenvolvido(s) pelo(s) aluno(s) e aulas não expositivas/tradicionais: 15 respostas, em 98=15.3% - Outra(s): 2 respostas À pergunta “Quais as maiores dificuldades sentidas por ti em Área Projeto” - Compreender o sentido das aprendizagens: 13 respostas - desenvolvimento de projeto(s) de forma demasiado autónoma onde o professor é essencialmente orientador das aprendizagens: 13 respostas - organização do trabalho individual ou em pequeno grupo: não estarmos todos a realizar a mesma tarefa faz com que me perca: 11 respostas - Não sinto dificuldades em Área Projeto= 10 respostas - participação ativa na escolha dos projetos e temas a desenvolver: 8 respostas - Trabalho colaborativo com os meus colegas: 5 respostas - Outra(s): 2 respostas		11. ^a	Pergunta fechada, de resposta múltipla, em n.º respostas, num total de 98 41 inquiridos e 62 respostas
Diferenciação pedagógica	À pergunta «O que mais valorizas em Área Projeto» - o meu envolvimento na escolha dos projetos e temas a desenvolver: 83 respostas - realização de aprendizagens com sentido para mim: 75 respostas - respeito pelo meu ritmo de aprendizagem, pois não temos todos que fazer a mesma coisa nem ao mesmo tempo: 59 respostas TOTAL: 217 em 496= 43.75%	IQA1	10. ^a	Pergunta fechada, de resposta múltipla, em n.º respostas, num total de 496
	À pergunta «O que mais valorizas em Área Projeto» - o meu envolvimento na escolha dos projetos e temas a desenvolver: 93 respostas - realização de aprendizagens com sentido para mim: 76 respostas - respeito pelo meu ritmo de aprendizagem, pois não temos todos que fazer a mesma coisa nem ao mesmo tempo: 85 respostas TOTAL: 254 em 514= 49.4%	IQA2a	10. ^a	Pergunta fechada, de resposta múltipla, em n.º respostas, num total de 514
	À pergunta «O que mais valorizas em Área Projeto» - o meu envolvimento na escolha dos projetos e temas a desenvolver: 19 respostas, em 98 - realização de aprendizagens com sentido para mim: 11 respostas, em 98 - respeito pelo meu ritmo de aprendizagem, pois não temos todos que fazer a mesma coisa nem ao mesmo tempo: 24 respostas TOTAL: 54 em 98= 55.1%	IQA2b	10. ^a	Pergunta fechada, de resposta múltipla, em n.º respostas, num total de 98

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

Construção do saber				
Recursos				
Avaliação				

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Organização do Espaço e do tempo			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Características dos Espaços				
Organização dos Tempos				
Avaliação				

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Modelo Profissional			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Equipas Educativas				

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia			
CATEGORIA	Ao nível do aluno			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos dos gráficos	Código	Questão	Observações
Atitudes	À pergunta: «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto faz-me sentir mais motivado para aprender» Total de respostas positivas: 73.2% = 54.1% «concordo» e 19.1% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 21.6% = 15.2% «discordo» e 6.4% «discordo totalmente»	IQA1	7. ^a	Escala de Likert de 5 níveis
	À pergunta: «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto faz-me sentir mais motivado para aprender» Total de respostas positivas: 66.3% = 49.5% «concordo» e 16.8% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 22.4% = 16.3% «discordo» e 6.1% «discordo totalmente» Total de respostas «não sei» = 11.2%	IQA2a	7. ^a	Escala de Likert de 5 níveis Desceu a motivação; aumentou os indecisos
	À pergunta: «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto faz-me sentir mais motivado para aprender» Total de respostas positivas: 60.9% = 46.3% «concordo» e 14.6% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 24.4% = 22% «discordo» e 2.4% «discordo totalmente» Total de respostas «não sei» = 14.6%	IQA2b	7. ^a	Desceu a motivação, mas não subiu a desmotivação, antes aumentou os indecisos
Competências	À pergunta: O trabalho que desenvolvo em Área Projeto tem-me feito aprender mais: Total de respostas positivas: 81,6% = 57,6% «concordo» e 24% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 14.1% = 12% «discordo» e 2.1% «discordo totalmente»	IQA1	4. ^a	Escala de Likert de 5 níveis
	À pergunta: «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto prepara-me melhor para o futuro» Total de respostas positivas: 84.8% = 54.1% «concordo» e 34,3% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 7.1% = 6.4% «discordo» e 0.7% «discordo totalmente»		6. ^a	Escala de Likert de 5 níveis
	À pergunta: O trabalho que desenvolvo em Área Projeto tem-me feito aprender mais: Total de respostas positivas: 81,1% = 59.2% «concordo» e 21.9% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 14.8% = 12.8% «discordo» e 2% «discordo totalmente»	IQA2a	4. ^a	Escala de Likert de 5 níveis
	À pergunta: «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto prepara-me melhor para o futuro» Total de respostas positivas: 83.2% = 49% «concordo» e 34,2% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 11.7% = 10.2% «discordo» e 1.5% «discordo totalmente»		6. ^a	Escala de Likert de 5 níveis

CXXXIII

Resultados Académicos	À pergunta: O trabalho que desenvolvo em Área Projeto tem-me feito aprender mais: Total de respostas positivas: 80.5% = 63.4% «concordo» e 17.1% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 9.8% = 9.8% «discordo» e 0% «discordo totalmente» À pergunta: «O trabalho que desenvolvo em Área Projeto prepara-me melhor para o futuro» Total de respostas positivas: 92.7% = 70.7% «concordo» e 22% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0% = 0% «discordo» e 0% «discordo totalmente» Total de respostas «não sei» = 7.3%	IQA2b	4. ^a	Escala de Likert de 5 níveis
			6. ^a	Escala de Likert de 5 níveis Aumentou para muito bom
	À pergunta: «Desde que estou a trabalhar em Área Projeto, os meus resultados escolares melhoraram» Total de respostas positivas: 63.6% = 49.85% «concordo» e 13.8% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 22.6% = 20.5% «discordo» e 2.1% «discordo totalmente» Total de respostas «não sei» = 13.8% (39 respostas) À pergunta: «Desde que estou a trabalhar em Área Projeto, os meus resultados escolares melhoraram» Total de respostas positivas: 66.8% = 51.7% «concordo» e 15.8% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 25.5% = 21.9% «discordo» e 3.6% «discordo totalmente» Total de respostas «não sei» = 7.7% (15 respostas) À pergunta: «Desde que estou a trabalhar em Área Projeto, os meus resultados escolares melhoraram» Total de respostas positivas: 73.2% = 61% «concordo» e 12.2% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 17.1% = 17.1% «discordo» e 0% «discordo totalmente» Total de respostas «não sei» = 9.8% (9 respostas)	IQA1	5. ^a	Escala de Likert de 5 níveis Aplicação em dez 2019 pode ter originado um número superior de respostas «não sei»
		IQA2a	5. ^a	Escala de Likert de 5 níveis
		IQA2b	5. ^a	Escala de Likert de 5 níveis

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia			
CATEGORIA	Ao nível do professor			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Competências	À pergunta “Relativamente ao desempenho, como avalias o trabalho colaborativo entre professores em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os professores não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os professores trabalham muito bem de forma colaborativa) Total de respostas de nível positivo= 84.8%: 57.2% nível 3 e 27.6% nível 4 Total de respostas de nível negativo= 15.2%: 12.7% nível 2 e 2.5% nível 1	IQA1	9. ^a	Escala de Likert de 4 níveis (nada adequado a muito adequado)
	À pergunta “Relativamente ao desempenho, como avalias o trabalho colaborativo entre professores em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os professores não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os professores trabalham muito bem de forma colaborativa) Total de respostas de nível positivo= 84.7%: 49.5% nível 3 e 35.2% nível 4 Total de respostas de nível negativo= 15.3%: 13.8% nível 2 e 1.5% nível 1	IQA2a	9. ^a	Escala de Likert de 4 níveis (nada adequado a muito adequado)
	À pergunta “Relativamente ao desempenho, como avalias o trabalho colaborativo entre professores em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os professores não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os professores trabalham muito bem de forma colaborativa) Total de respostas de nível positivo= 92.7%: 53.7% nível 3 e 39% nível 4 Total de respostas de nível negativo= 7.3%: 7.3% nível 2 e 0% nível 1	IQA2b	9. ^a	Escala de Likert de 4 níveis (nada adequado a muito adequado)
Atitudes				
Cultura profissional				

CXXXV

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia			
CATEGORIA	Obstáculos ao sucesso			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Dificuldades sentidas pelos alunos	À pergunta: «Quais as maiores dificuldades sentidas por ti em Área Projeto» 1. trabalho colaborativo com os meus colegas= 84 respostas, em 376= 22.3% 2. compreender o sentido das aprendizagens realizadas= 80 respostas, em 376 = 21.2% 3. organização do trabalho individual ou em pequeno grupo: não estarmos todos a realizar a mesma tarefa faz com que me perca= 58 respostas, em 376 = 15.4% 4. participação ativa na escolha dos projetos e temas a desenvolver= 48 respostas, em 376 = 12.7% 5. Não sinto dificuldades em Área Projeto= 63 respostas, em 376 = 16.7% 6. desenvolvimento de projeto(s) de forma demasiado autónoma onde o professor é essencialmente orientador das aprendizagens = 43 respostas, em 376 = 11.4%	IQA1	11. ^a	Pergunta fechada de resposta múltipla, em n.º de respostas, num total de 376 Alunos de 1.º ano que só tiveram 1 trimestre para trabalhar de forma colaborativa?
	À pergunta: «Quais as maiores dificuldades sentidas por ti em Área Projeto» 1. compreender o sentido das aprendizagens realizadas= 68 respostas, em 327 = 20.7% 2. organização do trabalho individual ou em pequeno grupo: não estarmos todos a realizar a mesma tarefa faz com que me perca= 60 respostas, em 327 = 18.3% 3. trabalho colaborativo com os meus colegas= 57 respostas, em 327 = 17.4% 4. Não sinto dificuldades em Área Projeto= 45 respostas, em 327 = 13.7% 5. desenvolvimento de projeto(s) de forma demasiado autónoma onde o professor é essencialmente orientador das aprendizagens = 44 respostas, em 327 =13.4% 6. participação ativa na escolha dos projetos e temas a desenvolver= 43 respostas, em 327 = 13.1% 7. Outras=10 = 3%	IQA2a	11. ^a	Pergunta fechada de resposta múltipla, em n.º de respostas, num total de 327

	À pergunta: «Quais as maiores dificuldades sentidas por ti em Área Projeto» 1. compreender o sentido das aprendizagens realizadas= 13 respostas, em 62=20.9% 2. desenvolvimento de projeto(s) de forma demasiado autónoma onde o professor é essencialmente orientador das aprendizagens = 13 respostas, em 62 = 20.9% 3. organização do trabalho individual ou em pequeno grupo: não estarmos todos a realizar a mesma tarefa faz com que me perca= 11 respostas, em 62= 17.7% 4. participação ativa na escolha dos projetos e temas a desenvolver= 8 respostas, em 62=12.9% 5. não sinto dificuldades em AP= 10 = 16.1% 6. trabalho colaborativo com os meus colegas= 5 respostas, em 62 = 8% 7. Outras=2 = 3.2%	IQA2b	11. ^a	Pergunta fechada de resposta múltipla, em n.º de respostas, num total de 62

X – Análise Documental: Resultados dos Inquéritos por Questionário aos Professores

Catarina Boléo Tomé Esménio
 Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
 A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso			
CATEGORIA	Organização			
SUBCATEGORIAS	Exemplo de unidades de Registo	Código	Questão	Observações
Ponto de Partida				
Modelo de Planificação				
Participação				
Sistema de autoavaliação				

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Conceção de educação			
SUBCATEGORIAS	Exemplo de unidades de Registo	Código	Questão	Observações
Função da escola		IQP1	7. ^a	
Organização do conhecimento				
Desenvolvimento de competências	À pergunta «Tenho presente o modelo de pessoa que quero desenvolver nos alunos quando tomo decisões pedagógicas»: Total de respostas positivas: 100% = 20% «concordo» e 80% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0%	IQP1	9. ^a	
	À pergunta «Tenho presente o modelo de pessoa que quero desenvolver nos alunos quando tomo decisões pedagógicas»: Total de respostas positivas: 100% = 41.9% «concordo» e 58.1% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0%	IQP2	8. ^a	

CXL

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Conceção pedagógica			
SUBCATEGORIAS	Exemplo de unidades de Registo	Código	Questão	Observações
Papel do Professor				
Papel do Aluno				
Metodologias				
Diferenciação pedagógica				
Construção do saber				
Recursos				
Avaliação				

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Organização do Espaço e do tempo			
SUBCATEGORIAS	Exemplo de unidades de Registo	Código	Questão	Observações
Características dos Espaços				
Organização dos Tempos				
Avaliação				

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Modelo Profissional			
SUBCATEGORIAS	Exemplo de unidades de Registo	Código	Questão	Observações
Equipas Educativas				

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia			
CATEGORIA	Ao nível do aluno			
SUBCATEGORIAS	Exemplo de unidades de Registo	Código	Questão	Observações
Atitudes	À pergunta «Os alunos estão mais motivados durante o desenvolvimento de projetos que englobam mais do que uma disciplina/área de saber do que durante o desenvolvimento do trabalho tradicional numa só disciplina»: Total de respostas positivas: 100% = 70% «concordo» e 30% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0%	IQP1	7. ^a	Escala de Likert de 4 níveis
	À pergunta «Os alunos estão mais motivados durante o desenvolvimento de projetos que englobam mais do que uma disciplina/área de saber do que durante o desenvolvimento do trabalho tradicional numa só disciplina»: Total de respostas positivas: 64.6% = 45.2% «concordo» e 19.4% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 3.2%= 3.2% «discordo totalmente» Total de respostas «não concordo nem discordo»: 32.3% (10 respostas)	IQP2	7. ^a	Escala de Likert de 5 níveis
	À pergunta «A metodologia de trabalho de projeto oferece uma aprendizagem mais experiencial e vivencial aos alunos que permite aprender de forma mais motivadora os conteúdos curriculares»: Total de respostas positivas: 100% = 20% «concordo» e 80% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0%	IQP1	8. ^a	
	À pergunta «A metodologia de trabalho de projeto oferece uma aprendizagem mais experiencial e vivencial aos alunos que permite aprender de forma mais motivadora os conteúdos curriculares»: Total de respostas positivas: 90.3% = 48.4% «concordo» e 41.9% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 3.2% = 3.2% «discordo» - 1 resposta Total de respostas «Não concordo nem discordo»: 6.5%	IQ2	7. ^a	
Competências				
Resultados Académicos				

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia			
CATEGORIA	Ao nível do professor			
SUBCATEGORIAS	Exemplo de unidades de Registo	Código	Questão	Observações
Competências	À pergunta «Sinto que sou um(a) melhor profissional em PAFC» Total de respostas positivas: 60% = 40% «concordo» e 20% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 40% = 30% «discordo» e 10% discordo totalmente» À pergunta «Selecione entre 1 e 4, sendo que o 1 corresponde a muito mal preparado e o 4 muito bem preparado, de forma a dar continuidade à frase "Em termos de formação e para poder levar a cabo as atividades diárias relacionadas com a transformação na minha instituição, sinto-me..." Total de respostas de nível positivo= 90%: 70% nível 3 e 20% nível 4 Total de respostas de nível negativo=10%: 10% nível 2	IQP1	18. ^a 28. ^a	Escala de Likert com 4 níveis 4 pessoas não sentem ser melhores profissionais em AFC 1 resposta negativa
	À pergunta «Sinto que sou um(a) melhor profissional no Projeto SER» Total de respostas positivas: 58.1% = 38.7% «concordo» e 19.4% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 6.4% = 3.2% «discordo» e 3.2% discordo totalmente» Total de respostas «não concordo nem discordo»: 35.5% - 11 respostas À pergunta «Selecione entre 1 e 4, sendo que o 1 corresponde a muito mal preparado e o 4 muito bem preparado, de forma a dar continuidade à frase "Em termos de formação e para poder levar a cabo as atividades diárias relacionadas com a transformação na minha instituição, sinto-me..." Total de respostas de nível positivo= 90%: 64.5% nível 4 e 6.1% nível 5 Total de respostas de nível negativo=0%: Total de respostas «não concordo nem discordo»: 19.4% - 6 respostas À pergunta «Considero que o plano de formação da ECL vai ao encontro das necessidades dos docentes» Total de respostas positivas: 71% = 48.4% «concordo» e 22.6% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0% Total de respostas «não concordo nem discordo»: 29% - 9 respostas	IQP2	16. ^a 38. ^a 40. ^a	

Atitudes	À pergunta «Se pudesse escolher, deixaria de trabalhar em PAFC e voltaria a trabalhar como antigamente» Total de respostas positivas: 20% = 20% «concordo» e 0% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 80% = 40% «discordo» e 40% discordo totalmente»	IQP1	10. ^a	Escala de Likert com 4 níveis 2 pessoas que discordam e gostariam de deixar de trabalhar em AFC
	À pergunta «Sinto-me com vontade de continuar a transformar a educação e comprometido com esta transformação»: Total de respostas positivas: 100% = 30% «concordo» e 70% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0%		11. ^a	Escala de Likert com 4 níveis Todos se sentem comprometidos e com vontade! Comparar com seguinte
	À pergunta «Tenho claro para mim o porquê e para quê de todo o processo de transformação que estamos a realizar na minha instituição» Total de respostas positivas: 100% = 50% «concordo» e 50% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0%		12. ^a	Escala de Likert com 4 níveis
	À pergunta «Concordo com as transformações educativas que efetuámos na minha instituição»: Total de respostas positivas: 80% = 60% «concordo» e 20% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 20% = 10% «discordo» e 10% discordo totalmente»		13. ^a	Escala de Likert com 4 níveis
	À pergunta «Sinto-me realizado(a) profissionalmente em ser professor educador»: Total de respostas positivas: 90% = 50% «concordo» e 40% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 10% = 0% «discordo» e 10% discordo totalmente» - 1 resposta		15. ^a	2 respostas discordantes
	À pergunta «Sinto-me realizado(a) profissionalmente com a transformação educativa que estamos a realizar na minha instituição» Total de respostas positivas: 80% = 20% «concordo» e 60% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 20% = 20% «discordo» e 0% discordo totalmente» - 2 respostas		16. ^a	Escala de Likert com 4 níveis 4 pessoas que mudavam muitas das transformações 1 resposta negativa
	À pergunta «Sinto-me maioritariamente contente quando dou aulas hoje em dia» Total de respostas positivas: 80% = 40% «concordo» e 40% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 20% = 10% «discordo» e 10% discordo totalmente»		17. ^a	1 resposta negativa
	À pergunta «Se pudesse mudava muitas das transformações que efetuámos em PAFC»: Total de respostas positivas: 40% = 30% «concordo» e 10% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 60% = 50% «discordo» e 10% discordo totalmente»		19. ^a	Escala de Likert com 4 níveis

Atitudes	À pergunta «Valorizo positivamente as mudanças que temos realizado na minha instituição»: Total de respostas positivas: 90% = 40% «concordo» e 50% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 10% = 10% «discordo» 0% discordo totalmente»		25. ^a	1 resposta negativa 2 respostas “não escolheriam ser professores”
	À pergunta «Se soubesse o que sei hoje, não teria escolhido a profissão de professor/educador» Total de respostas positivas: 20% = 10% «concordo» e 10% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 80% = 20% «discordo» e 60% discordo totalmente»		26. ^a	
	À pergunta «Sinto-me motivado(a) e comprometido(a) em contribuir para transformar a educação e melhorar a minha instituição» Total de respostas positivas: 90% = 20% «concordo» e 70% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 10% = 10% «discordo» 0% discordo totalmente»		27. ^a	
	À pergunta «Se pudesse escolher, deixaria de trabalhar no Projeto SER» Total de respostas positivas: 6.4% = 3.2% «concordo» e 3.2% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 80.7% = 40% «discordo» e 40% discordo totalmente» Total de respostas «não concordo nem discordo»: 12.9%	IQP2	9. ^a	
	À pergunta «Sinto-me com vontade de continuar a transformar a educação e comprometido com esta transformação»: Total de respostas positivas: 96.8% = 25.8% «concordo» e 71% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0% Total de respostas «não concordo nem discordo»: 3.2% - 1 resposta		10. ^a	
	À pergunta «Tenho claro para mim o porquê e para quê de todo o processo de transformação que estamos a realizar na minha instituição» Total de respostas positivas: 80.6% = 29% «concordo» e 51.6% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 6.5% - 2 respostas Total de respostas «não concordo nem discordo»: 12.9%		11. ^a	
	À pergunta «Concordo com as transformações educativas que efetuámos na minha instituição»: Total de respostas positivas: 83.9% = 45.2% «concordo» e 38.7% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 6.5% = 6.5% «discordo» Total de respostas «não concordo nem discordo»: 9.7% - 3 respostas		12. ^a	

Atitudes	À pergunta «Sinto-me realizado(a) profissionalmente com a transformação educativa que estamos a realizar na minha instituição» Total de respostas positivas: 74.2% = 38.7% «concordo» e 35.5% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 3.2% = 3.2% «discordo» - 1 resposta Total de respostas «não concordo nem discordo»: 22.6% - 7 respostas		14. ^a	
	À pergunta «Sinto-me maioritariamente contente quando dou aulas hoje em dia» Total de respostas positivas: 83.8% = 54.8% «concordo» e 29% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 3.2% = 3.2% discordo totalmente» Total de respostas «não concordo nem discordo»: 12.9% - 4 respostas		15. ^a	
	À pergunta «Valorizo positivamente as mudanças que temos realizado na minha instituição»: Total de respostas positivas: 83.8% = 41.9% «concordo» e 41.9% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0% Total de respostas «não concordo nem discordo»: 16.1% - 5 respostas		17. ^a	
	À pergunta «Se pudesse mudava muitas das transformações que efetuámos com o Projeto SER»: Total de respostas positivas: 12.9% = 9.7% «concordo» e 3.2% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 58.1% = 51.6% «discordo» e 6.5% discordo totalmente» Total de respostas «não concordo nem discordo»: 29% - 9 respostas		18. ^a	
	À pergunta «Sinto-me motivado(a) e comprometido(a) em contribuir para transformar a educação e melhorar a minha instituição» Total de respostas positivas: 96.8% = 38.7% «concordo» e 58.1% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0% Total de respostas «não concordo nem discordo»: 3.2% - 1 resposta		19. ^a	
	À pergunta «Se soubesse o que sei hoje, não teria escolhido a profissão de professor/educador» Total de respostas positivas: 3.2% = 3.2% «concordo» Total de respostas negativas: 87.1% = 9.7% «discordo» e 77.4% discordo totalmente» Total de respostas «não concordo nem discordo»: 9.7% -3 respostas		55. ^a	
	À pergunta «Sinto-me realizado(a) profissionalmente em ser professor educador»: Total de respostas positivas: 96.7% = 29% «concordo» e 67.7% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 0% = 0% «discordo» e 10% discordo totalmente» - 1 resposta		59. ^a	

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma Nova Escola

	Total de respostas «não concordo nem discordo»: 3.2% - 1 resposta			
Cultura profissional	À pergunta «Sinto-me acompanhado no processo de transformação educativa que estamos a realizar na minha instituição» Total de respostas positivas: 70% = 30% «concordo» e 40% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 30% = 20% «discordo» e 10% discordo totalmente»	IQP1	14. ^a	Escala de Likert com 4 níveis 3 respostas negativas
	À pergunta «Sinto-me acompanhado no processo de transformação educativa que estamos a realizar na minha instituição» Total de respostas positivas: 71% = 51.6% «concordo» e 19.4% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 30% = 6.5% «discordo» - 2 respostas Total de respostas «não concordo nem discordo»: 22.6% - 7 respostas	IQP2	13. ^a	
	À pergunta «Considero que os momentos de partilha, reflexão, trabalho e formação ao longo do ano são suficientes para desenvolver as minhas atividades letivas com qualidade (Briefing, Conselho Pedagógico, Reuniões de Projeto, Reuniões de Grupo Disciplinar, Reflexões Pedagógicas, Sessão de Encerramento do Ano Letivo, Semana de preparação do ano letivo)» Total de respostas positivas: 71% = 51.6% «concordo» e 19.4% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 3.2% = 3.2% «discordo» - 1 resposta Total de respostas «não concordo nem discordo»: 25.8% - 8 respostas		39. ^a	
	À pergunta « Existe ajuda, colaboração e cooperação entre colegas da instituição» Total de respostas positivas: 80.7% = 35.5% «concordo» e 45.2% concordo totalmente» Total de respostas negativas: 3.2% = 3.2% «discordo» - 1 resposta Total de respostas «não concordo nem discordo»: 16.1% - 5 respostas		61. ^a	

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia			
CATEGORIA	Obstáculos ao sucesso			
SUBCATEGORIAS	Exemplo de unidades de Registo	Código	Questão	Observações

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia			
CATEGORIA	Outros			
SUBCATEGORIAS	Exemplo de unidades de Registo	Código	Questão	Observações

XI – Análise Documental: Resultados dos Inquéritos por Questionário aos Encarregados de Educação

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação de Desenho: Modelo de Organização em curso			
CATEGORIA	Organização			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Ponto de Partida				
Modelo de Planificação				
Participação				
Sistema de autoavaliação				

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Conceção de educação			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Função da escola				
Organização do conhecimento				
Desenvolvimento de competências	À pergunta «"Os valores definidos no modelo de pessoa da Escola de Comércio de Lisboa - Comprometido, Competente, Colaborativo, Criativo e Consciente são os adequados tendo em conta os desafios do século XXI." Total de respostas de nível positivo= 95.4%: 53.5% nível 4 e 41.9% nível 5 Total de respostas de nível negativo= 3.5%: 1.2% nível 2 e 2.3% nível 1 Total de respostas «Desconheço» = 1.2%	IPEE1	3.3	Resposta com 2. ^a maior representatividade
	À pergunta «"Os valores definidos no modelo de pessoa da Escola de Comércio de Lisboa - Comprometido, Competente, Colaborativo, Criativo e Consciente são os adequados tendo em conta os desafios do século XXI." Total de respostas de nível positivo= 100%: 58.3% nível 4 e 41.7% nível 5	IPEE2	3.3	Resposta com maior representatividade

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Conceção pedagógica			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Papel do Professor				
Papel do Aluno				
Metodologias	À pergunta «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER»: 1.º Trabalho de equipa: 66 respostas, em 256 = 25.7% 3.º Resolução de desafios/problemas: 48 respostas, em 256 = 18.75% 4.º Trabalhar por Projetos: 42 respostas, em 256 = 16.4 Outra(s): 12 respostas	IQEE1	2.ª	As respostas com maior representatividade, por ordem
	À pergunta «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER»: 1.º Trabalho de equipa: 26 respostas, em 107 = 2.º Resolução de desafios/problemas: 18 respostas, em 107 = 4.º Trabalhar por Projetos: 15 respostas, em 107 = Outra(s): 12 respostas	IQEE2	2.ª	1.º lugar, <i>ex aequo</i> com «promoção de autonomia e responsabilidade»
Diferenciação pedagógica				
Construção do saber				
Recursos				
Avaliação				

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Organização do Espaço e do tempo			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Características dos Espaços				
Organização dos Tempos				
Avaliação				

DOMÍNIO	Avaliação do Processo: para uma Nova Gramática da Escola			
CATEGORIA	Modelo Profissional			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Equipas Educativas	À pergunta «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER»: 6.º Mais do que um professor em sala de aula: 15 respostas em 256	IQEE1	2.	Respostas com maior representatividade
	À pergunta «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER»: 4.º Mais do que um professor em sala de aula: 11 respostas em 107	IQEE2	2.	Respostas com maior representatividade

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia			
CATEGORIA	Ao nível do aluno			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos dos gráficos	Código	Questão	Observações
Atitudes	À pergunta «As aulas de projetos integradores fazem com que o meu educando esteja mais motivado para aprender»: Total de respostas de nível positivo= 89.5%: 53.5% nível 4 e 36% nível 5 Total de respostas de nível negativo= 7%: 3.5% nível 2 e 3.5% nível 1 Total de respostas «Desconheço» = 3.5%	IQEE1	3.2	Escala de Likert de 5 níveis
	À pergunta «As aulas de projetos integradores fazem com que o meu educando esteja mais motivado para aprender»: Total de respostas de nível positivo= 94.4%: 72.2% nível 4 e 22.2% nível 5 Total de respostas de nível negativo= 0%: Total de respostas «Desconheço» = 5.6%	IQEE2	3.2	
Competências	À pergunta «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER»: 2.º Promoção de autonomia e responsabilidade: 56 respostas, em 256 =	IQEE1	2	
	À pergunta «As aulas de projetos integradores permitem desenvolver competências transversais importantes para o percurso pessoal e profissional do meu educando»: Total de respostas de nível positivo= 93.1%: 51.2% nível 4 e 41.9% nível 5 Total de respostas de nível negativo= 3.5%: 2.3% nível 2 e 1.2% nível 1 Total de respostas «Desconheço» = 3.5%		3.4	
	À pergunta «Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER»: 1.º Promoção de autonomia e responsabilidade: 26 respostas, em 107	IQEE2	2.	
			3.4	

CLV

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

	À pergunta «As aulas de projetos integradores permitem desenvolver competências transversais importantes para o percurso pessoal e profissional do meu educando»: Total de respostas de nível positivo= 100%: 66.7% nível 4 e 33.3% nível 5			
Resultados Académicos				

Catarina Boléo Tomé Esménio
Leito de Procusto, uma Herança em Remissão?
A Organização do Trabalho Educativo para uma *Nova Escola*

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia			
CATEGORIA	Ao nível do professor			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações
Competências				
Atitudes				
Cultura profissional				

DOMÍNIO	Avaliação da Eficácia			
CATEGORIA	Obstáculos ao sucesso			
SUBCATEGORIAS	Dados recolhidos	Código	Questão	Observações

ANEXOS

Anexo I – Projeto Educativo da ECL



ESCOLA
COMÉRCIO
LISBOA

PROJETO EDUCATIVO



ESCOLA DE COMÉRCIO DE LISBOA

PROJETO EDUCATIVO

Parecer Favorável do Conselho Pedagógico: 02 de maio de 2019

Parecer Favorável do Conselho Consultivo: 03 de junho de 2019



ESCOLA DE COMÉRCIO DE LISBOA

PROJETO EDUCATIVO

O Projeto Educativo "é um documento vértice e ponto de referência, orientador de toda a atividade escolar, baseada na participação, possível, realista, motivador e avaliável para poder ser melhorado".

Abalão, 1989



ÍNDICE

I. ENQUADRAMENTO.....	9
II. DIAGNÓSTICO ESTRATÉGICO	13
III. VISÃO, MISSÃO E VALORES.....	17
IV. CARATERIZAÇÃO DA ATIVIDADE.....	21
V. LINHAS PRIORITÁRIAS DE AÇÃO.....	25
VI. REDES e PARCERIAS	31
VII. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	36



I. ENQUADRAMENTO



A Escola de Comércio de Lisboa (ECL) surgiu nos finais do ano de 1989, por iniciativa da Câmara Municipal de Lisboa – e, em particular, do seu Pelouro de Abastecimento e Consumo – consciente da insuficiência de recursos humanos qualificados no setor do Comércio e Serviços, indispensáveis à modernização do próprio setor, bem como à viabilização e competitividade das empresas, essencialmente PME do nosso país.

Foi precisamente o Pelouro de Abastecimento e Consumo da CML, com o objetivo de criar uma instituição de ensino de qualidade num setor carente de recursos humanos qualificados (o do Comércio e Serviços), a tomar a iniciativa de criar uma escola capaz de formar profissionais qualificados. Aliás, recorde-se que, à época, muitas eram as pequenas e médias empresas em ascensão em Portugal, sobretudo na área Metropolitana e Lisboa, com grande carência de técnicos qualificados para se tornarem competitivas.

À iniciativa da Autarquia de Lisboa, associaram-se desde o primeiro momento outras três instituições determinantes para a qualidade, solidez e coerência do projeto educativo do que é hoje a Escola de Comércio de Lisboa: a, então, União das Associações de Comerciantes do Distrito de Lisboa (UACDL), a Ensinus – Estabelecimentos de Ensino Particular, S.A. e a, então, Confederação do Comércio Português (CCP). Estas quatro Instituições reuniram-se, formando a Aula de Comércio - Estudos Técnicos e Profissionais, Lda., com o objetivo de constituir a Escola de Comércio de Lisboa.

O primeiro dia de aulas foi em 16 de outubro de 1989. O Contrato Programa que oficialmente criou a Escola foi assinado três meses depois, em 6 de dezembro, pelos, então, Primeiro-ministro, Aníbal Cavaco Silva; Ministro da Educação, Roberto Carneiro; Ministro do Comércio e Turismo, Joaquim Ferreira do Amaral; Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, Nuno Krus Abecasis; Presidente da CCP, Manuel Gamito; Presidente da UACDL, José Ferreira de Matos e Presidente do Grupo Ensinus, Jacinto Jorge Carvalho.

A entidade proprietária da Escola de Comércio de Lisboa é a Aula de Comércio – Estudos Técnicos e Profissionais, Lda., sociedade com sede na Rua Vice-Almirante Augusto de Castro Guedes, 51, Freguesia dos Olivais Concelho de Lisboa.

Atualmente a Escola é detida pela Confederação e Serviços de Portugal e pela Ensinus – Estabelecimentos de Ensino Particular S. A.

A designação de “Aula de Comércio” remonta a Marquês de Pombal que, em 1759, verificando a inexistência de formação para comerciantes, criou a primeira escola de comércio e, simultaneamente, a primeira escola técnica do país.

De uma sociedade profundamente industrial, passámos para uma sociedade cada vez mais digital, onde os processos de mudança são céleres, em muitos casos disruptivos. Vivemos num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. As profissões do passado darão lugar a novas formas de trabalho (em muitos casos, ainda por descobrir).

É, assim, imperativo repensar o ensino profissional, repensar os seus métodos, estratégias, conceções. Urge desafiar o ensino, tal como a Internet e a digitalização atual nos desafiou (e continua a desafiar). Urge explorar e implementar processos de ensino inovadores, ousando romper com quadros mentais e metodologias do passado e, assim, respondendo de forma mais eficaz aos desafios dos nossos tempos.

Reinventar, adaptar e ajustar as práticas pedagógicas ao mundo global em que vivemos está na base do Projeto Educativo da ECL.



Ao longo dos anos, a ECL tem-se posicionado como um projeto que olha holisticamente a sociedade, os espaços, as geografias onde se insere e com as quais interage num processo contínuo de renovação e reinvenção. Como em qualquer projeto, importa questionar, por um lado, o ponto de partida e, por outro lado, o ponto de chegada. É da síntese dos dois que resulta a evolução; uma evolução solidamente pensada e criativamente estruturada. Importa perceber o que queremos para os nossos alunos, formadores e colaboradores; o que queremos para a nossa sociedade, para o nosso mundo. E, assim, **contextualizar a aprendizagem, os currícula**, dando-lhes um sentido e um significado.

A gestão contextualizada dos currícula da ECL assenta nos seguintes cinco eixos transformadores:

- 1. Missão educativa.** Definir o modelo de *pessoa* que se pretende formar, ou seja, o Perfil do Aluno à saída de cada ciclo formativo, tendo como referencial “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Acreditamos que no perfil do aluno, além de se trabalhar o perfil profissional referente a cada qualificação, se deve apostar no desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores fundamentais num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. O foco da aprendizagem inspira-se num perfil humanista, centrado em valores de respeito por si e pelo outro, numa procura constante de novos conhecimentos e de novas soluções. Um perfil assente na edificação de um Modelo de Pessoa, que prepare os alunos para os desafios da sociedade do século XXI, desejando que os alunos se tornem Pessoas Conscientes, Colaborativas, Competentes, Comprometidas e Criativas. Contribuir para uma formação ao longo da vida consentânea com as melhores práticas e recomendações de várias instituições internacionais como a ONU, a OCDE, a EU, a ANQEP e o Governo de Portugal
- 2. Recursos.** Avaliar os recursos disponíveis e redefinir, alterar ou criar novos, tendo em conta a missão educativa. As salas de aulas estanques, estáticas e pouco apelativas devem ser substituídas por espaços abertos, flexíveis e polivalentes que permitam uma nova organização da aprendizagem, apostando em espaços organizados de acordo com o tipo de trabalho e atividades a desenvolver e munidos de equipamentos e tecnologia adequados, quer aos espaços, quer ao elearning.
- 3. Projetos.** Redefinir e criar dinâmicas ou ações de acordo com as estratégias definidas e os objetivos a atingir. A divisão estanque entre disciplinas deve ser esbatida ou mesmo desaparecer, dando lugar a verdadeiros projetos, centrados não só na identificação dos problemas como também na resolução dos mesmos de forma criativa. As várias competências e “matérias” são integradas, trabalhadas, processadas e apreendidas no âmbito de projetos. A distribuição da carga horária deve ser flexível. O trabalho colaborativo entre alunos-alunos, alunos-professores, professores-professores é fundamental. Deve abrir-se, conscientemente, as portas às novas tecnologias e incentivar a participação ativa das famílias, de entidades públicas e privadas.
- 4. Laboratórios Pedagógicos / Empresas de Treino.** Criar, alimentar e integrar ambientes de aprendizagem inovadores, que repliquem, pedagogicamente, o mercado de trabalho. Estes são imprescindíveis na implementação de práticas pedagógicas no contexto do ensino profissional, devendo ser desenhados, concebidos e dinamizados de acordo com as qualificações que pretendem servir.
- 5. Avaliação.** O processo de avaliação é crucial e este deve ocorrer a diferentes níveis e em diferentes momentos do ciclo de aprendizagem.



De uma sociedade profundamente industrial, passámos para uma sociedade cada vez mais digital, onde os processos de mudança são céleres, em muitos casos disruptivos. Vivemos num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. As profissões do passado darão lugar a novas formas de trabalho (em muitos casos, ainda por descobrir). Daí a necessidade que sentimos em repensar o ensino profissional, repensar os seus métodos, estratégias e conceções. Reinventar, adaptar e ajustar as práticas pedagógicas ao mundo global em que vivemos está na base do Projeto Educativo da ECL, por isso a implementação de um plano de inovação curricular a partir de 13 de setembro de 2019.

Ao longo do curso, os alunos/formandos realizam três momentos de **Formação em Contexto de Trabalho**, em empresas nacionais ou em outros países da União Europeia, como Espanha, Finlândia, França e Reino Unido, no âmbito do Programa Erasmus+. Em 2010, a ECL obteve a primeira **Certificação em Mobilidade pela Agência Nacional** para o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, atualmente Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação e que se irá estender até 2020 com a **VET Mobility Charter**. Esta experiência permite aos alunos/formandos ingressar no mercado de trabalho com um currículo alargado e internacional e com uma visão do mercado de trabalho e da realidade empresarial mais ampla.

A ECL atribui especial valor ao esforço e empenho dedicado pelos alunos/formandos aos seus projetos e ambições, focando-se numa **Formação que Premeia o Mérito**. Aos melhores alunos/formandos da ECL durante os três anos de curso são atribuídos prémios de mérito por empresas parceiras: melhor inserção profissional (média da Formação em Contexto de Trabalho), melhores projetos de cada curso que servem de suporte à Prova de Aptidão Profissional e melhores alunos/formandos de cada curso.

No sentido de responder à necessidade de aprofundar a relação entre a comunidade escolar e o mundo do trabalho, a ECL aposta ainda na **Formação e Consultoria**, transferindo conhecimento da escola para as empresas e destas para a escola.

Em 2017, foi atribuído à ECL um **Centro Qualifica**, programa vocacionado para a qualificação de adultos que tem por objetivo melhorar os níveis de educação e formação dos adultos, contribuindo para a melhoria dos níveis de qualificação da população e a melhoria da empregabilidade dos indivíduos.

A **Gestão de Talento** tem como objetivo apoiar os atuais e antigos alunos/formandos ao longo do seu percurso, bem como fazer a ligação entre estes e o tecido empresarial.

A relação com o mundo empresarial é aprofundada através da constituição da **Comissão Consultiva** e do **Fórum de Empresários**, o que permite conhecer as tendências da sociedade em geral e do mercado e, desta forma, desenhar, definir e ajustar, quando necessário, a oferta formativa na ECL, bem como os projetos e as atividades que melhor se adequem às tendências assinaladas.

De realçar, igualmente, a sempre crescente **criação de parcerias**, assentes em protocolos de colaboração e patrocínio de diferentes empresas e instituições nacionais e estrangeiras que proporcionam aos alunos/formandos a aproximação ao mercado de trabalho.

Desta forma, a ECL pretende dar resposta às necessidades específicas do sector do Comércio, Turismo e Serviços no que diz respeito à formação de técnicos de dupla certificação (escolar de nível secundário e profissional de nível 4 da U.E.), assim como contribuir para aumentar a empregabilidade dos jovens nos referidos setores.

ESCOLA DE COMÉRCIO DE LISBOA

O projeto educativo da ECL tem, desde o início, uma **Visão Internacional**. Logo na fase de constituição, enquadrou-se no programa comunitário PETRA, que permitiu estabelecer uma parceria com o *Lycée Professionnel Chalon sur Saône*, uma escola francesa de ensino profissional. Esta parceria beneficiou, em particular, o desenvolvimento e gestão curricular e possibilitou o intercâmbio de alunos/formandos e docentes/formadores, acelerando o seu processo evolutivo e inaugurando uma tradição de relações com o exterior.





ESCOLA DE COMÉRCIO DE LISBOA

PROJETO EDUCATIVO



II. DIAGNÓSTICO ESTRATÉGICO



ESCOLA DE COMÉRCIO DE LISBOA

PROJETO EDUCATIVO





O diagnóstico estratégico tem por objetivo avaliar os fatores internos e externos da organização de modo a prever as alterações que se operam e preparar-se para agir.

O diagnóstico estratégico foi elaborado tendo por base a informação recolhida a partir dos diferentes atores (internos e externos) da ECL e os resultados foram sistematizados numa matriz S.W.O.T., de acordo com o quadro abaixo:

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
— Entidade de referência na formação do setor do comércio, turismo e serviços, com mais de três décadas de experiência; — Forte ligação com o tecido empresarial e associativo a nível nacional e internacional, com certificação em mobilidade e experiência internacional com três décadas de existência; — Espaços inovadores de experimentação pedagógica; — Clima e cultura organizacional valorizados pelos alunos/formandos, pelas famílias, pelas empresas e pelos colaboradores; — Autonomia na contratação dos colaboradores; — Equipa qualificada, com elevado grau de envolvimento no projeto, através de um processo de investigação-ação; — Metodologias de trabalho centradas nas necessidades dos diferentes clientes, com enfoque no empreendedorismo; — Reflexão pedagógica contínua, numa atitude de permanente prospeção, antecipação e inovação; — Crescente notoriedade do Prémio Mercúrio; — Bons acessos / redes de transportes; — Formação em acompanhamento de alunos/formandos no estrangeiro por docentes/formadores (mobilidade em staff); — Certificação de competências na língua inglesa (ECL funciona como Centro de Exames Cambridge).	— Dimensão das instalações e dos equipamentos; — Localização na periferia de Lisboa; — Preços elevados dos produtos adquiridos no bar em comparação com os praticados em cofinanciamento. — Base de clientes para a aprendizagem ao longo da vida, essencialmente circunscrita aos parceiros.
— Consciencialização da necessidade crescente da profissionalização do setor de comércio, turismo e serviços; — Valorização das vias profissionalizantes; — Valorização dos serviços prestados a empresas de comércio, turismo e serviços; — Existência de Programas Comunitários de Mobilidade; — Escolaridade obrigatória de 12 anos.	— Conjuntura política, económica e social; — Dificuldades no financiamento ao ensino profissionalizante; — Escassez de Recursos Humanos com os conhecimentos e as competências adequadas para algumas áreas de negócio; — Inexistência da atualização das categorias profissionais do setor do comércio, turismo e serviços; — Diminuição da Taxa de Natalidade; — Abandono Escolar; — Concorrência de outras escolas; — Manuais gratuitos apenas para os alunos/formandos que frequentam a Escola Pública. — Forte concorrência na formação empresas, com elevada comunicação digital.



III. VISÃO, MISSÃO E VALORES



VISÃO

Ser reconhecida e constituir-se como uma instituição de qualidade e de referência nacional e internacional, no âmbito do ensino e formação profissional em Comércio, Turismo e Serviços, proporcionando a todos uma experiência internacional.

MISSÃO

Fazer participar ativamente todos os que pretendem desenvolver uma carreira profissional no setor do Comércio, Turismo e Serviços num projeto educativo que os torne capazes de delinear e gerir, com sucesso, um percurso pessoal e profissional ao longo da vida.

VALORES

Os valores Dinamismo, Inovação, Pluralidade e Credibilidade enformam a cultura organizacional, suportam o projeto educativo, são operacionalizados através do plano anual de atividades e são projetados no exterior através da identidade corporativa.



IV. CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE



A forte ligação da Escola de Comércio de Lisboa ao mundo empresarial é a nossa imagem de marca. A partilha, a negociação, a interação e a antecipação de tendências na área da pedagogia, do sector do Comércio, Restauração e Serviços são instrumentos e elementos que inspiram o nosso trabalho. Sem a forte e sólida rede de contactos e partilha do saber, do saber-fazer e do saber-agir, que desde o início cultivamos e que faz parte da rotina saudável e dinâmica da Escola, o nosso projeto não seria possível.

A ECL é uma instituição especializada na formação de Comércio, Turismo e Serviços que desenvolve três áreas de negócios:

1. **Educação e Formação Profissional - Escola Profissional** - Formação inicial de jovens, ministrando cursos profissionalizantes:
 - Jovens que pretendam concluir o Ensino Básico (cursos de educação e formação), permitindo a continuidade de estudos;
 - Jovens com o Ensino Básico ou equivalente, que pretendem frequentar cursos profissionais ou cursos de aprendizagem de dupla certificação (académica de nível secundário e profissional de nível 4).
2. **Formação e Consultoria**. Área de estudos e desenvolvimento profissional, que integra os cursos e ações de formação tendentes à qualificação, à reconversão, à reciclagem e ao aperfeiçoamento profissional e as atividades conexas; bem como a elaboração de estudos:
 - Comerciantes / Empresários, especialmente de PME's do setor do Comércio, Turismo e Serviços, que pretendem obter formação profissional ou adquirir serviços para o desenvolvimento do seu negócio;
 - Profissionais do Comércio ou outros Profissionais que pretendem obter formação profissional ou desenvolver as suas competências para otimização da sua atividade profissional nesta área;
 - Associações Empresariais / Profissionais que pretendem colaboração ao nível da formação profissional, estudos ou da aquisição de serviços;
 - Empresas de Comércio, Turismo e Serviços que pretendem recrutar profissionais qualificados.
3. **Centro Qualifica**. Vocacionado para a qualificação de adultos, tem por objetivo melhorar os níveis de educação e formação dos adultos, contribuindo para a melhoria dos níveis de qualificação da população e a melhoria da empregabilidade dos indivíduos. É um centro itinerante, podendo por isso, deslocar-se às instituições para realizar o processo de RVCC Escolar e/ou Profissional. O Processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) permite ao candidato identificar saberes e competências adquiridos ao longo da vida e em diferentes contextos formais, não formais e informais.

A ECL promovendo ainda duas outras áreas de atividade:

1. **Gestão de Talento**. Rede de contactos que pretende facilitar o encontro entre alunos/formandos, diplomados e empresas, contribuindo para a melhor gestão das suas carreiras. Pretende apoiar cada aluno/formando ao longo da sua carreira, oferecendo gratuitamente um conjunto de serviços e ferramentas que permitam uma melhor preparação para os desafios do mercado de trabalho e, em paralelo, o desenvolvimento pessoal e social de cada um dos jovens.
2. **Opinador**. Pretende opinar e ler opiniões sobre os mais diversos temas, como sejam: comércio, vendas e marketing, visual merchandising, hotelaria e turismo, tecnologias e marketing digital, recursos humanos e educação, tanto a nível nacional como internacional.



V. LINHAS PRIORITÁRIAS DE AÇÃO



OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

1. Reforçar as relações com stakeholders externos e interno.
2. Dotar o setor económico da região com recursos humanos qualificados.
3. Promover uma educação inclusiva, garantindo o direito de todos à educação, facilitando o acesso à participação e à aprendizagem.
4. Promover a internacionalização.
5. Promover a imagem da Instituição.
6. Fomentar uma Organização e Gestão Escolar de Qualidade.
7. Garantir o Alinhamento com o Sistema de Qualidade do Quadro EQAVET.

MODELO PEDAGÓGICO

O posicionamento pedagógico da ECL assenta numa atitude de permanente **prospecção**, **antecipação** e **inovação**, alicerçado em sete pilares:

1. **Diálogo e interação permanentes** com o mundo socioeconómico / empresarial e com o sistema educativo, com vista à absorção do contexto em que a Escola se insere.
2. **Organização Modular / Unidade de Formação de Curta Duração** dos *curricula* que permita:
 - a flexibilidade curricular, proporcionando uma maior autonomia dos alunos/formandos e o desenvolvimento de projetos integradores através da Área Projeto que assentem, sempre que possível, num impacto positivo para a comunidade;
 - a facilidade na regulação permanente do processo de aprendizagem;
 - o acréscimo de motivação para aprender.
3. **Diversificação de estratégias na construção de ambientes de aprendizagem** que promovam:
 - o desenvolvimento de metodologias e atividades centradas no aluno/formando, apelando a métodos ativos e diversificados, proporcionando reforço em tempo útil;
 - a disponibilização prévia dos recursos;
 - o envolvimento e coresponsabilização do aluno/formando e das famílias no seu processo de aprendizagem, dotando-o, nomeadamente de competências ao nível da identificação de problemas, mediação e negociação;
 - a capacidade de avaliação do processo e dos produtos.



4. Forte articulação com o contexto de trabalho, através:

- de prática simulada em empresas de treino / laboratórios pedagógicos;
- de formação em contexto de trabalho em empresas e outras instituições;
- da conceção, desenvolvimento e comunicação/partilha de projetos integradores com base em solicitações concretas do mercado de trabalho, tendo em conta parcerias estabelecidas com o tecido empresarial e entidades diversas;
- da conceção, do desenvolvimento e da avaliação dos projetos que sirvam de suporte à Prova de Aptidão Profissional;
- da inserção no mercado de trabalho.

5. Composição do quadro docente, através:

- de Docentes que lecionem a Componente Sociocultural e Científica com habilitações para a docência de acordo com o estabelecido no respetivo normativo;
- de Formadores que lecionem a Componente Tecnológica com curriculum vitae relevante e com Certificado de Competências Pedagógicas;
- de Especialistas que lecionem a Componente Tecnológica com curriculum vitae que demonstre uma reconhecida aptidão ou qualificação em áreas específicas do saber e que assim, sejam capazes de transmitir o seu conhecimento e prática, as quais se tornam determinantes para o sucesso dos alunos/formandos.

6. Formação do quadro docente/formadores, através de três abordagens:

- a Formação inicial, a qual pretende preparar os quadros docentes para a investigação do fenómeno educativo, dotando-os de uma atitude científica e reflexiva na condução e avaliação da sua própria prática, bem como dos meios para teorizar a experiência adquirida;
- a Formação contínua, onde se pretende que, de forma coerente e integrada, os quadros docentes desenvolvam as competências no âmbito da sua atividade, no panorama, quer nacional, quer internacional. Esta fase deve responder às necessidades de formação sentidas pelo docente e pelos formadores e às exigências do sistema educativo;
- os Espaços de reflexão, onde os quadros docentes possam partilhar as suas experiências e refletir sobre as práticas que desenvolvem ou que pretendam desenvolver.

7. Avaliação das Práticas Pedagógicas, através de indicadores pré-definidos, como por exemplo:

- dos resultados das Provas de Aptidão Profissional de final de curso;
- das taxas de conclusão;
- da inserção no mercado de trabalho;
- dos impactos da formação.



Para implementar e concretizar os princípios pedagógicos acima referidos, a ECL pretende posicionar-se como um laboratório de experiências, um projeto de vida, que requer o comprometimento verdadeiro de alunos/formandos, de toda a equipa ECL, da rede de escolas onde insere e da participação dos parceiros, quer empresas, quer instituições, a nível nacional e internacional. A ECL está genuinamente comprometida com um projeto educativo que seja flexível, aberto a mudanças globais, multicultural, sistémico e digital e capaz de evoluir de forma colaborativa e em rede.

8. **Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares**

Na base do presente Plano, assenta uma forte articulação curricular que se inspira em sólidas, diversas e criativas relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Após a definição do Modelo de Pessoa e depois de analisados os Planos de Estudo são delineados os Dossiês de Curso.

Neste contexto, pretende-se proceder à integração de saberes e traçar projetos interdisciplinares ou transdisciplinares, seguindo a metodologia do trabalho de projeto.

O foco da aprendizagem é o de trabalhar por projetos, destacando-se a interação entre o aluno, o meio (geral e empresarial) e o docente/formador, através de metodologias ativas que se adequem aos ritmos e às necessidades do aluno, tendo em conta os resultados de aprendizagem a atingir.

Os referidos projetos são desenvolvidos com inúmeras entidades e empresas com as quais a Escola mantém parcerias, passando por Formações Outdoor, para trabalhar questões de liderança, negociação e estratégia, bem como a Formação em Contexto de Trabalho em Portugal, Espanha (Barcelona), Reino Unido (Cardiff e Londres), França (Paris), Finlândia (Turku) e Itália (Lago de Como). Existirá ainda a oportunidade de participar em inúmeros programas de empreendedorismo, como o Junior Achievement Portugal.

Pretende-se estimular nos alunos o desenvolvimento de múltiplas inteligências, dando espaço e tempo ao aprofundamento de conhecimentos adquiridos e à diferenciação pedagógica.

SER foi a denominação escolhida para melhor designar o projeto que aqui se apresenta e que permitirá – esperamos – avançar no processo de transformação da ECL.



VI. REDES E PARCERIAS



A forte ligação da ECL ao mundo empresarial é a nossa imagem de marca. A atividade da ECL ficaria muito aquém se não pudéssemos contar com o apoio de empresas, instituições e profissionais de todas as áreas do sector. As parcerias promovidas neste âmbito desenvolvem-se através das seguintes iniciativas:

- **Comissão Consultiva.** Grupo constituído por elementos provenientes dos mais diversos ramos de atividade. Tem como objetivos manter a Escola informada dos novos desafios que a sociedade enfrenta, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pela ECL e contribuir para a divulgação e afirmação da mesma no exterior.
- **Fórum de Empresários.** Grupo constituído por 20 empresários dos mais diversos ramos de atividade. Tem como objetivos manter a Escola informada em relação às tendências do mercado, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pela ECL e contribuir para a divulgação e afirmação da mesma no exterior.
- **Prémio Mercúrio.** Plataforma de âmbito nacional que pretende valorizar as pessoas e as boas práticas no comércio e serviços, promovido pela Confederação do Comércio e Serviços e pela ECL.
- **Conferências semanais.** São apresentados temas que permitem a toda a comunidade educativa ter a noção de tendências e do que melhor se faz no mercado. Com esta iniciativa pretende-se dispor de informação atualizada acerca do setor e dos novos desafios, proporcionar aos alunos/formandos uma formação alargada, pertinente e útil ao desenvolvimento da sua carreira profissional e vivência em sociedade, divulgar empresas, instituições, marcas e profissionais de prestígio, fornecer aos parceiros profissionais qualificados e serviços especializados, bem como obter recursos acrescidos para o funcionamento da Escola e a melhoria contínua da sua qualidade.
- **Master Classes.** Empresários do setor do Comércio, Turismo e Serviços são convidados a ministrar uma disciplina ou um módulo na sua área de atividade, promovendo uma maior aproximação entre o mercado de trabalho e a ECL.
- **Orientador Profissional.** Empresários que acompanham uma turma ao longo do ano e que encaminham e apoiam os alunos/formandos nas suas necessidades para ajudar a traçarem o percurso profissional destes. A existência desta figura, habitualmente um empresário com significativa experiência profissional e maturidade pessoal, justifica-se pela necessidade contínua de reforçar a ligação da Escola ao meio empresarial do setor em que se insere, de forma a melhorar continuamente o Projeto Educativo. O Orientador Profissional de cada turma deve constituir-se como presença efetiva do mundo empresarial na Escola. Tem um carácter consultivo e contribui para que os alunos/formandos e os seus docentes/formadores tenham acesso constante a uma perspetiva externa ao mundo escolar como forma de enquadrar o seu posicionamento, os seus comportamentos e as suas aprendizagens.
- **Projetos Integradores.** Desenvolvidos ao longo do curso profissional, partindo de temáticas socioculturais para temáticas mais técnicas, no âmbito do comércio, turismo e serviços, muitas vezes propostas por empresas e outras organizações ligadas ao setor que mantêm relações de grande proximidade com a Escola (Os objetivos dos Projetos Integradores contemplam, para além da aquisição de competências transversais, a aquisição de técnicas de pesquisa, de análise e interpretação de dados, de capacidades de utilização de meios digitais, de capacidade de antecipação, de tomada de decisão e de trabalho colaborativo. Os projetos desenvolvidos na Escola são apresentados ao público anualmente na Casa do Comércio – União das Associações de Comércio e Serviços.



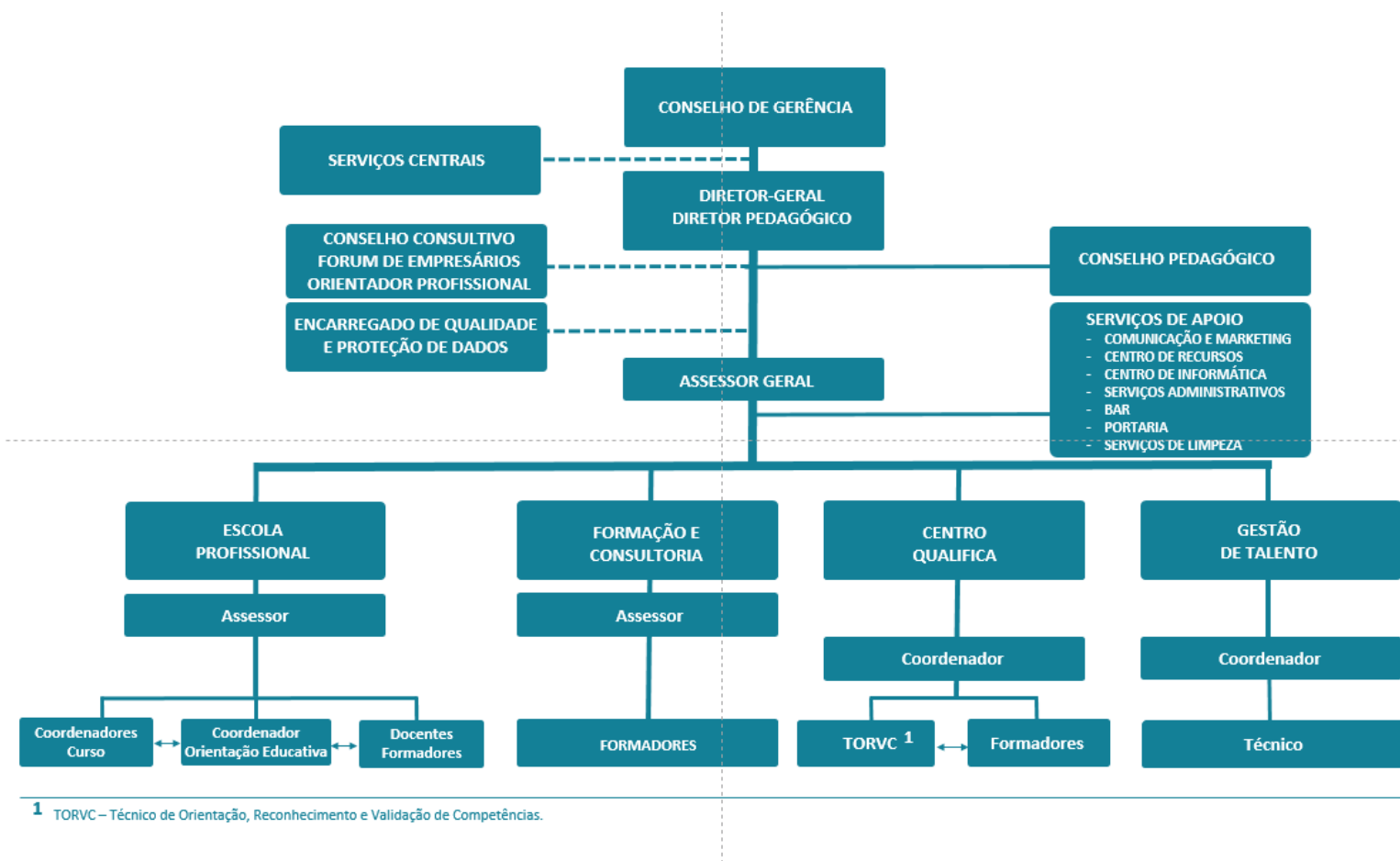
- **Aprendizagem nas Empresas.** Os objetivos da Aprendizagem nas Empresas são: contactar de perto com organizações empresariais estruturadas; pôr em prática conhecimentos adquiridos na Escola; desenvolver o sentido de responsabilidade e a atitude profissional; adquirir conhecimentos novos em resultado da experiência; e desenvolver o espírito empreendedor e o gosto pelo risco. A aprendizagem nas empresas é levada a cabo em vários momentos ao longo do curso. A ECL aposta, desde sempre, em mobilidade internacional em empresas na união europeia com vista a à formação da cidadania europeia. A angariação deste local de aprendizagem é da responsabilidade dos alunos/formandos, embora todos contem com o apoio do acompanhante por parte da ECL. Esta metodologia é seguida tendo em vista dois objetivos: por um lado, responsabilizar os alunos/formandos pela escolha do seu local de aprendizagem na empresa; e, por outro lado, promover o desenvolvimento de competência para a angariação do primeiro emprego.
- **Júri de Provas de Aptidão Profissional de final de curso.** No final do seu curso, os alunos/formandos dos cursos profissionalizantes elaboram um Projeto de Suporte à Prova de Aptidão Profissional. Nesta prova, o aluno/formando enquadra conhecimentos e competências adquiridos durante o seu período de formação profissionalizante na Escola e na Empresa. A Prova de Aptidão é apresentada em sessão pública a um júri composto por elementos da Escola, bem como representantes de entidades ligadas ao setor empresarial e ao sindicato afeto ao mesmo, constituindo-se como fortes momentos de aprendizagem.
- **Prémios de Mérito,** os projetos que servem de apoio às Provas de Aptidão de final de curso que obtêm uma nota igual ou superior a 16 valores podem candidatar-se a Prémios de Mérito em diferentes categorias, atribuídos por diversas empresas parceiras da Escola. Para além do caso da Prova de Aptidão, também os melhores alunos/formandos de cada curso são premiados, bem como os alunos/formandos que conseguem a melhor integração profissional (a melhor nota nos vários momentos de aprendizagem nas empresas), existindo também um prémio para a melhor integração profissional internacional, Erasmus+. Esses prémios de mérito são entregues na Aula Inaugural. Trata-se do evento de abertura do ano letivo, no qual uma personalidade de créditos firmados no setor do comércio, turismo e serviços faz uma comunicação a toda a comunidade escolar. Este momento assume o particular simbolismo de receber os novos alunos/formandos, bem como diplomar e premiar os que terminaram a sua formação no ano anterior.
- **Laboratórios Pedagógicos / Empresas de Treino.** Contam com o apoio dos empresários para potenciar o desenvolvimento de aprendizagens e experiências de largo alcance de acordo com a prática relacionada com a sua área de formação profissional.



VII. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL



A estrutura organizacional da ECL é apresentada através do organograma seguinte:





Quanto à equipa da qualidade alinhada com o Quadro EQAVET apresentada o organograma que se segue:



A equipa da ECL e a equipa da qualidade têm as suas responsabilidades bem definidas e respetivamente alocadas aos diferentes intervenientes do processo, podendo as mesmas ser consultadas no Guia de Funções.

Esta organização não é, contudo, estanque; ela é uma estrutura que se pretende dinâmica e que se adapte adequadamente às mudanças operadas.

A estrutura organizacional da ECL cruza-se com uma estrutura (i) funcional, (ii) por projetos e ainda (iii) informal. Esta última de extrema importância, refletindo a rede de relações sociais e pessoais, surgindo da interação social da equipa.

Os princípios valorizados na cultura organizacional da ECL são:

- Promover a organização interna.
- Conhecer as expectativas e necessidades dos “clientes” (internos e externos).
- Promover a ética profissional.
- Ser entusiasta e estar mobilizado para o Projeto Educativo.
- Estar disponível e ser flexível.
- Gostar de trabalhar em equipa.
- Adotar uma atitude profissional proativa.
- Estar na vanguarda.

- 
- Ter rigor científico e técnico.
 - Conhecer o perfil de saída dos diferentes cursos.
 - Comunicar de forma eficaz.
 - Estabelecer e atingir objetivos claros e mensuráveis.
 - Promover o empreendedorismo.
 - Promover a autoavaliação.
 - Estar aberto ao exterior e à diferença.
 - Promover a melhoria contínua da qualidade do serviço.
 - Promover ativamente a sua autoformação pessoal e profissional.
 - Promover os valores da instituição.

O serviço de qualidade que queremos prestar aos nossos “clientes” deve ser:

- Real.
- Percetível.
- Sustentável.
- Flexível.

Os espaços devem refletir:

- A nossa cultura organizacional.
- Um ambiente empresarial.
- A nossa organização interna.
- O nosso bem-estar.
- O respeito pelo trabalho dos colegas.

Anexo II – Plano de Inovação Curricular da ECL



PROPOSTA DE PLANO DE INOVAÇÃO CURRICULAR

Julho de 2019

I. Enquadramento

A Portaria n.º 181/2019, de 11 junho, define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação, regulamentando o n.º 3 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

No âmbito da referida Portaria, a Escola de Comércio de Lisboa (ECL) apresenta o seu **Plano de Inovação Curricular**, no sentido de dar resposta às necessidades dos jovens e do mercado de trabalho, a iniciar, após validação, a **13 de setembro de 2019**.

Em linha com o n.º 2 do artigo 5.º da acima referida Portaria, no presente Plano de Inovação Curricular, a ECL apresenta as opções curriculares de natureza pedagógica, didática e organizacional, a adotar, nos seguintes domínios:

- a) Gestão curricular contextualizada;
- b) Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares;
- c) Metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação;
- d) Dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente;
- e) Cooperação da comunidade educativa.

II. Proposta de Plano de Inovação Curricular da ECL

a) Gestão curricular contextualizada

De uma sociedade profundamente industrial, passámos para uma sociedade cada vez mais digital, onde os processos de mudança são céleres, em muitos casos disruptivos. Vivemos num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. As profissões do passado darão lugar a novas formas de trabalho (em muitos casos, ainda por descobrir).

É, assim, imperativo repensar o ensino profissional, repensar os seus métodos, estratégias, conceções. Urge desafiar o ensino, tal como a Internet e a digitalização atual nos desafiou (e continua a desafiar). Urge explorar e implementar processos de ensino inovadores, ousando romper com quadros mentais e metodologias do passado e, assim, respondendo de forma mais eficaz aos desafios dos nossos tempos.

Reinventar, adaptar e ajustar as práticas pedagógicas ao mundo global em que vivemos está na base do Projeto Educativo da ECL.

Ao longo dos seus 30 anos de vida, a ECL tem-se posicionado como um projeto que olha holisticamente a sociedade, os espaços, as geografias onde se insere e com as quais interage num processo contínuo de renovação e reinvenção. Como em qualquer projeto, importa questionar, por um lado, o ponto de partida e, por outro lado, o ponto de chegada. É da síntese dos dois que resulta a evolução; uma evolução solidamente pensada e criativamente estruturada. Importa perceber o que queremos para os nossos alunos, formadores e colaboradores; o que queremos para a nossa sociedade, para o nosso mundo. E, assim, **contextualizar a aprendizagem, os currícula**, dando-lhes um sentido e um significado.

A gestão contextualizada dos currículos da ECL assenta nos seguintes cinco eixos transformadores:

1. Missão educativa. Definir o modelo de pessoa que se pretende formar, ou seja, o Perfil do Aluno à saída de cada ciclo formativo, tendo como referencial “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Acreditamos que no perfil do aluno, além de se trabalhar o perfil profissional referente a cada qualificação, se deve apostar no desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores fundamentais num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. O foco da aprendizagem inspira-se num perfil humanista, centrado em valores de respeito por si e pelo outro, numa procura constante de novos conhecimentos e de novas soluções. Um perfil assente na edificação de um Modelo de Pessoa, que prepare os alunos para os desafios da sociedade do século XXI, desejando que os alunos se tornem Pessoas Conscientes, Colaborativas, Competentes, Comprometidas e Criativas (**Anexo 1 - Modelo de Pessoa**).

2. Recursos. Avaliar os recursos disponíveis e redefinir, alterar ou criar novos, tendo em conta a missão educativa. As salas de aulas estanques, estáticas e pouco apelativas devem ser substituídas por espaços abertos, flexíveis e polivalentes que permitam uma nova organização da aprendizagem, apostando em espaços organizados de acordo com o tipo de trabalho e atividades a desenvolver e munidos de equipamentos e tecnologia adequados.

3. Projetos. Redefinir e criar dinâmicas ou ações de acordo com as estratégias definidas e os objetivos a atingir. A divisão estanque entre disciplinas deve ser esbatida ou mesmo desaparecer, dando lugar a verdadeiros projetos, centrados não só na identificação dos problemas como também na resolução dos mesmos de forma criativa. As várias competências e “matérias” são integradas, trabalhadas, processadas e apreendidas no âmbito de projetos. A distribuição da carga horária deve ser flexível. O trabalho colaborativo entre alunos-alunos, alunos-professores, professores-professores é fundamental. Deve abrir-se, conscientemente, as portas às novas tecnologias e incentivar a participação ativa das famílias, de entidades públicas e privadas.

4. Laboratórios Pedagógicos / Empresas de Treino. Criar, alimentar e integrar ambientes de aprendizagem inovadores, que repliquem, pedagogicamente, o mercado de trabalho. Estes são imprescindíveis na implementação de práticas pedagógicas no contexto do ensino profissional, devendo ser desenhados, concebidos e dinamizados de acordo com as qualificações que pretendem servir.

5. Avaliação. O processo de avaliação é crucial e este deve ocorrer a diferentes níveis e em diferentes momentos do ciclo de aprendizagem.

b) Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares

Na base do presente Plano, assenta uma forte articulação curricular que se inspira em sólidas, diversas e criativas relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Após a definição do Modelo de Pessoa e depois de analisados os Planos de Estudo (**Anexo 2 – Planos de Estudo**) são delineados os Dossiês de Curso (**Anexo 3 – Matriz Dossiê de Curso**).

Neste contexto, pretende-se proceder à integração de saberes e traçar projetos interdisciplinares ou transdisciplinares, seguindo a metodologia do trabalho de projeto.

O foco da aprendizagem é o de trabalhar por projetos, destacando-se a interação entre o aluno, o meio (geral e empresarial) e o docente/formador, através de metodologias ativas que se adequem aos ritmos e às necessidades do aluno, tendo em conta os resultados de aprendizagem a atingir.

Os referidos projetos são desenvolvidos com inúmeras entidades e empresas com as quais a Escola mantém parcerias, passando por Formações *Outdoor*, para trabalhar questões de liderança, negociação e estratégia, bem como a Formação em Contexto de Trabalho em Portugal, Espanha (Barcelona), Reino Unido (Cardiff e Londres), França (Paris), Finlândia (Turku) e Itália (Lago de Como). Existirá ainda a oportunidade de participar em inúmeros programas de empreendedorismo, como o *Junior Achievement Portugal*.

Pretende-se estimular nos alunos o desenvolvimento de múltiplas inteligências, dando espaço e tempo ao aprofundamento de conhecimentos adquiridos e à diferenciação pedagógica.

SER foi a denominação escolhida para melhor designar o projeto que aqui se apresenta e que permitirá – esperamos – avançar no processo de transformação da ECL.

O Projeto SER começou a ser preparado no ano letivo 2016-2017, iniciando-se a sua concreta implementação no ciclo formativo seguinte (2017-2020).

Em cada ano letivo, o Projeto SER organiza-se em torno de um tema que facilita a arrumação de ideias e processos, no sentido de uma mais eficaz e efetiva articulação de relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. No ano letivo 2019-2020, o tema organizador será **EU no Palco do Mundo! (Anexo 4 – Pré-planificação de projeto)**.

No espaço designado por **Área Projeto**, pretendemos que os alunos possam negociar as atividades a desenvolver de acordo com os seus interesses que trabalhem individualmente, em equipa e de forma colaborativa, no sentido de desenvolver processos autónomos de aprendizagem, mas também de cooperação, interação com colegas, docentes/formadores e parceiros.

O processo de aprendizagem dos alunos é organizado através de equipas de trabalho que são estruturadas pelas qualificações com maior proximidade profissional (**Anexo 5 - Horário Equipa de Trabalho**). Assim:

— **Ciclo de formação 2019-2022**, alunos do 1º ano, num total de oito qualificações, da seguinte forma:

- Negócios, integrando os Cursos de Comércio, Vitrinismo e Vendas-Marketing, com flexibilidade curricular, ajustada ao cálculo percentual apresentado nos respetivos planos de estudo (**Anexo 2 – Planos de Estudo**).
- Turismo & Eventos, integrando os Cursos de Organização de Eventos, Receção Hoteleira e Operações Turísticas, com flexibilidade curricular, ajustada ao cálculo percentual apresentado nos respetivos planos de estudo (**Anexo 2 – Planos de Estudo**).
- Restauração, integrando os Cursos de Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar, com flexibilidade curricular, ajustada ao cálculo percentual apresentado nos respetivos planos de estudo (**Anexo 2 – Planos de Estudo**).

Os alunos são agrupados em número de 4 a 5, para desenvolver as suas investigações e apresentar os seus projetos.

A primeira sessão de trabalho de cada semana é iniciada com o *Briefing* da Semana, com a duração aproximada de 15 minutos, e nos restantes dias com o *Briefing* do Dia, como forma de planificar as atividades do dia. As sessões de trabalho são finalizadas com o Balanço do Dia e no último dia da semana com o Balanço da Semana, como forma de avaliação do trabalho desenvolvido.

É importante a flexibilização dos espaços de aprendizagem, criando ambientes educativos inovadores, como sejam as Empesas de Treino / Laboratórios Pedagógicos, de acordo com as qualificações ministradas, bem como espaços de trabalho colaborativo, com os quais pretendemos replicar, pedagogicamente, o mercado de trabalho (**Anexo 6 – Fotografias dos espaços de trabalho** - de acordo com a nova Lei da Proteção de Dados, temos as permissões para a utilização de dados pessoais, devidamente arquivadas na Escola).

Os primeiros (i.e., Empesas de Treino / Laboratórios Pedagógicos) pretendem potenciar o desenvolvimento de aprendizagens muito próximas do contexto empresarial, nomeadamente:

- **ECL store**, uma loja que entre outros produtos comercializa a linha de *merchandising* da escola, concebida e produzida pelos alunos.
- **ECL visual merchandising**, gerida pelos alunos de Vitrinismo e que tem como objetivo planificar e operacionalizar a decoração das várias montras existentes na escola.
- **ECL contact centre**, um espaço pedagógico que permite aperfeiçoar o atendimento do cliente a distância.
- **ECL discovery**, uma loja pedagógica dedicada ao setor do Turismo e Hotelaria, que promove Portugal como um destino turístico e apresenta uma oferta segmentada de produtos de qualidade, representativos da cultura portuguesa. Este espaço multifuncional, integra uma área de atendimento/acolhimento que poderá representar uma receção de hotel ou um balcão de uma agência de viagens. O restante espaço da loja é destinado à comercialização de produtos regionais.
- **ECL food store**, uma loja pedagógica dedicada ao setor alimentar, cuja representatividade é bastante diversificada em termos de formato, materializando um conceito muito característico da cultura portuguesa – mercearia fina. O espaço evidencia algumas tendências estéticas, principalmente relacionadas com materiais e cores, mas também pretende refletir atuais comportamentos de consumo.
- **ECL kitchen**, uma cozinha pedagógica que pretende confeccionar uma gastronomia nacional e internacional que promova Portugal como um destino gastronómico.
- **ECL restaurant**, um espaço pedagógico dedicado ao setor da restauração que promova um serviço de qualidade. Assim, este espaço multifuncional permite operacionalizar vários tipos de serviços.

Os segundos (i.e., espaços de trabalho colaborativo) pretendem ser espaços bem iluminados, alegres, onde se minimiza o ruído e com mobiliário, equipamentos e tecnologia adequados, que permitem uma nova organização da aprendizagem e o desenvolvimento de vários tipos de trabalho (Trabalho de Projeto, Trabalho Individual e Trabalho Coletivo). Foram criadas salas de trabalho colaborativo, aptas para albergar 3 turmas por sala (72 alunos em cada sala), constituindo-se Equipas Pedagógicas, com 3 professores simultaneamente por sala (**Anexo 7 - Horário Equipa Pedagógica**).

A aprendizagem é ainda apoiada por meios tecnológicos, dispondo todas as salas de computadores portáteis, um por grupo de trabalho, bem como por LCD's, o que permite a produção de portefólios digitais individuais e de equipa, sugerindo-se o recurso sistemático ao Guia de Aprendizagem, bem como pesquisa em livros e meios digitais.

Como ferramenta de apoio à aprendizagem, a equipa pedagógica produz materiais pedagógicos compilados em Guias de Aprendizagem (**Anexo 8 – Matriz Guia de Aprendizagem**).

Junta-se um exemplo de um Projeto desenvolvido no 3º trimestre do ano letivo 2018-2019 (**Anexo 9 - Exemplo Projeto SER (Área Projeto)**).

c) Metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação

Na ECL, temos caminhado – orgulhosamente – um percurso pautado pela inovação, ousando romper com modelos estandardizados de aprendizagem. Uma inovação que se discute, negocia e se concretiza, colaborativamente, dia após dia, com base numa observação atenta das várias paisagens onde nos movemos.

Esta metodologia fomenta a autonomia dos alunos, estreita os vínculos entre alunos-alunos, alunos-professores e entre professores-professores, permitindo experiências pedagógicas mais participativas e participadas. Esta abordagem permite também um incremento de um bom ambiente de trabalho nas várias geografias em que alunos e professores, bem como parceiros da escola se encontram, quer no ambiente de salas de aula ou laboratórios pedagógicos, quer no ambiente empresarial, numa tentativa inteligente de criar pontes funcionais e fundacionais entre a escola e o mercado de trabalho onde os nossos alunos, cidadãos atentos e curiosos, criam o seu sucesso e alimentam o sucesso de projetos com mundo.

O processo de avaliação é crucial e este deve ocorrer a diferentes níveis e em diferentes momentos do ciclo de aprendizagem e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” torna-se uma matriz preciosa para este processo, assim como para o seu planeamento.

Em primeiro lugar, cumpre avaliar os resultados atingidos pelos alunos. Esta avaliação deverá realizar-se, no final de cada trimestre, com base em critérios pré-definidos e discutidos com os próprios alunos. Quanto à avaliação dos resultados dos alunos, pretendemos que a mesma seja partilhada, tanto ao nível do processo como dos produtos, através de critérios de avaliação pré-definidos (**Anexo 10 - Avaliação Modular**).

Cumpr, igualmente, avaliar os processos, as metodologias implementadas. Esta avaliação deverá realizar-se, anualmente, partindo da observação direta da atividade educativa e da comparação com a respetiva planificação.

Ao longo do trabalho é realizada uma avaliação semanal, com o objetivo de apreciar as questões comportamentais durante a aula (**Anexo 11 – Quadro Avaliação Semanal**).

No entanto, a avaliação não poderá incidir exclusivamente no desempenho dos alunos, sendo imprescindível avaliar a própria inovação pedagógica nomeadamente a nível do processo. Para tal, são implementados inquéritos trimestrais aos alunos e docentes/formadores, para se refletir sobre se a mudança ou inovação desenhada está a seguir como previsto, quais são os desvios, os seus pontos fortes e os seus pontos fracos e assim ajustar as práticas e as estratégias adotadas.

Por último, mas não menos importante, cumpre avaliar os impactos que as metodologias pedagógicas desenvolvidas surtiram nos alunos. A avaliação dos impactos deverá realizar-se no final de cada ciclo formativo, também a curto, médio e longo prazo, num processo contínuo de aferição, ajustamento e evolução.

d) Dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente

Trabalhamos para que a ECL se desafie e mergulhe num processo de inovação disruptivo; uma escola invertida! Uma escola que dê empoderamento à comunidade educativa para sentir que podemos mudar e que a mudança depende de todos em conjunto. Uma escola em que os alunos são os protagonistas das suas próprias aprendizagens. O aluno aprende, fazendo e refletindo sobre o que faz. O papel do professor é o de criar as condições necessárias e estimular a curiosidade e a vontade de aprender.

O elemento mais importante para a transformação das escolas são os professores. A transformação das escolas passa necessariamente pela transformação interior dos seus educadores. É importante proporcionar momentos de formação da parte tecnológica, mas também enquanto pessoa, pois educamos o que somos.

Os docentes/formadores planificam, programam e avaliam o trabalho individual e em equipa, no sentido de se promover a autonomia, a iniciativa e o interesse pela aprendizagem e pelas tarefas a desenvolver. Para o efeito, são constituídas equipas pedagógicas formadas por todos os docentes/formadores que reúnem semanalmente durante duas horas. A estas equipas associam-se por vezes o coordenador de gestão de carreira, o coordenador de curso e o orientador educativo, que fazem a ponte entre os vários intervenientes, bem como personalidades convidadas do mundo empresarial, designadas por “orientadores profissionais”, com o objetivo de complementar a orientação dos docentes/formadores e assim ajudar os alunos na sua integração no tecido empresarial.

Para que a transformação educativa ocorra e no sentido de fomentar o trabalho em rede das instituições do Grupo Ensinus, foi traçado um Plano de Formação específico que inclui as seguintes iniciativas:

- *Human Capital Development Training for Mentoring in Education*, sessões de trabalho para todo o corpo docente, ministradas por Claudia Vece, especialista em Liderança e no método SANE - Neuro Emotional Alignment System, entre outros;
- *Reimagine Education*, liderado por Xavier Aragay, fundador do *Reimagine Education Lab*, um laboratório dedicado às boas práticas no setor do ensino que tem como objetivo acompanhar, fomentar e implementar processos e experiências inovadoras em instituições de ensino mediante modelos criativos. Trata-se de um processo formativo, iniciado em junho de 2017 para todas as instituições do Grupo Ensinus num total até à data de 372h e que engloba desde observações externas, a encontros de formação multiplicadores, seminários internos ou visitas internacionais a boas práticas.
- Reuniões mensais da equipa diretiva e dos professores em autonomia e flexibilidade curricular, para partilha de boas práticas.
- Conferência de testemunho de boas práticas: *Educar para o Futuro* (Fórum Lisboa, 28 de junho de 2019).

A ECL participa igualmente em outras iniciativas no sentido de fomentar dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente, entre elas a formação de Líderes Pedagógicos num processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular de nível I e II e os MOOCS, promovidos pela Direção Geral de Educação.

Paralelamente, desde a sua génese que a ECL recorre a mobilidades de staff, no âmbito do programa Erasmus+ (antigo PROALV), para se inspirar e recolher boas práticas a nível europeu, como foi o caso das mobilidades a Espanha (Barcelona) e Finlândia (Helsínquia e Turku).

e) Cooperação da comunidade educativa

As famílias também são convidadas a acompanhar o desenvolvimento das atividades do seu educando, envolvendo-se em iniciativas pedagógicas distintas e ao longo dos 3 anos de formação, através da dinamização de conferências semanais e de workshops. Por vezes também são convidados a assistirem à apresentação dos projetos dos seus educandos, bem como a refletirem na melhoria do Projeto Educativo da ECL, fazendo inclusivamente parte do Conselho Consultivo.

No letivo 2019-2020, a ECL pretende criar um Centro de Apoio à Aprendizagem, com diferentes tutores que trabalharão com os alunos áreas como Gestão das Emoções, Escrita Criativa, Liderança, entre outras. As várias temáticas serão apresentadas aos alunos, bem como os respetivos horários e os alunos inscrevem-se de acordo com as suas preferências. Este programa de tutoria visa não só o acompanhamento escolar, mas também o desenvolvimento pessoal e a realização do potencial do tutorando, através de uma relação desenvolvida de forma partilhada e construída entre tutor e tutorando.

A vantagem da tutoria em contexto escolar reside no facto de esta se constituir como elemento essencial, tanto ao nível comportamental como ao nível das dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de potenciar a resiliência dos tutorados através de experiências positivas que reforcem e promovam a sua autoconfiança e a crença em si próprios, permitindo-lhes a realização do seu potencial, quer pessoal quer académico. Neste sentido, criámos a figura do tutor, a qual tem como missão levar os alunos a definir ativamente objetivos, decidir sobre estratégias apropriadas, planear o seu tempo, organizar e priorizar materiais e informação, monitorizar a sua própria aprendizagem e realizar os ajustes necessários em novas situações de aprendizagem.

O tutor terá as seguintes atribuições: reunir com os alunos que acompanha na hora atribuída; acompanhar e apoiar o processo educativo de cada aluno do grupo tutorial; facilitar a integração do aluno na turma e na escola; apoiar o aluno no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho; proporcionar ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal, escolar e profissional, de acordo com as aptidões, necessidades e interesses que manifeste; promover um ambiente de aprendizagem que permita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; articular-se com o Orientador Educativo sobre as necessidades do aluno.

III. Síntese

A ECL pretende posicionar-se como um laboratório de experiências, um *projeto de vida*, que requer o comprometimento verdadeiro de alunos, de toda a equipa ECL, da rede de escolas onde nos inserimos e da participação dos nossos parceiros. Estamos genuinamente comprometidos com um projeto educativo que seja flexível, aberto a mudanças globais, multicultural, sistémico e digital e capaz de evoluir de forma colaborativa e em rede.

Desta forma, pretende-se com o Plano de Inovação Curricular que agora se apresenta uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão entre **34% a 37%** (de acordo com as qualificações) das matrizes curriculares nas diferentes qualificações ministradas na Escola.

O Plano de Inovação Curricular foi aprovado no Conselho Pedagógico de 11 de julho de 2019 por unanimidade (**Anexo 12 – Ata do Conselho Pedagógico**).

ANEXOS

Anexo 1	Modelo de Pessoa
Anexo 2	Planos de Estudo
Anexo 3	Matriz Dossiê de Curso
Anexo 4	Pré-planificação de projeto
Anexo 5	Horário Equipa de Trabalho
Anexo 6	Fotografia dos Espaços de Trabalho
Anexo 7	Horário Equipa Pedagógica
Anexo 8	Matriz Guia de Aprendizagem
Anexo 9	Exemplo Projeto SER (Área Projeto)
Anexo 10	Pauta de Avaliação Modular
Anexo 11	Quadro Avaliação Semanal
Anexo 12	Ata de Conselho Pedagógico

Anexo 1

Modelo de Pessoa



MODELO DE PESSOA

Avaliar o papel da escola enquanto agente de socialização, que promove a formação global dos jovens torna-se, então, um imperativo e para isso há que definir o perfil do aluno para o qual se pretende trabalhar no decorrer de cada ciclo formativo na Escola de Comércio de Lisboa (ECL).

Para tal, apostámos na edificação de um modelo de pessoa, no qual os saberes deixam de estar espartilhados, concorrendo para a formação integral do jovem nas suas várias dimensões, nomeadamente profissional, social e pessoal.

O perfil do aluno ECL, para além da aquisição de competências técnicas referentes a cada qualificação, aposta no desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores fundamentais num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil.

Assim, o aluno ECL deverá possuir um perfil humanista, centrado em valores de respeito por si e pelo outro, numa procura constante de novos conhecimentos e de novas soluções para os problemas que vão surgindo ao longo da sua vida.

Neste sentido, no final de cada ciclo formativo na Escola de Comércio de Lisboa, o aluno ECL deverá ser:

- **Consciente** – É um indivíduo reflexivo, com capacidade de autoconhecimento, que identifica a forma como aprende e o papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida. Um indivíduo atento, consciente de si, dos outros e do mundo onde vive, que reflete sobre o que se passa à sua volta, valoriza diferentes perspetivas e visões do mundo através de interações assertivas e críticas construtivas e criativas. Flexível, resiliente e apto a gerir a mudança, tem inteligência emocional e capacidade para evoluir, estando sempre disponível para aprender. Quer contribuir para o bem comum, com vista à paz e a um mundo mais justo, inclusivo e sustentável.
- **Colaborativo** – É um indivíduo disponível, proativo e flexível, facilitador das relações interpessoais que estabelece e, neste sentido, integrador das opiniões e das ideias dos outros. É uma pessoa que se envolve, com grande capacidade em aceitar os desafios da vida de forma entusiasta, determinada, resiliente e inspiradora de si e dos outros, conseguindo atingir os seus resultados também através da sua participação empática.
- **Competente** – É um indivíduo que planifica e realiza com qualidade em prol de um bem comum, baseando-se nas aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. É uma pessoa que revela uma combinação equilibrada de conhecimento – domínio das literacias várias (literacia científica, digital, financeira, cultural e cívica...) e numeracia –, capacidades e atitudes, permitindo uma efetiva ação humana em contextos diversificados e voláteis. É uma pessoa que procura a melhoria constante, aberta ao mundo, flexível, consciente das suas competências e que, por isso mesmo é ponderado e adapta as suas capacidades aos desafios do mundo que a rodeia, tomando as decisões corretas e gerindo com sucesso o seu percurso pessoal e profissional ao longo da vida.



- **Comprometido** – É um indivíduo que responde de forma consciente e apaixonada aos desafios da vida nos diferentes contextos, envolvendo-se e contribuindo ativa, crítica e responsabilmente na obtenção dos objetivos comuns do grupo, equipa ou comunidade, tendo um conhecimento e consciência do mundo onde vive. É uma pessoa empenhada, que motiva, transmite confiança e tem capacidade de envolver emocionalmente os outros.
- **Criativo** – É uma pessoa que procura várias alternativas, de forma flexível, para a resolução de problemas, nos mais variados contextos. Essas alternativas surgem de uma constante curiosidade e ambição que leva ao questionamento e à criação de novas ideias ou diferentes formas de fazer, com a finalidade de acrescentar valor aos resultados. O criativo compromete-se, não teme o erro, é destemido, confiante, arrojado e trabalha para se superar e envolver os outros. É empenhado e resiliente, com foco na concretização.

Queremos ter uma comunidade educativa aprendente, onde todos, alunos, professores e restantes colaboradores, com o envolvimento e entrega de restantes *stakeholders*, como as famílias e os parceiros empresariais e locais, aprendem e crescem ao longo da vida espelhando os “Cs” que adquiriram ou desenvolveram e que nunca mais deixarão de SER... criativos, comprometidos, colaborativos, conscientes, competentes!



Dimensão	Características	Comportamento	Aprendizagem	Marco mental
comprometido	responde a desafios	responde a desafios profissionais e pessoais em diferentes contextos	assume os desafios porque sabe que são geradores de uma transformação no seu desenvolvimento, quer cognitivo quer social	acredita que o seu sucesso pessoal e profissional também passa pelas suas respostas aos desafios
	contribui para objetivos comuns	apresenta soluções	justifica as soluções que apresenta para resolver os problemas	confia e acredita nas soluções que apresenta, com o objetivo de melhorar o seu percurso pessoal e profissional, colocando o seu saber ao serviço dos outros
criativo	encontra alternativas na resolução de problemas é curioso é destemido	apresenta ideias diferentes para a resolução de problemas observa o meio envolvente	compreende que para solucionar desafios de forma diferenciada tem que articular conhecimento, contemplando e explicando as variáveis	sabe que só as ideias disruptivas, mas contextualizadas, permitem evoluir e, por isso, nunca se consegue distanciar do processo de mudança
	acrescenta valor é flexível	questiona o meio, promovendo e participando na discussão de ideias adapta-se à mudança	assume que é necessário intervir ativamente na procura de soluções alternativas e sabe explicá-las, relacionando-as com o contexto	acredita que um questionamento constante contribui para a melhoria do mundo e já não consegue viver sem expressar as suas ideias e sem arriscar



Dimensão	Características	Comportamento	Aprendizagem	Marco mental
colaborativo	integrador	ouve, respeita e integra a opinião dos outros	explica a mais-valia do contributo e da integração de todos os intervenientes na resolução dos desafios	crê que o sucesso do trabalho em equipa se atinge com a integração de todas as opiniões/estratégias
	mobilizador	participa de forma proativa e construtiva nos diversos desafios	compreende a importância do trabalho em equipa e do envolvimento de todos, sendo um elemento facilitador	defende que as suas capacidades e dos outros devem ser utilizadas ao serviço do bem comum
competente	organizado	elabora planos de trabalho	explica a planificação do seu trabalho com vista à obtenção de objetivos	acredita na importância da realização de planos de trabalho para concretizar objetivos
	concretizador	executa com qualidade as tarefas	compreende que a realização das tarefas equivale a bons resultados	defende que a realização das tarefas com qualidade promove a excelência
	flexível	procura o conhecimento em diferentes contextos	assume a necessidade de adaptar as suas competências aos vários desafios para gerir com sucesso a sua vida	acredita na necessidade de aprender ao longo da vida



Dimensão	Características	Comportamento	Aprendizagem	Marco mental
consciente	identifica as suas capacidades e limitações (autoconhecimento e autoanálise)	age responsabilmente de acordo com as suas capacidades e limitacoes.	conhece e sabe explicar as suas capacidades e limitacoes para poder intervir de forma assertiva.	repensa e adapta as suas capacidades e limitacoes aos diferentes contextos.
	evolui, adapta-se e respeita o outro	ouve e relaciona-se com o outro de forma assertiva.	está disponível para a mudança, tendo por base as suas aprendizagens, com vista à aprendizagem e melhoria constante.	é um individuo que evolui naturalmente de acordo com um elevado grau de maturidade.
	contribui de forma sustentável	envolve-se em assuntos locais, globais e culturalmente significantes.	compreende a importância dos assuntos locais, globais e culturalmente significantes para poder interagir com os outros e intervir de forma sustentável e consciente.	participa ativamente e acredita que o bem-estar coletivo e o desenvolvimento sustentável resultam da sua contribuição



Modelo de Pessoa

Possibilidades de Critérios de Avaliação

comprometido
▪ Pontual ▪ Assíduo ▪ Adapta-se aos diferentes contextos ▪ Cumpre os prazos negociados ▪ Recolhe e utiliza os recursos necessários ▪ Envolve-se na(s) tarefa(s) ▪ Apresenta críticas fundamentadas

competente
▪ Planifica o trabalho ▪ Partilha e divide tarefas com os elementos do grupo ▪ Cumpre com qualidade as tarefas propostas ▪ Quando pesquisa, correlaciona informações e conhecimentos de diferentes áreas do saber ▪ Refaz o trabalho em caso de necessidade de melhoria ▪ Comunica, adequando os suportes de apresentação

consciente
▪ Tolerante, aceita diferentes opiniões ▪ Age para o bem-estar comum ▪ Ponderado ▪ Ajusta ao contexto o comportamento verbal e não-verbal ▪ Interessa-se por assuntos globais e interculturais ▪ Preocupa-se com o desenvolvimento sustentável



criativo

- Age com curiosidade
- Apresenta ideias
- Arisca, sem medo de errar
- Articula conhecimentos e explica ideias
- Põe em causa construtivamente
- Adapta as soluções aos contextos (recursos/limites)

colaborativo

- Interessa-se pela opinião dos outros
- Colabora positivamente
- Flexível
- Traz ideias ao grupo para avançar
- Ajuda na gestão de conflitos
- Estimula a participação dos membros do grupo

Anexo 2

Planos de Estudo

PLANO DE ESTUDOS

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE COMÉRCIO

Componente de Formação

Carga Horária

1º ano 2º ano 3º ano Curso

Sociocultural

Português	100	100	120	320	
Língua Estrangeira I: Inglês	100	60	60	220	
Área de Integração	100	60	60	220	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100			100	
Educação Física	46	47	47	140	
Subtotal	446	267	287	1000	

Científica

Matemática	100	100	100	300	
Economia	100	100		200	
Subtotal	200	200	100	500	

Tecnológica

01-O setor do comércio e serviços: conceitos e princípios gerais	25			25	
02-A atividade profissional de Técnico/a de Comércio	25			25	
03-Normas de saúde e segurança no trabalho no setor do comércio e serviços	25			25	
04-Qualidade e ambiente no setor de comércio e serviços	25			25	
07-Atendimento presencial a clientes	50			50	
09-A venda e seus procedimentos administrativos	50			50	
13.1-Marketing comercial	50			50	
05-Comunicação e relacionamento interpessoal		25		25	
06-Colaboração e trabalho em equipa		25		25	
08-Atendimento ao cliente no comércio a distância (telefone/plataformas multicanais)		50		50	
10-Acompanhamento pós-venda		50		50	
12-Técnicas de exposição e reposição de produtos em pontos de venda		50		50	
14-Organização e participação em feiras e eventos		50		50	
16.1-Política de gestão de stocks		25		25	
16.2-Controlo e armazenagem de mercadorias		25		25	
20-Gestão de reclamações no comércio a distância		50		50	
11-Gestão de reclamações no comércio em contexto presencial			50	50	
13.2-Publicidade e promoção			50	50	

13.3-Técnicas de organização e dinamização do espaço de venda	50	50		
15.1-Documentação comercial	25	25		
15.2-Organização e manutenção do arquivo	25	25		
17-Gestão de encomendas no comércio	50	50		
22-Perfil e potencial do empreendedor - diagnóstico/desenvolvimento	25	25		
23-Ideias e oportunidades de negócio	50	50		
7854-Plano de negócio - criação de micro negócios	25	25	950	
18-Comunicação em língua inglesa em contexto de comércio	25	25		
21-Comunicação em língua inglesa em contexto de comércio	25	25		
Subtotal	250	350	400	1000
				1170
Formação em Contexto de Trabalho	210	210	210	630
Subtotal	210	210	210	630
TOTAL	1106	1027	997	3130

Cálculo da Área Projeto:

37% Área Projeto

3.130h da carga horária equivale a 100%, 1.170h incluídas na Área Projeto corresponde a 37% de flexibilidade curricular.

PLANO DE ESTUDOS

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE VENDAS E MARKETING

Componente de Formação

Carga Horária

1º ano 2º ano 3º ano Curso

Sociocultural

Português

100 100 120 320

Língua Estrangeira I: Inglês

100 60 60 220

Área de Integração

100 60 60 220

220

Tecnologias de Informação e Comunicação

100 100

Educação Física

46 47 47 140

Subtotal 446 267 287 1000

Científica

Matemática

100 100 100 300

Economia

100 100 200

Subtotal 200 200 100 500

Tecnológica

01-O setor do comércio e serviços: conceitos e princípios gerais

25 25

02-A atividade profissional de Técnico/a de Vendas e Marketing

25 25

05-Comunicação e relacionamento interpessoal

25 25

07-Marketing - conceitos e princípios gerais

50 50

08-E-Marketing: conceitos e princípios gerais

50 50

15-Atendimento ao cliente em contexto de *business to business*

25 25

17-Processo administrativo da venda

50 50

03-Normas de saúde e segurança no trabalho no setor do comércio e serviços

25 25

04-Qualidade e ambiente no setor de comércio e serviços

25 25

06-Colaboração e trabalho de equipa

25 25

09.1-Estudos de mercado: estudo e análise

25 0

09.2-Estudos de mercado: segmentação e comercialização

50 50

14-Prospeção comercial e planeamento de vendas

25 25

16-Técnicas de venda e negociação em contexto de *business to business*

50 50

18-Acompanhamento pós-venda

50 50

19-Gestão de reclamações e litígios em vendas

50 50

20-Gestão da carteira de clientes

50 50

09.3-Comportamento do consumidor

25 25

10-Plano de marketing

50 50

11.1-E-mercado

25 25

11.2-E-consumidor

25 25

11.3-Técnicas de planeamento de e-marketing	50	50	
12.1-Elaboração, implementação e monitorização de planos de comunicação	50	50	
12.2-Direito da comunicação de marketing	50	50	
13.1-Plano de comercialização: conceitos gerais e princípios operacionais	50	50	950
13.2-Estratégias de fidelização de clientes	50	50	
21.1-Política de gestão de stocks	25	25	
21.2-Controlo e armazenagem de mercadorias	25	25	
22.1-Marketing comercial	50	50	
22.2-Publicidade e promoção	50	50	
22.3-Técnicas de organização e dinamização de pontos de venda	50	50	
23.1-Técnicas de gestão administrativa de recursos humanos em contexto de vendas	25	25	
23.2-Liderança e gestão de equipas em contexto de vendas	50	50	
7852-Perfil e potencial do empreendedor - diagnóstico/desenvolvimento	25	25	
24-Comunicação em língua inglesa em contexto de vendas e marketing	25	25	
27-Comunicação em língua inglesa em contexto de vendas e marketing	25	25	
Subtotal	250	450	650
			1350

1170

Formação em Contexto de Trabalho

210	210	180	600
Subtotal	210	210	180
			600

TOTAL 1106 1127 1217 3450

Cálculo da Área Projeto:

34% Área Projeto

3.450h da carga horária equivale a 100%, 1.170h incluídas na Área Projeto corresponde a 34% de flexibilidade curricular.

PLANO DE ESTUDOS

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE VITRINISMO

Componente de Formação

Carga Horária

	1º ano	2º ano	3º ano	Curso	
Sociocultural					
Português	100	100	120	320	
Língua Estrangeira I: Inglês	100	60	60	220	
Área de Integração	100	60	60	220	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100			100	
Educação Física	46	47	47	140	
Subtotal	446	267	287	1000	
Científica					
História da Cultura e das Artes	100	100		200	
Geometria Descritiva		100	100	200	
Matemática	100			100	
Subtotal	200	200	100	500	
Tecnológica					
Vitrinismo e Exposição	100	125	125	350	
Merchandising	50	100	150	300	
Design e Tecnologias da Comunicação	50	125	125	300	950
Desenho	50	50	50	150	
Subtotal	250	400	450	1100	
					1170
Formação e Contexto de Trabalho					
	210	210	210	630	
Subtotal	210	210	210	630	
TOTAL	1106	1077	1047	3230	

Cálculo da Área Projeto:

36% Área Projeto

3.230h da carga horária equivale a 100%, 1.170h incluídas na Área Projeto corresponde a 36% de flexibilidade curricular.

PLANO DE ESTUDOS

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS

Componente de Formação

Carga Horária

	1º ano	2º ano	3º ano	Curso	
Sociocultural					
Português	100	100	120	320	
Língua Estrangeira I: Inglês	100	60	60	220	
Área de Integração	100	60	60	220	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100			100	
Educação Física	46	47	47	140	
Subtotal	446	267	287	1000	
Científica					
Psicologia e Sociologia		100	100	200	
Economia	100	100		200	
Matemática	100			100	
Subtotal	200	200	100	500	
Tecnológica					
Gestão e Produção de Eventos	100	150	150	400	
Marketing e Comunicação	50	75	75	200	
Produção Técnica de Eventos	50	100	150	300	900
Criatividade e Metodologias	50	75	75	200	
Subtotal	250	400	450	1100	
					1120
Formação em Contexto de Trabalho					
	210	210	210	630	
Subtotal	210	210	210	630	
TOTAL	1106	1077	1047	3230	

35% Área Projeto

Cálculo da Área Projeto:

3.230h da carga horária equivale a 100%, 1.120h incluídas na Área Projeto corresponde a 35% de flexibilidade curricular.

PLANO DE ESTUDOS

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE OPERAÇÕES TURÍSTICAS

Componente de Formação

Carga Horária

1ºano 2ºano 3ºano Curso

Sociocultural

Português

100 100 120 320

Língua Estrangeira I: Inglês

100 60 60 220

Área de Integração

100 60 60 220

220

Tecnologias de Informação e Comunicação

100 100

Educação Física

46 47 47 140

Subtotal 446 267 287 1000

Científica

História da Cultura e das Artes

100 100 200

Geografia

100 100 200

Matemática

100 100

Subtotal 200 200 100 500

Tecnológica

01-O setor do turismo em Portugal

25 25

02-A atividade profissional de Técnico/a de Operações Turísticas

25 25

04-Técnicas de comunicação e relacionamento interpessoal em turismo

25 25

05-Colaboração e trabalho em equipa em turismo

25 25

06-Turismo inclusivo: conceitos e princípios

25 25

11.1-Informação turística local: Recolha e análise de informação

25 25

11.2-Informação turística local: Atendimento e informação ao turista

50 50

03-Qualidade em turismo

25 25

07-Normas de segurança e saúde no trabalho em turismo

25 25

08.1-Desenho e atualização de programas turísticos:

25 25

Análise de necessidades e tendências no turismo

08.2-Desenho e atualização de programas turísticos:

50 50

Elaboração de programas turísticos

09.2-Organização e estruturação da oferta turística local:

25 25

Divulgação de recursos turísticos

12-Aconselhamento sobre produtos turísticos

25 25

13.1-Negociação e venda de produtos e serviços turísticos: A comercialização de serviços turísticos

50 50

13.2-Negociação e venda de produtos e serviços turísticos: Gestão de reservas

25 25

em agências de viagens				
16.1-Organização administrativa da informação em operações turísticas: Arquivo e base de dados no contexto das operações turísticas	25			25
16.2-Organização administrativa da informação em operações turísticas: Gestão de informação no contexto das operações turísticas	25			25
09.1-Organização e estruturação da oferta turística local: Inventariação e valorização de recursos		50		50
10.1-Organização e realização de eventos turísticos: Planeamento de eventos turísticos		50		50
10.2-Organização e realização de eventos turísticos: Logística de organização de eventos turísticos		50		50
11.3-Informação turística local: Informação turística e os canais <i>online</i>		25		25
14.1-Assistência ao cliente, turista e/ou visitante em operações turísticas: Gestão de imprevistos, alterações e cancelamentos em operações turísticas		50		50
14.2-Assistência ao cliente, turista e/ou visitante em operações turísticas: Gestão de reclamações em operações turísticas		25		25
14.3-Assistência ao cliente, turista e/ou visitante em operações turísticas: Assistência e satisfação do cliente em operações turísticas		50		50
15-Operação de tesouraria em operações turísticas		50		50
7853-Ideias e oportunidades de negócio		50		50
				900
18.Comunicação em Espanhol no serviço de operações turísticas	50			50
17-Comunicação em língua inglesa no serviço de operações turísticas		50		50
Subtotal	250	300	450	1000
				1120
Formação em Contexto de Trabalho				
	210	210	210	630
Subtotal	210	210	210	630
TOTAL	1106	977	1047	3130

Cálculo da Área Projeto:

36% Área Projeto

3.130h da carga horária equivale a 100%, 1.120h incluídas na Área Projeto corresponde a 36% de flexibilidade curricular.

PLANO DE ESTUDOS

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE RECEÇÃO HOTELEIRA

Componente de Formação

Carga Horária

1ºano 2ºano 3ºano Curso

Sociocultural

Português	100	100	120	320	
Lingua Estrangeira I: Inglês	100	60	60	220	
Área de Integração	100	60	60	220	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100			100	
Educação Física	46	47	47	140	
Subtotal	446	267	287	1000	

Científica

Economia	100	100		200	
Psicologia e Sociologia		100	100	200	
Matemática	100			100	
Subtotal	200	200	100	500	

Tecnológica

01-O setor do turismo em Portugal	25			25	
02-A atividade profissional de Técnico/a de Recepção Hoteleira	25			25	
04-Qualidade em hotelaria	25			25	
05-Técnicas de comunicação e relacionamento interpessoal em turismo	25			25	
06-Colaboração e trabalho em equipa em turismo	25			25	
07-Turismo inclusivo: conceitos e princípios	25			25	
09-Operações de <i>check-in</i> em hotelaria	50			50	
03-Normas de segurança e saúde no trabalho em hotelaria		25		25	
08-Sistema de reservas em hotelaria		50		50	
10.1-Atendimento e assistência ao cliente na receção hoteleira		50		50	
12-Informação turística em receção hoteleira		50		50	
13-Operações de <i>check-out</i> em hotelaria		50		50	
14.2-Estratégias de promoção e vendas na receção hoteleira		25		25	
15.1-Atividades de gestão administrativa na receção hoteleira		50		50	
10.2- Gestão de reclamações na receção hoteleira			50	50	
11-Assistência ao cliente com necessidades especiais no serviço de receção hoteleira			25	25	
14.1-Marketing hoteleiro - a receção hoteleira			50	50	
15.2-Funções de <i>night auditor</i>			25	25	

16.1-Estratégias de gestão de tarifas			25	25	
16.2- Gestão de tarifário em canais convencionais e <i>online</i>			50	50	
17-Supervisão de equipas de trabalho no serviço de alojamento			50	50	
20.1-Atuação em situações de emergência relacionadas com doença súbitas ou acidentes			25	25	
28-O golfe enquanto área de negócio			25	25	
30-Assistência ao cliente no serviço de receção de campos de golfe			25	25	
32-O Turismo de Saúde e Bem-estar			25	25	
34-Assistência ao cliente em SPA, Centros de Estética e Bem-estar			25	25	900
21-Comunicação em língua espanhola no serviço de receção hoteleira	50			50	
18-Comunicação em língua inglesa no serviço de receção hoteleira			50	50	
Subtotal	250	300	450	1000	
					1120
Formação em Contexto de Trabalho					
	210	210	210	630	
Subtotal	210	210	210	630	
TOTAL	1106	977	1047	3130	

Cálculo da Área Projeto:

36% Área Projeto

3.130h da carga horária equivale a 100%, 1.120h incluídas na Área Projeto corresponde a 36% de flexibilidade curricular.

PLANO DE ESTUDOS

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE COZINHA-PASTELARIA

Componente de Formação

Carga Horária

1º ano 2º ano 3º ano Curso

Sociocultural

Português	100	100	120	320	
Língua Estrangeira I: Inglês	100	60	60	220	
Área de Integração	100	60	60	220	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100			100	
Educação Física	46	47	47	140	
Subtotal	446	267	287	1000	

Científica

Economia	100	100		200	
Matemática		100	100	200	
Psicologia	100			100	
Subtotal	200	200	100	500	

Tecnológica

02-A atividade profissional de Técnico/a de Cozinha/Pastelaria	25			25	
03-Normas de segurança e saúde no trabalho em restauração	25			25	
05-Qualidade e higiene alimentar em restauração	25			25	
06-Nutrição e dietética	25			25	
10.1-Planeamento e organização da produção de cozinha:	50			50	
Preparação e produção de cozinha					
10.2-Planeamento e organização da produção de cozinha: Serviço de restaurante:	25			25	
<i>mise-en-place</i> e técnicas de serviço					
11-Planeamento e confeção de massas base, fundos e molhos de cozinha	25			25	
13-Planeamento e confeção de sopas, cremes e aveludados	50			50	
01-O setor do turismo em Portugal		25		25	
07-Técnicas de comunicação e interação interpessoal em turismo		25		25	
12-Planeamento e confeção de entradas sólidas e acepipes		50		50	
14-Planeamento e confeção de carnes, aves e caça		50		50	
15-Planeamento e confeção de peixes e mariscos		50		50	
20-Planeamento e confeção de massas base, recheios,		50		50	
cremes e molhos de pasteleria					
21.1-Planeamento e confeção de pasteleria de sobremesa: Planeamento		25		25	
e confeção de sobremesas quentes e frias					

21.2-Planeamento e confeção de pastelaria de sobremesa:	25	25		
Planeamento e confeção de gelados e sorvetes				
7853-Ideias e oportunidades de negócios	50	50		
04-Qualidade em restauração	25	25		
08-Colaboração e trabalho em equipa em turismo	25	25		
09-Turismo inclusivo: conceitos e princípios	25	25		
17-Planeamento e confeção de cozinha internacional	50	50		
18-Planeamento e confeção de iguarias das novas tendências de cozinha	50	50		
19-Planeamento e execução de serviços especiais de cozinha	50	50		
22.1-Planeamento e confeção de pastelaria e doçaria tradicional portuguesa: Pastelaria tradicional portuguesa	25	25		
22.2-Planeamento e confeção de pastelaria e doçaria tradicional portuguesa: Doçaria conventual portuguesa	25	25		
24-Coordenação de equipas de trabalho em restauração	25	25		
52-Atendimento ao cliente e gestão de reclamações na restauração	25	25	925	
16-Planeamento e confeção de cozinha tradicional portuguesa	50	50		
23-Planeamento e confeção de pastelaria internacional	50	50		
53.1-Atuação em situações de emergência relacionadas com doença súbita ou acidente	25	25		
54-Comunicar e interagir em francês na produção de cozinha/pastelaria	50	50		
25-Língua inglesa na produção de cozinha/pastelaria	50	50		
Subtotal	250	400	500	1150
				1145
Formação em Contexto de Trabalho	210	210	210	630
Subtotal	210	210	210	630
TOTAL	1106	1077	1097	3280

Cálculo da Área Projeto:

35% Área Projeto

3.280h da carga horária equivale a 100%, 1145h incluídas na Área Projeto corresponde a 35% de flexibilidade curricular.

PLANO DE ESTUDOS

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE RESTAURANTE-BAR

Componente de Formação

Carga Horária

1º ano 2º ano 3º ano Curso

Sociocultural

Português	100	100	120	320	
Língua Estrangeira I: Inglês	100	60	60	220	
Área de Integração	100	60	60	220	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100			100	
Educação Física	46	47	47	140	
Subtotal	446	267	287	1000	

Científica

Economia	100	100		200	
Matemática		100	100	200	
Psicologia	100			100	
Subtotal	200	200	100	500	

Tecnológica

02-A atividade profissional de Técnico/a de Restaurante/Bar	25			25	
03-Normas de segurança e saúde no trabalho em restauração	25			25	
05-Qualidade e higiene alimentar em restauração	25			25	
12.1-Serviço de cozinha: planeamento, organização e funcionamento	25			25	
12.2-Serviço de restaurante: planeamento, organização e funcionamento	25			25	
12.3-Serviço de bar: planeamento, organização e funcionamento	25			25	
13.1-Serviço de restaurante: mise-en-place e técnicas de serviço	50			50	
13.2-Planeamento e execução do serviço de restaurante (serviço casual, clássico e <i>fine dining</i>)	25			25	
36.2-Vinhos do Mundo	25			25	
01-O setor do turismo em Portugal		25		25	
07-Técnicas de comunicação interação interpessoal em turismo		25		25	
10.1-Assistência ao cliente no serviço de restaurante/bar		50		50	
10.2-Informação turística ao cliente		25		25	
11-Acolhimento e atendimento ao cliente com necessidades especiais no serviço de restaurante/bar		25		25	
16-Planeamento e execução do serviço de vinhos		50		50	
17-Planeamento e execução de serviços especiais de restaurante		25		25	

22.1-Serviço de bar: organização e funcionamento	25	25		
22.2-Preparação e serviço de bebidas simples e compostas	50	50		
04-Qualidade em restauração		25	25	
06-Nutrição e dietética		25	25	
08-Colaboração e trabalho em equipa em turismo		25	25	
09-Turismo inclusivo: conceitos e princípios		25	25	
14-Preparações e confeções de sala à vista do cliente		50	50	
15-Arte cisória - técnicas básicas		50	50	
18-Preparação e serviço de iguarias simples		25	25	
19-Preparação e confeções básicas de cozinha		25	25	
20-Preparação e serviço de refeições ligeiras		25	25	
21-Preparação e serviço de pequenos-almoços		25	25	
23-Preparação e execução de serviços especiais de bar		25	25	
24-Coordenação das atividades das equipas de trabalho do restaurante/bar		25	25	
27-Atuação em situações de emergência relacionadas com doença súbita ou acidente		25	25	
				925
25-Comunicação em língua inglesa no serviço de restaurante/bar		50	50	
28-Comunicação em francês no serviço de restaurante/bar		50	50	
Subtotal	250	350	425	1025
				1145
Formação em Contexto de Trabalho	210	210	210	630
Subtotal	210	210	210	630
TOTAL	1106	1027	1022	3155

Cálculo da Área Projeto:

36% Área Projeto

3.155h da carga horária equivale a 100%, 1.145h incluídas na Área Projeto corresponde a 36% de flexibilidade curricular.

Anexo 3

Matriz Dossiê de Curso

**Nome da Disciplina**

Carga Horária: X horas

1º ano X horas

2º ano X horas

3º ano X horas

Finalidades

(…)

Competências

(…)

Elenco Modular/Conteúdos

UFCD	Ano	Horas	Tema	Objetivos	Conteúdo
	1º				PROJETO 1: Título
	1º				PROJETO 2: Título
	1º				PROJETO 3: Título
	1º				PROJETO 4: Título
	1º				PROJETO 5: Título
	2º				PROJETO 1: Título
	2º				PROJETO 2: Título
	2º				PROJETO 3: Título
	2º				PROJETO 4: Título
	2º				PROJETO 5: Título
	3º				PROJETO 1: Título
	3º				PROJETO 2: Título
	3º				PROJETO 3: Título
	3º				PROJETO 4: Título
	3º				PROJETO 5: Título

Anexo 4

Pré-planificação de projeto

PROJETO 2019 - 2022 - 1.º ANO | PLANIFICAÇÃO GERAL 3.º TRIMESTRE - TURISMO (OT e RECEÇÃO)

VENDER DESTINOS ERASMUS

SEMANAS		O QUE VAI ACONTECER	QUEM E COMO INTERVÉM	MATERIAIS PEDAGÓGICOS
1.ª SEMANA	14/04 a 17/04	POR QUALIFICAÇÃO Lançamento do projeto (Convidada turismo inclusivo) Divisão grupos (por turma) Pesquisa e Investigação	Área de Integração - Investigação dos destinos / cultura europeia Componente Tecnológica - Técnicas de comunicação (língua gestual) e relacionamento interpessoal Línguas - Simulação dos atendimentos	Agência de viagem Destinos de Erasmus: Londres, Paris, Cardiff, Helsínquia, TurKus, Barcelona e Madrid
2.ª SEMANA	20/04 a 24/04	Preparação dos diferentes Conteúdos de Área de Integração+ Componente Tecnológica+Línguas	Convidar um profissional que representa Portugal lá fora (Trabalho Equipa / Recursos Humanos) Marca Portuguesa Internacionalização - "Lá Fora Com Sucesso")	
3.ª SEMANA	27/04 a 01/05	Preparação dos diferentes Conteúdos de Área de Integração+ Componente Tecnológica+ Línguas Filmagem dos treinos (Simulações) Autoscopia	Área de Integração+Componente Tecnológica+Línguas	
4.ª SEMANA	04/05 a 08/05	Preparação das simulações	Área de Integração+Componente Tecnológica+Línguas	ECL Discovery - Montagem e treino
5.ª SEMANA	11/05 a 15/05	Simulações dos destinos internacionais Filmagens das Avaliações	Área de Integração+Componente Tecnológica+Línguas	ECL Discovery - Filmagens e atribuição de categorias (melhor imagem, apresentação, comunicação e trabalho em equipa)
6.ª SEMANA	18/05 a 22/05	Balanco e reflexão das simulações Resultado das votações Autoscopia - Visionamento dos vídeos		
7.ª SEMANA	25/05 a 29/05	Avaliação Recuperação de módulos		

Anexo 5

Horário Equipa de Trabalho



ESCOLA DE COMÉRCIO DE LISBOA

Horário da turma: 1.º A Comércio

Ano letivo: 2019 - 2020

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala				
08:30 - 09:00														
09:00 - 09:30														
09:30 - 10:00	Mat	A3							EC	A3				
10:00 - 10:30														
10:30 - 11:00					Ing	TCB3	TIC	SI3	Mat	A3				
11:00 - 11:30														
11:30 - 12:00	EF	EF							Port	A3				
12:00 - 12:30														
12:30 - 13:00														
13:00 - 13:30														
13:30 - 14:00			Ing	A3	ÁREA PROJETO	TCB1								
14:00 - 14:30														
14:30 - 15:00	ÁREA PROJETO	TCB1	EC	A3			ÁREA PROJETO	TCB1						
15:00 - 15:30														
15:30 - 16:00			Port	A3										
16:00 - 16:30														
16:30 - 17:00														
17:00 - 17:30														
17:30 - 18:00														
18:00 - 18:30														

ATIVIDADE	NOME DO PROFESSOR
Área de Integração	Cristina Oliveira
Comunicar no Ponto de Venda	Helga Duarte
Comercializar e Vender	Helga Duarte
Economia	Patrícia Lima
Educação Física	Rui Martins
Inglês	Cláudia Santos
Matemática	António Ribeiro
Organizar e Gerir a Empresa	Helga Duarte
Português	Lídia Gerales
Tecnologias da Inform. e Comunic.	Luís Almeida

Anexo 6

Fotos dos Espaços de Trabalho



ECL Store



ECL Visual Merchandising



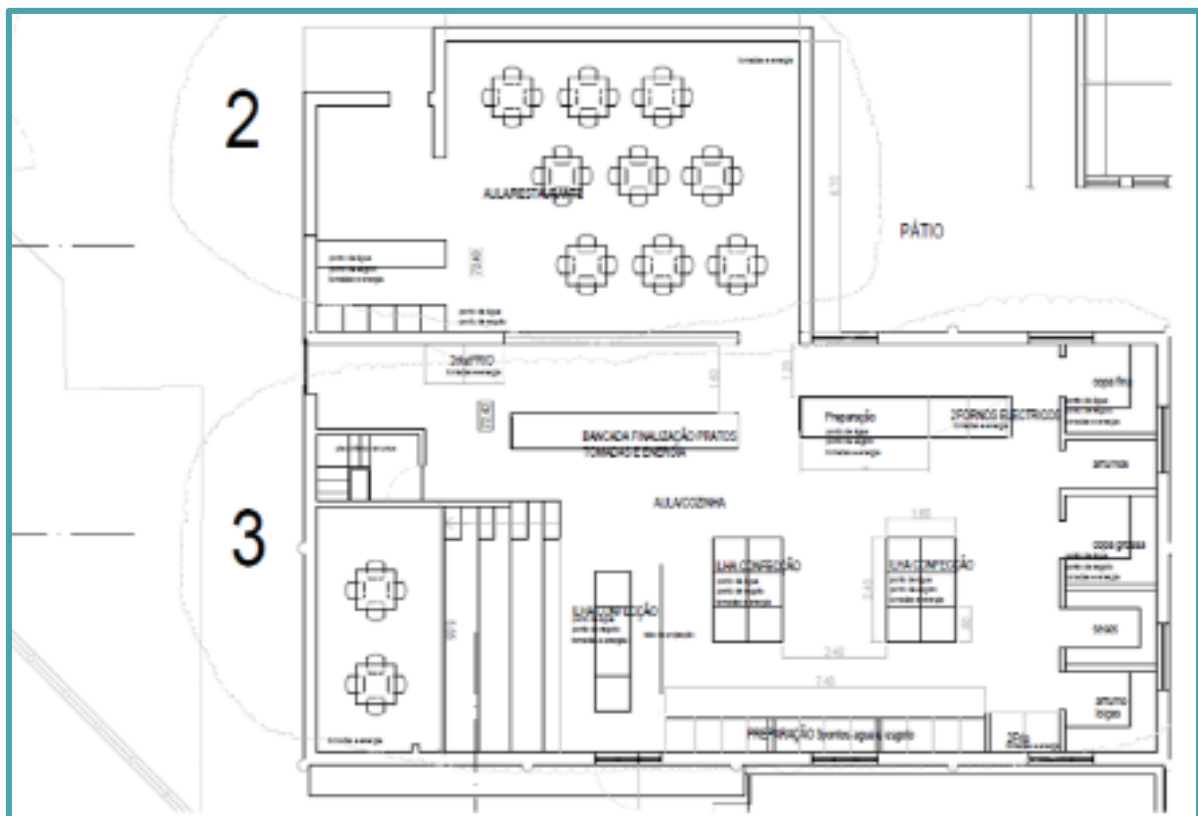
ECL Contact Center



ECL Discovery



ECL Food Store



ECL Kitchen



ECL Restaurant



Sala de Trabalho Colaborativo



Sala de Trabalho Colaborativo



Sala de Trabalho Colaborativo



Sala de Informática



Centro de Recursos

Nota:

De acordo com a nova Lei da Proteção de Dados, temos as permissões para a utilização de dados pessoais, devidamente arquivadas na Escola.

Anexo 7

Horário Equipa Pedagógica

HORÁRIO EQUIPA PEDAGÓGICA

Negócios

Comércio | Vendas e Marketing | Vitrinismo

	Segunda-Feira			Terça-Feira			Quarta-Feira			Sexta-Feira			
08.30-09.00	Mafalda	Paula	Elsa	Paula	Elsa	Sandra	Mafalda	Marco	Helga	Sandra	Mafalda	Helga	
09.00-09.30		Sandra	Mónica		António	Ester					António	Angela	
09.30-10.00													
10.00-10.30		P Videira			Ester			Angela	Sandra				Lisete
10.30-11.00													
11.00-11.30											Lisete		
11.30-12.00													
12.00-12.30													

Anexo 8

Matriz Guia de Aprendizagem Projeto

Guia de Aprendizagem Interativo

20XX-20XX

DISCIPLINA

BRIEFING

OBJETIVOS DO MÓDULO / UFCD

PORQUÊ?		
O QUÊ?	SEREI CAPAZ DE:	
	DEVEREI SABER/CONHECER:	
QUANDO?	DURAÇÃO	HORAS

NEGOCIAR

	ATIVIDADES	PONDERAÇÃO		PRODUTO	%
		1	2		
TRABALHO COLETIVO					
TRABALHO PROJETO					
TRABALHO INDEPENDENTE					

TIMELINE

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PREVISTAS

MÊS	SEMANA	
	SEMANA	
	SEMANA	
	SEMANA	
MÊS	SEMANA	
	SEMANA	
	SEMANA	
	SEMANA	
MÊS	SEMANA	
	SEMANA	
	SEMANA	
	SEMANA	

AVALIAR

O MEU DESEMPENHO				
POSSIBILIDADES DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO AUTOAVALIAÇÃO	INS.	SUF.	BOM	M.B.
COMPROMETIDO				%
Pontual				
Assíduo				
Adapto-me aos diferentes contextos				
Cumpro os prazos negociados				
Recolho e utilizo os recursos necessários				
Envolvo-me na(s) tarefa(s)				
Apresento críticas fundamentadas				
COMPETENTE				%
Planifico o meu trabalho				
Partilho e divido tarefas com os elementos do grupo				
Cumpro com qualidade as tarefas propostas				
Quando pesquiso, correlaciono info. e conhecimentos de dif. áreas do saber				
Refaço o trabalho em caso de necessidade de melhoria				
Comunico, adequando os suportes de apresentação				
CONSCIENTE				%
Tolerante, aceito diferentes opiniões				
Ajo para o bem-estar comum				
Ponderado				
Ajusto ao contexto o comportamento verbal e não-verbal				
Interesso-me por assuntos globais e interculturais				
Preocupo-me com o desenvolvimento sustentável				
CRIATIVO				%
Ajo com curiosidade				
Apresento ideias				
Arrisco, sem medo de errar				
Articulo conhecimentos e explico as ideias				
Ponho em causa construtivamente				
Adapto as soluções aos contextos (recursos/limites)				
COLABORATIVO				%
Interesso-me pela opinião dos outros				
Colaboro positivamente				
Flexível				
Ajudo na gestão conflitos				
Estimulo a participação dos membros do grupo				
A MINHA AUTOAVALIAÇÃO				

MATERIAIS

Anexo 9

Exemplo Projeto SER (Área Projeto)



PROJETO SER

ÁREA PROJETO

3º TRIMESTRE 2018/2019

EQUIPA **SERVICE MANAGEMENT (SM)**: Organização de Eventos, Recepção Hoteleira, Restaurante-Bar

EQUIPA **BUSINESS & RETAIL (BR)**: Comércio, Vitrinismo e Vendas e Marketing

PLANIFICAÇÃO



Início do Trimestre → Qualificações separadas / apropriação de conteúdos específicos de cada área tecnológica / preparação para o desafio

Lançamento do Projeto → Constituição de grupos de trabalho (compostos por alunos das 3 qualificações)



TRABALHO COLABORATIVO
APRENDIZAGENS PARTILHADAS
INTEGRAÇÃO DOS SABERES
RESPONSABILIDADE E AUTONOMIA
ABOVE & BEYOND

“Novos desafios à Europa” | Equipa SM



Interculturalidade

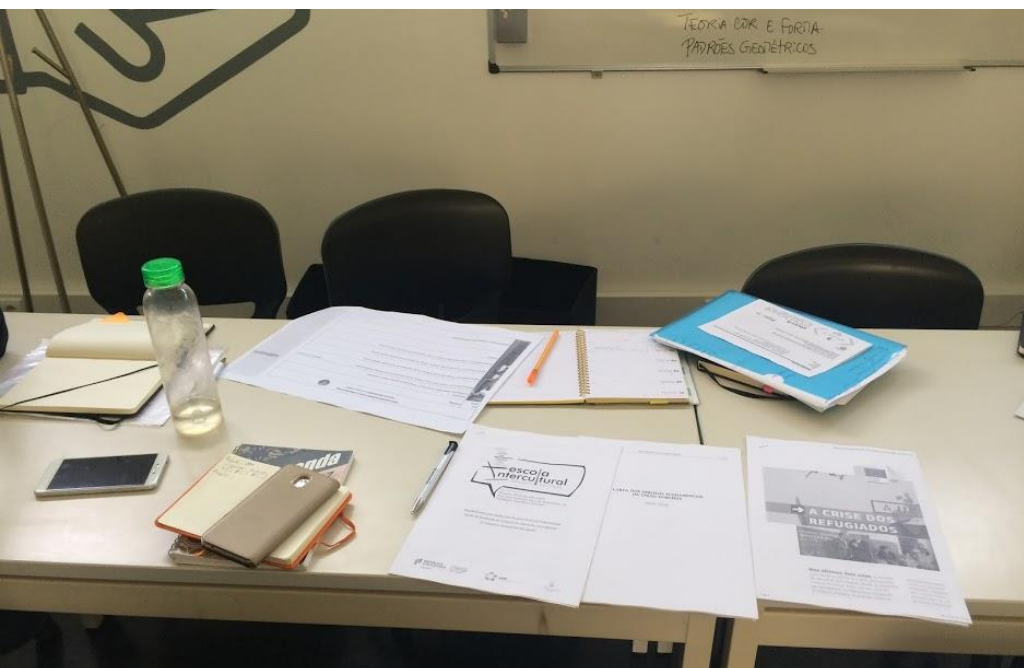
União Europeia

Internacionalização



“Europa Além-Fronteiras” | Equipa BR

2ª REUNIÃO DE PLANIFICAÇÃO EQUIPA PEDAGÓGICA...



“Unbox the mystery” (SM) | “Brand challenge” (BR)



SM

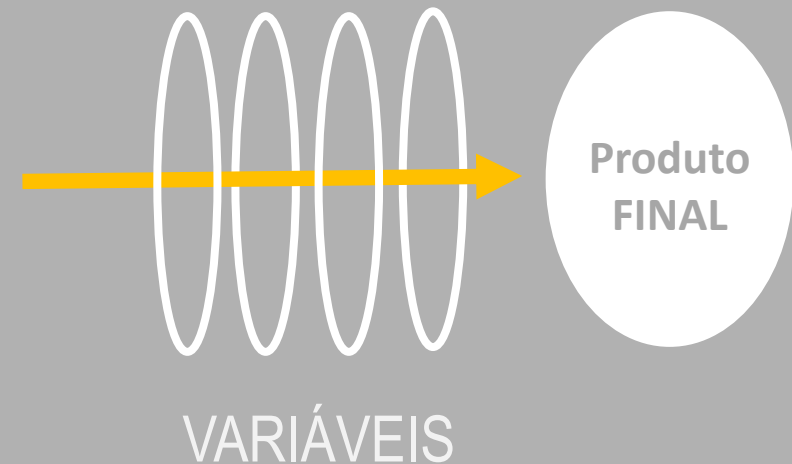


BR



“Unbox the mystery” (SM) | “Brand challenge” (BR)

1. Com o objetivo de dar mais ênfase ao desafio a Equipa Pedagógica decidiu investir nos materiais que entregou aos alunos com o intuito de dar início ao novo projeto.
2. A turma de SM e BR foi dividida em grupos multiquificação que posteriormente foram desafiados a desenvolver um projeto que unisse um conjunto de variáveis / pressupostos que se interligavam com os conteúdos que cada qualificação tinha planificados para a baliza temporal do projeto.



“Unbox the mystery” (SM)



21 maio



COCKTAIL



LANÇAMENTO DE UM PRODUTO



CHECK-OUT
&
RECLAMAÇÃO



22 maio



WELCOME DRINK



EVENTO GASTRONÓMICO MULTIMARCAS



CHECK-OUT
&
RECLAMAÇÃO



23 maio



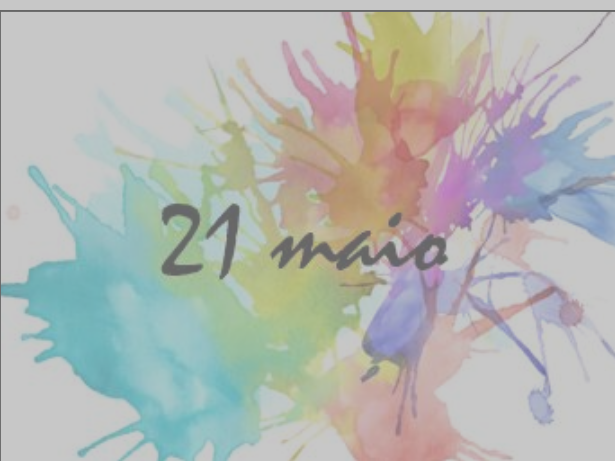
PICNIC



EVENTO CULTURAL



CHECK-OUT
&
RECLAMAÇÃO



Variável 1	Variável 2	Variável 3	Variável 4
Apresentação do Trabalho. NOTA: Cada grupo teve uma data distinta dos restantes com o objetivo de permitir aos colegas participarem como convidados/clientes... nas ações desenvolvidas pelo grupo.	Serviço de Restaurante Bar NOTA: Cada grupo teve um serviço diferente dos restantes grupos com o intuito de dinamizar e diferenciar a experiência de participação e aprendizagem dos alunos.	Tipologia de Evento NOTA: Cada grupo teve uma tipologia de evento uma maior diversificação de experiências.	Serviço de Recepção NOTA: Cada grupo teve de elaborar uma simulação de Check In e Check Out, interagindo com os colegas que participavam na sua atividade. Cada Ação teve “clientes” com características e necessidades diferentes permitindo aos alunos treinar em contexto real a capacidade de argumentação e comunicação.

CIDADE

?



UNBOX THE MYSTERY

EQUIPA (ALUNOS / QUALIFICAÇÕES)

1

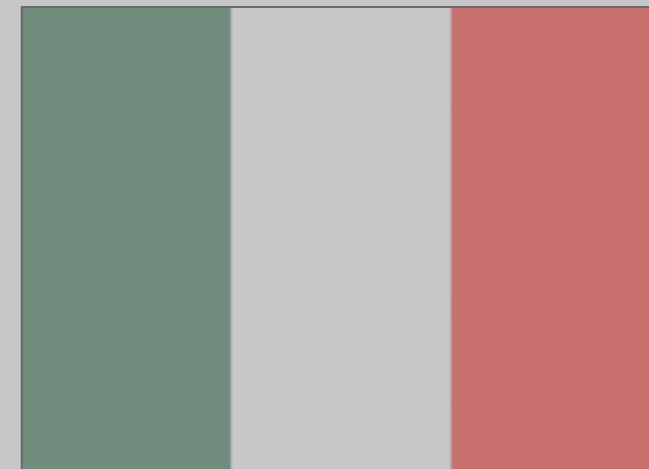




Variável 5



Variável 6



Variável 7

Cidade

NOTA: Cada grupo teve a necessidade de identificar o local/cidade onde iria propor e simular a realização da sua ação.

Produto / Marca

NOTA: A cada grupo de trabalho foi proposto um produto ou marca para o qual deveria ser realizada a ação. Tomemos por exemplo o novo Ferrari em que o objetivo seria o lançamento do novo produto da marca.

País

NOTA: Cada grupo recebeu uma bandeira que identificava o país a que pertencia a marca ou produto. O objetivo consistiu em que o aluno relacionasse esta variável com o produto ou marca e igualmente com a cidade que posteriormente escolheram.

“Brand challenge” (BR)

BRAND CHALLENGE

GRUPO DE TRABALHO (ALUNOS/QUALIFICAÇÕES)

-
-
-
-
-
-

1

BRAND

?



BRAND CHALLENGE

GRUPO DE TRABALHO (ALUNOS/QUALIFICAÇÕES)

-
-
-
-
-
-

1

BRAND

?



BRAND CHALLENGE

GRUPO DE TRABALHO (ALUNOS/QUALIFICAÇÕES)

-
-
-
-
-
-

1

BRAND

?





Variável 1	Variável 2	Variável 3	Variável 4
Grupo de Trabalho NOTA: Cada grupo foi composto por alunos de distintas qualificações para desenvolver os projetos nas diversas valências.	Produto / Marca NOTA: Cada grupo teve que pesquisar e selecionar uma marca do país que lhe foi atribuído.	Loja (dimensão) NOTA: Cada grupo recebeu um cartão com três dimensões distintas de espaços comerciais (30, 70 ou 150 m²). Nesse sentido, o projeto deveria ser desenvolvido tendo em consideração as dimensões da loja.	Loja (tipologia) NOTA: Cada grupo recebeu uma tipologia de loja (<i>Pop Up Store</i>, <i>Department Store</i> ou <i>Fanchising</i>), o que condicionou o rumo de trabalho de cada grupo.



3 TÉCNICAS DE COMUNICAÇÃO



ADEREÇO



PORTEFÓLIO
DIGITAL



3 TÉCNICAS DE COMUNICAÇÃO



ADEREÇO



PORTEFÓLIO
DIGITAL



3 TÉCNICAS DE COMUNICAÇÃO

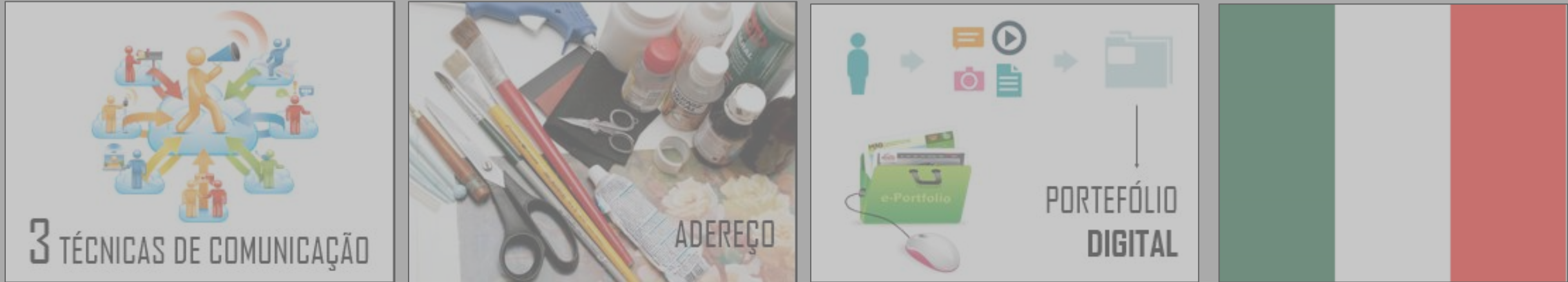


ADEREÇO



PORTEFÓLIO
DIGITAL





Variável 5	Variável 6	Variável 7	Variável 8
Comunicação	Adereço	Portfólio	País
NOTA: Cada grupo recebeu um cartão com a indicação que deveriam ser desenvolvidas e apresentadas três técnicas distintas de comunicação.	NOTA: A cada grupo de trabalho foi proposta a criação de um adereço decorativo que se constituísse como um elemento decorativo do stand no dia da apresentação dos projetos.	NOTA: Cada grupo recebeu um cartão com a indicação que deveriam desenvolver um Portfolio do projeto, em formato digital, com recurso às várias ferramentas tecnológicas apreendidas e que refletisse sumariamente o projeto.	NOTA: Cada grupo recebeu uma bandeira que identificava um país (base exploratória para o projeto). Pretendendo-se que o grupo relacionasse esta variável com o produto ou marca e igualmente com aspetos culturais do respetivo país.

criação de empresa

documentos comerciais



produtos e/ou serviços

+

meios de pagamento

estratégia de divulgação

!



cliente...



arrogante

criação de empresa

documentos comerciais



produtos e/ou serviços

+

meios de pagamento

estratégia de divulgação

!



cliente...



falador

criação de empresa

documentos comerciais



produtos e/ou serviços

+

meios de pagamento

estratégia de divulgação

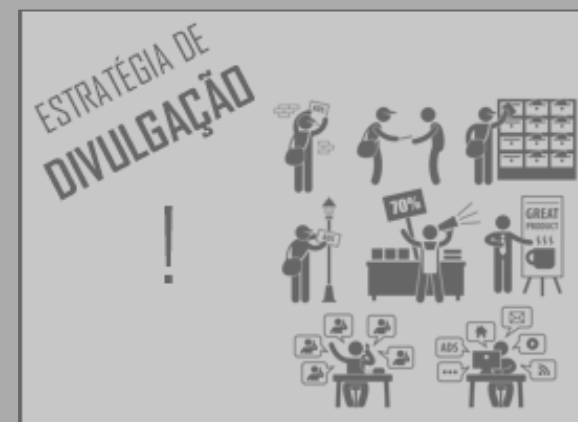
!



cliente...



indeciso



Variável 9

Variável 10

Variável 11

CLIENTE Variável 12

Empresa

NOTA: Cada grupo teve a tarefa de desenvolver um organograma com os distintos departamentos e funções de cada elemento, face à criação hipotética de uma empresa.

Meios de Pagamento

NOTA: Cada grupo deveria ainda explicitar os meios de pagamentos disponibilizados pela empresa, em função do produto, do serviço e do *target*.

Divulgação

NOTA: Cada grupo recebeu um cartão com a indicação que deveriam desenvolver uma estratégia de divulgação para o produto e/ou serviço, criando para isso os suportes de comunicação necessários.

Cliente

NOTA: Cada grupo recebeu um cartão com um perfil de cliente distinto. O objetivo centrou-se na adequação da postura e linguagem considerando o tipo de cliente.

Produção de materiais pedagógicos:

- Guião de Investigação
- Guiões de Trabalho (específicos por qualificação)
- Grelhas de Autoavaliação de AP (grupo/individuais)

Metodologia de Trabalho de Projeto Interdisciplinar

Vamos recordar...

Preparação (lançamento e negociação do projeto)

Planificação do desenvolvimento do tema (elaboração de cronogramas e organogramas)

Divisão de tarefas (grupos de trabalho)

Elaboração do dossiê de projeto / Portefólio Digital

Pesquisa para recolha de informações de carácter mais teórico (dados para tratar e analisar) e/ou informações de carácter metodológico (que processos/caminhos percorrer para realizar o projeto)

Recolha sistemática de dados (bibliográficos e questionário)

Tratamento da informação (interpretação da realidade, ordenação e apresentação da informação e formulação de novas questões)

Produção (preparação de textos que resultem da investigação e do desenvolvimento das ideias, preparação da divulgação)

Elaboração do Relatório Final / Memória Descritiva



Comunicação
Avaliação

3º TRIMESTRE 2017/2018

"NOVOS DESAFIOS À EUROPA"

AUTOAVALIAÇÃO GLOBAL DO GRUPO DE TRABALHO

ÁREA PROJETO ____ / ____ / ____

GRUPO DE TRABALHO

1AOE

Jéssica Conceição
Bárbara Garcia
Beatriz António
Diogo Casimiro
Diana Belmonte
Francisco Nascimento

1ARB

Francisco Antunes
Mariana Ribeiro
Tiago Correia
Tiago Silva
Álvaro Sô

1ARH

Bruno Ferreira
Viktoria Shevchenko
Miguel Paulino

Comunicação / Interação entre os elementos do grupo

INSUFICIENTE ____ SUFICIENTE ____ BOM ____ MUITO BOM ____

Comunicação / Interação com os professores

INSUFICIENTE ____ SUFICIENTE ____ BOM ____ MUITO BOM ____

Contribuição para a gestão do ruído em sala de aula

INSUFICIENTE ____ SUFICIENTE ____ BOM ____ MUITO BOM ____

Desenvolvimento das atividades/resultados conforme planificado

INSUFICIENTE ____ SUFICIENTE ____ BOM ____ MUITO BOM ____

Gestão do equipamento informático

INSUFICIENTE ____ SUFICIENTE ____ BOM ____ MUITO BOM ____

Utilização do material necessário para o desenvolvimento das atividades planificadas

INSUFICIENTE ____ SUFICIENTE ____ BOM ____ MUITO BOM ____

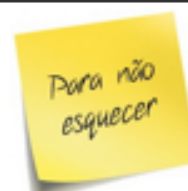
O que fizemos hoje?

(descrição sucinta dos processos e/ou resultados concretizados)

Principais dificuldades diagnosticadas:

Sugestões de melhoria:

Planificação de atividades para a próxima Área Projeto...



FEEDBACK DA EQUIPA PEDAGÓGICA



3ºTRIMESTRE 2017/2018

"NOVOS DESAFIOS À EUROPA"

AUTOAVALIAÇÃO INDIVIDUAL

ÁREA PROJETO ____ / ____ / ____

ALUNO / Nº _____

TURMA _____

Comunicação / Interação entre os elementos do grupo

INSUFICIENTE ____ SUFICIENTE ____ BOM ____ MUITO BOM ____

Comunicação / Interação com os professores

INSUFICIENTE ____ SUFICIENTE ____ BOM ____ MUITO BOM ____

Contribuição para a gestão do ruído em sala de aula

INSUFICIENTE ____ SUFICIENTE ____ BOM ____ MUITO BOM ____

Desenvolvimento das atividades/resultados conforme planificado

INSUFICIENTE ____ SUFICIENTE ____ BOM ____ MUITO BOM ____

Gestão do equipamento informático

INSUFICIENTE ____ SUFICIENTE ____ BOM ____ MUITO BOM ____

Utilização do material necessário para o desenvolvimento das atividades planificadas

INSUFICIENTE ____ SUFICIENTE ____ BOM ____ MUITO BOM ____

Como contribuí para o trabalho de grupo?

(descrição sucinta dos processos e/ou resultados concretizados)

Que dificuldades senti?

Como posso melhorar?

Planificação de atividades para a próxima Área Projeto...

Para não esquecer

FEEDBACK DA EQUIPA PEDAGÓGICA



Anexo 10

Pauta de Avaliação Modular

PAUTA DE AVALIAÇÃO: MÓDULO / UFCD

Ano/Turma:

Disciplina:

Formador(a):

Módulo / UFCD:

Datas:

a

SÍMBOLOS A UTILIZAR:

0 - N.R./N.O.

2 - Insuficiente

4 - Suficiente

5 - Bom

6 - Muito bom

Produtos	1	2	3	4	5	6	7	
%	10%	50%	20%	20%	0%	0%	0%	100%

CM	Comprometido
CP	Competente
CL	Colaborativo
CO	Consciente
CR	Criativo

N - Nível

Nº	NOME	ACTIV.		PRODUTOS PARA AVALIAÇÃO														Modelo 5 C's						T O T A L	RESULTADO	PROPOSTA ALUNO	CLASSIF. ATRIBUIDA
		Total Pond	Res.	1		2		3		4		5		6		7		CM	CP		CL	CO	CR				
		6															30%	N	50%	10%	5%	5%					
3965		1	2	13,0	4	15,0	5	18,0	6	10,0	0		0		0		0	15	4	13	14	14	14	14	Bom		
4033			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3862			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3779			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3781			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3863			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3864			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3865			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3866			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3867			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3868			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
4034			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3869			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3924			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3870			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3941			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3871			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3872			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
4025			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3944			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3970			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3987			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3359			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
4025			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3944			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3970			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3987			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3359			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3874			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		
3831			0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	Módulo em atraso		

Assinatura Docente: _____

Data: __/__/__

ECL.GAE.087.0

Anexo 11

Quadro Avaliação Semanal

Anexo 12

Ata Conselho Pedagógico

Ata de Conselho Pedagógico n.º nove

Ano Letivo: dois mil e dezoito - dois mil e dezanove

Aos onze dias do mês de julho do ano de dois mil e dezanove, reuniu-se, pelas onze horas e trinta minutos, no espaço Horto do Campo Grande desta Escola, o Conselho Pedagógico, sob a presidência de Dra. Piedade Redondo Pereira e secretariado pela mesma. -----

Na reunião estiveram presentes todos os membros deste Conselho. -----

A reunião teve a seguinte ordem de trabalhos: -----

1. Leitura e aprovação da ata da reunião anterior -----
2. Informações -----
3. Apresentação e discussão do Plano de Inovação Curricular -----

Ponto um: Leitura e aprovação da ata da reunião anterior-----

Foi lida e aprovada a ata da reunião anterior. -----

Ponto dois: Informações -----

Foi reforçada a informação sobre o plano de formação para o mês de julho. -----

Ponto três: Plano de Inovação Curricular -----

A Dra. Piedade Redondo Pereira apresentou a proposta do Plano de Inovação Curricular (PIC) a submeter à tutela, o qual foi preparado pela equipa pedagógica do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular da Escola. -----

Após a análise e discussão do PIC, o mesmo foi aprovado por unanimidade. -----

Os membros do Conselho Pedagógico elogiaram o trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica a trabalhar na Autonomia e Flexibilidade Curricular. -----

Nada mais havendo a tratar foi lida e aprovada a presente ata e deu-se por encerrada a sessão às treze horas e trinta minutos. -----

A Diretora Pedagógica



Piedade Redondo Pereira

Anexo III – Plano Anual de Atividades da ECL



ESCOLA
COMÉRCIO
LISBOA

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019-20



O PLANO DE ATIVIDADES

OPERACIONALIZA

O PROJETO EDUCATIVO



ÍNDICE

I. ENQUADRAMENTO.....	4	3. Plano Comercial	105
II. STAKEHOLDERS.....	9	V. CENTRO QUALIFICA.....	108
1. Protocolos.....	10	1. Plano Estratégico.....	109
2. Conselho Consultivo.....	14	2. Modelo de Organização.....	109
3. Fórum de Empresários	18	3. Parcerias.....	110
4. Orientação Profissional.....	20	VI. GESTÃO DE TALENTO.....	114
5. Empresas na Escola.....	23	1. Orientação de Perfil.....	115
6. Conselho Pedagógico.....	26	2. Atendimento Individual	119
7. Fórum de Alunos	28	3. Interação Escola – Mercado de Trabalho	120
7. Fórum de Encarregados de Educação	29	VII. PRÉMIO MERCÚRIO.....	123
III. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	32	VIII. CENTRO DE RECURSOS.....	129
1. Desenvolvimento Curricular.....	33	1. Oficina de Apoio	130
2. Oferta Formativa.....	34	2. Dias Temáticos	131
3. Calendário Escolar	37	IX. CENTRO DE INFORMÁTICA.....	133
4. Plataforma de Gestão Escolar.....	46	X. COMUNICAÇÃO E MARKETING.....	138
5. Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva	48	1. Site Opinador.....	139
6. Projeto SER.....	50	2. Redes Sociais.....	140
7. Projetos Internacionais – Erasmus+ KA2	68	3. Divulgação em Escolas	142
8. Visitas de Estudo	74	4. Plano de Meios.....	143
9. Master Classes.....	75	4. Materiais de Comunicação	145
10. Empresas de Treino Laboratórios Pedagógicos	77	5. Comunicação Interna.....	148
11. Guias de Aprendizagem Interativos.....	86	6. Comemoração do 30º Aniversário	150
12. Aprendizagens Baseadas em Recursos Tecnológicos.....	88	7. Futurália.....	152
13. Formação em Contexto de Trabalho – Nacional	90	8. Dia Aberto.....	153
14. Formação Contexto de Trabalho e Estágios Profissionais – Erasmus+	93	9. Sunset Party	154
15. Cambridge English Exam Preparation Centre	95	10. Encontros e Celebrações	156
16. Provas de Aptidão Profissional.....	97	XI. RECURSOS HUMANOS.....	159
17. Prémios de Mérito.....	99	1. Equipa.....	160
IV. FORMAÇÃO E CONSULTORIA.....	102	2. Formação.....	173
1. Desenvolvimento curricular.....	103	XII. RECURSOS FÍSICOS.....	178
2. Oferta Formativa.....	104	XIII. CERTIFICAÇÃO.....	185



I. ENQUADRAMENTO



A Escola de Comércio de Lisboa procura há 30 anos corresponder aos desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e exigente, na qual o sucesso pessoal e profissional depende, cada vez mais, da qualidade da formação recebida. Sem uma cultura de trabalho, exigência e rigor não é possível proporcionar formação de qualidade.

Na esteira do pioneirismo pombalino, a Escola de Comércio de Lisboa pretende, hoje, contribuir para a qualidade do ensino profissional, posicionando-se a nível nacional e internacional como instituição de excelência no âmbito do ensino e formação profissional no sector do Comércio, Turismo e Serviços.

A era digital está a alterar a um ritmo arrebatadoramente acelerado as decisões de compra, obrigando o Comércio, e Serviços a reorganizar a oferta e a forma como estes comunicam com o cliente. O setor tem assim de ser ágil na adaptação e na resposta célere ao mercado, acompanhando as novas tendências, caprichos, escolhas, modas e movimentos. Profissionais qualificados fazem parte da estratégia e do plano de negócio das empresas com a ambição de se afirmarem num mercado global cada vez mais competitivo.

A era digital influencia também a decisão dos jovens nas escolhas que fazem e estas ganham especial importância quando se trata de definir o seu percurso profissional. Qualquer que seja a opção tomada é fundamental ter em conta que não basta hoje adquirir competências na área do saber. O desenvolvimento do saber-fazer é um requisito obrigatório para todos os jovens que ambicionem realizar-se profissionalmente, trabalhando com dedicação e destacando-se pela inovação, criatividade e capacidade de arriscar, com inteligência.

O desafio da Escola de Comércio de Lisboa nos próximos anos passa por antecipar, acompanhar e responder ao ritmo frenético da Sociedade de Informação, com particular incidência no setor do Comércio, Turismo e Serviços, continuando a prestar um serviço de excelência a alunos, empresas e empresários, e a colaborar construtiva e responsabilmente com os seus parceiros.



II. STAKEHOLDERS



OO25 - Envolvimento dos *stakeholders* no sistema de alinhamento.

OO26 - Monitorização da implementação do sistema de alinhamento.

São definidos os *stakeholders*, suas responsabilidade e envolvimento, bem como a metodologia de avaliação e respetiva avaliação. Será ainda feita a recolha dos indicadores dos *stakeholders*, a avaliação de resultados e autoavaliação da escola, bem como a divulgação dos resultados.

1. PROTOCOLOS

OO6 - Aumentar o número de protocolos de colaboração.

O Projeto Educativo da Escola de Comércio de Lisboa é indelévelmente marcado pela forte aprendizagem nas empresas. Esta aprendizagem ocorre em vários momentos ao longo do curso dos nossos alunos.

O apoio incansável, constante e contínuo dos nossos parceiros é a chave para o sucesso do nosso negócio pedagógico.

A Escola tem vindo a estabelecer protocolos de colaboração com diferentes entidades, no sentido de proceder a uma maior ligação com o mundo do trabalho e pretende continuar a fazê-lo.

Os protocolos estabelecidos, entre outros são:

EMPRESA / INSTITUIÇÃO	CONTRAPARTIDA	
	PARA A ESCOLA	PARA A EMPRESA / INSTITUIÇÃO
ASSOCIAÇÃO DE COMERCIANTES DO CONCELHO DE LOURES E DE ODIVELAS	Prémio de Mérito para aluno	Formação
ASSOCIAÇÃO DE REVITALIZAÇÃO DA BAIXA POMBALINA	Divulgação	Promoção do Dia da Mãe
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CENTROS COMERCIAIS - APCC	Prémio de Mérito para aluno	Espaço na Escola



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CONTACT CENTRE	Contact Centre Pedagógico	Espaço na Escola
BATALHÃO DO SERVIÇO DE TRANSPORTES	Cedência do ginásio e da cozinha	Organização de Eventos
CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA	Cedência de instalações da escola Prémio de Mérito para aluno Parceiro Institucional do Prémio Mercúrio	Organização de Eventos Realização de Montras
CAETANO BAVIERA CONCESSIONÁRIO BMW	Patrocinador do Prémio Mercúrio	Formação em Contexto de Trabalho Divulgação da marca
COFINA	Prémio de Mérito para aluno Media Partner do Prémio Mercúrio	Espaço na Escola Formação em Contexto de Trabalho
CONFEDERAÇÃO DO COMÉRCIO E SERVIÇOS DE PORTUGAL	Prémio de Mérito para aluno Promotor do Prémio Mercúrio	Credibilidade
DELTA-CAFÉS	Prémio de Mérito para aluno Mobiliário de esplanada Apoio ao Prémio Mercúrio	Espaço na Escola
DOUGLAS	Prémio de Mérito para aluno Disponibilização gratuita (temporária/definitiva) de produtos “Douglas” para as atividades da Escola (montras, desfiles).	Espaço na Escola Formação em Contexto de Trabalho
FREEPORT OUTLET	Cedência de roupa para montras e desfiles de moda	Espaço na Escola
GRUPO CORTEFIEL	Prémio de Mérito para aluno Cedência gratuita (temporária) de produtos “Grupo Cortefiel” para as Atividades da Escola	Espaço na Escola Formação em Contexto de Trabalho Divulgação da Marca



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

GRUPO BRODHEIM	Prémio de Mérito para os alunos Cedência de roupa para montras e desfiles de moda Patrocinador do Prémio Mercúrio	Formação em Contexto de Trabalho Divulgação da Marca
h3	Prémio de Mérito para os alunos (500€)	Espaço na Escola Formação em Contexto de Trabalho
HORTO DO CAMPO GRANDE S.A.	Cedência de produtos Apoio ao Prémio Mercúrio	Espaço na Escola Formação em Contexto de Trabalho
INNOVA TAX FREE	Atribuição de verba à Escola	Formação em Contexto de Trabalho
INSTANTA	Cedência de produtos Apoio ao Prémio Mercúrio	Espaço na Escola Formação em Contexto de Trabalho Divulgação da Marca
INSTITUTO SUPERIOR DE GESTÃO	Apoio ao Prémio Mercúrio	Divulgação da Marca
JUNIOR ACHIEVEMENT	Apoio aos alunos no desenvolvimento de projetos	Participação nos projetos que implementam
JUNTA DE FREGUESIA DOS OLIVAIS	Cedência de polidesportivo Apoio às atividades dos alunos	Formação em Contexto de Trabalho Apoio na Organização de Eventos
JUNTA DE FREGUESIA DE MOSCAVIDE E PORTELA	Prémio de Mérito	Formação em Contexto de Trabalho Apoio na Organização de Eventos
EI CORTE INGLÉS	Cedência de produtos Apoio ao Prémio Mercúrio	Formação em Contexto de Trabalho Divulgação da Marca
MINISTÉRIO DA ECONOMIA	Apoio ao Prémio Mercúrio	Reconhecimento do Prémio Mercúrio
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA	Alto Patrocínio de Sua Excelência O Presidente da República	Notoriedade para o Prémio Mercúrio



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

SERVILUSA	Prémio de Mérito para aluno	Espaço na Escola Formação em Contexto de Trabalho Recrutamento
SONAE	Prémio de Mérito para aluno Estágio Formativo – Técnico de Logística	Formação em Contexto de Trabalho Recrutamento
TONIK	Apoio para as atividades dos alunos Desconto 10% para os colaboradores da ECL	Espaço na Escola 250€ para apoio a projetos da escola
UNIÃO DAS ASSOCIAÇÕES DO COMÉRCIO E SERVIÇOS - UACS	Apoio para atividades dos alunos	Formação em Contexto de Trabalho Apoio à Organização de Eventos



2. CONSELHO CONSULTIVO

OO1 - Validar a oferta formativa.

OBJETIVOS

O Conselho Consultivo é um órgão consultivo da ECL, que assegura a representação da comunidade escolar e da comunidade socioeconómica envolvente, tendo em vista o aprofundamento das relações entre a Escola e o meio em que esta desenvolve a sua atividade.

Neste âmbito, a Escola constituiu em 1991 o Conselho Consultivo, um órgão consultivo da Escola composto por individualidades provenientes dos mais diversos ramos do Comércio, Turismo e Serviços.

GESTOR OPERACIONAL

Diretor Geral que preside..

PARTICIPANTES

Instituições

1. ACEPI - Associação Economia Digital | Alexandre Nilo Fonseca
2. ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional | Filipa Jesus
3. ADIPA - Associação dos Distribuidores de Produtos Alimentares | Luís Brás
4. APCC - Associação Portuguesa de Centros Comerciais | António Sampaio de Mattos
5. APCC - Associação Portuguesa de Contact Centers | Jorge Pires
6. APED - Associação Portuguesa de Empresas de Distribuição | Isabel Barros
7. CML - Câmara Municipal de Lisboa | Margarida Figueiredo
8. CCP - Confederação do Comércio e Serviços de Portugal | João Vieira Lopes

9. DGAE - Direção-Geral das Atividades Económicas | Fernanda Ferreira Dias
10. Grupo Ensinus | Teresa Damásio
11. Grupo Ensinus | Conceição Soeiro
12. Federação Portuguesa de Atividades Subaquáticas | Lourenço Silveira
13. Fórum do Consumo | José António Rousseau
14. Fórum do Turismo | António Marto
15. Junta de Freguesia da Portela e Moscavide | Ricardo Lima
16. Junta de Freguesia dos Olivais | Rute Lima
17. UACS - União das Associações Comércio e Serviços | Lourdes Fonseca
18. SITESE - Sindicato dos Trabalhadores e Técnicos de Serviços, Comércio, Restauração e Turismo | Luís Azinheira
19. Representante dos alunos – a confirmar
20. Representante dos Pais / Encarregados de Educação – a confirmar

Empresas

1. Auchan (Distribuição) | Pedro Cid
2. Aga-Cri (Vestuário de cerimónia) | Carla Salsinha
3. Brodheim (Vestuário) | Ronald Brodheim
4. Caetano Baviera (Automóveis) | Pedro Guerra
5. Cofina (Media) | Paulo Sousa
6. Comur (Fábrica de Conservas da Murtosa) | Tiago Quaresma
7. Delta-Cafés (Cafés) | Tiago Ferreira
8. El Corte Inglés (Loja de Departamentos) | Susana Santos

9. h3 (Restauração) | Miguel van Uden
10. ILC (Investigação) | Ana Cristina Iglésias da Costa
11. Instanta (Fotografia) | José Ferreira de Matos
12. Jerónimo Martins (Distribuição) | Margarida Manaia
13. Loja das Meias (Vestuário) | Pedro Miguel Costa
14. Maria João Bahia (Joias) | Maria João Bahia
15. Must (Informática) | Pedro Sousa
16. Pestana Palace Hotel (Hotelaria) | Joana Soeiro
17. Servilusa (Funerária) | Paulo Carreira
18. SlyUp (Marketing Digital) | Luis Torres
19. Sonae (Distribuição) | Paula Abreu
20. Viterbo Interior Design (Decoração) | Graça Viterbo

OPERACIONALIZAÇÃO

O Conselho Consultivo reúne anualmente, mantendo os seus pares e toda a comunidade educativa da Escola informados dos novos desafios que o setor enfrenta, acompanhando e avaliando as atividades desenvolvidas pela Escola e contribuindo para a divulgação e afirmação desta no exterior.

Compete:

- ✓ Dar parecer sobre o Projeto Educativo.
- ✓ Dar parecer sobre os cursos de ensino e formação profissional.
- ✓ Propor a criação de novas qualificações.



PERÍODO DE EXECUÇÃO

Reunião / pequeno-almoço dia 20 de maio de 2020.



3. FÓRUM DE EMPRESÁRIOS

001 - Validar a oferta formativa.

OBJETIVOS

Sempre com o objetivo de fortalecer a ligação ao mundo empresarial, através de pequenos grupos especializados em diferentes temáticas de trabalho, permitindo obter informação atualizada sobre o setor e os seus novos desafios.

Neste âmbito, a Escola constituiu em 1991 o Fórum de Empresários, um órgão consultivo da Escola composto por individualidades provenientes dos mais diversos ramos do Comércio, Turismo e Serviços.

GESTOR OPERACIONAL

Direção.

PARTICIPANTES

Grupos de empresários de acordo com as necessidades do Projeto Educativo.

OPERACIONALIZAÇÃO

O Fórum de Empresários reúne sempre que necessário, mantendo a comunidade educativa informada dos novos desafios que o setor enfrenta, acompanhando e avaliando as atividades desenvolvidas pela Escola e contribuindo para a divulgação e afirmação desta no exterior. Compete:

- ✓ Dar parecer sobre o Projeto Educativo.
- ✓ Dar parecer sobre os cursos de ensino e formação profissional.
- ✓ Propor a criação de novas qualificações.



PERÍODO DE EXECUÇÃO

Reunião / pequeno-almoço.



4. ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

003 - Estabelecer parcerias com empresários para a função de Orientador Profissional.

OBJETIVOS

O Orientador Profissional é um empresário, representante, técnico ou colaborador de uma empresa que tem como função apoiar, ajudar e orientar uma turma da Escola.

Prende-se com a necessidade permanente de reforçar a ligação da escola ao meio empresarial do setor em que se insere, para a melhoria contínua do projeto educativo e dos objetivos que se propõe alcançar.

Pretende-se que o Orientador Profissional de cada turma constitua na Escola uma presença efetiva do mundo empresarial, a título consultivo, contribuindo para que, sobretudo alunos e seus formadores tenham acesso permanente a uma perspetiva externa ao mundo escolar, favorecendo o enquadramento do seu posicionamento, comportamentos e aprendizagens e reforçando a sua mobilização para o setor do comércio, turismo e serviços.

GESTOR OPERACIONAL

Coordenador da Orientação Educativa.

PARTICIPANTES

Turmas e respetivos Orientadores Educativos (listagem em Recursos Humanos).

OPERACIONALIZAÇÃO

Ao Orientador Profissional é-lhe atribuída uma turma que, em parceria com o Orientador Educativo, docente da Escola, lhe cabe acompanhar durante todo o ano letivo essa turma. A relação estabelecida entre o aluno e o seu Orientador Profissional desenvolve-se através de deslocações deste último à turma, participando em projetos que a envolvam, do apoio individualizado aos alunos, do acompanhamento ao Projeto de Suporte à Prova de Aptidão Profissional, da ajuda no processo de procura de estágio, entre outros aspetos benéficos para uma melhor integração do aluno no mercado de trabalho.

A criação da figura do Orientador Profissional tem como linha orientadora três pressupostos:

A excelente relação da Escola de Comércio de Lisboa com as empresas;



O enorme apoio e colaboração dos empresários;

O ambiente familiar que existe entre formadores, alunos e empresários.

Atribuições do Orientador Profissional

- ✓ Conhecer os objetivos da escola e do curso profissional frequentado pela turma;
- ✓ Conhecer a turma que lhe for atribuída e respetivos alunos, através de uma reunião coletiva, a realizar no início do ano letivo (1º trimestre);
- ✓ Conhecer o plano de atividades do ano letivo;
- ✓ Mobilizar a turma e seus alunos para o seu percurso escolar e profissional;
- ✓ Obter informação trimestral, após as reuniões do Conselho de Turma sobre o desempenho da turma, num dossier que integrará
- ✓ Ata do Conselho de Turma;
- ✓ Mapa de progresso pedagógico dos alunos;
- ✓ Gráfico comparativo do sucesso em cada disciplina/módulo; tendo em vista a realização de uma reunião com a turma, para análise dos resultados obtidos.
- ✓ Cumprir o seguinte cronograma de reuniões com a turma ao longo do ano letivo:

Calendarização de Reuniões

Turmas de profissional e vocacional secundário, 1º e 2º anos

- 1ª reunião: 1ª semana de outubro (1 hora em dia e horário flexíveis);
- 2ª reunião: 2ª semana de janeiro (1 hora em dia e horário flexíveis);
- 3ª reunião: 1ª semana depois da Páscoa (1 hora em dia e horário flexíveis).

Turmas de profissional, 3º ano

- 1ª reunião: 1ª semana de outubro (1 hora em dia e horário flexíveis);
- 2ª reunião: 2ª semana de dezembro (1 hora em dia e horário flexíveis);
- 3ª reunião: 3ª semana de fevereiro (1 hora em dia e horário flexíveis);
- 4ª reunião: 1ª semana depois da Páscoa (1 hora em dia e horário flexíveis).



Empresário ou Profissional do sector do comércio, restauração e serviços com:

- ✓ significativa experiência profissional e maturidade pessoal;
- ✓ interesse pelo desenvolvimento e profissionalização dos recursos humanos do setor;
- ✓ boa capacidade de comunicação e de relacionamento interpessoal com os jovens e com a comunidade educativa em geral;
- ✓ frontalidade e objetividade na comunicação das suas perceções ao nível de comportamentos, questões técnicas, funcionamento da escola ou quaisquer outros aspetos que considere importantes para a formação de cidadãos responsáveis e de profissionais de excelência para o comércio, numa escola que se quer afirmar como uma referência de qualidade no mundo da educação e da formação profissional;
- ✓ disponibilidade para o exercício da função pelo menos durante um ano letivo, aceitando os pressupostos operacionais da função.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo de todo o ano.



5. EMPRESAS NA ESCOLA

002 - Estabelecer parcerias para fomentar o projeto Empresas na Escola.

OBJETIVOS

Uma escola é um local privilegiado de saber, de aprendizagem, de enriquecimento e de crescimento pessoal e profissional, um palco em que todos os atores interagem e mobilizam esforços para a criação de espaços cénicos potenciadores das verdadeiras competências dos indivíduos:

- ✓ Integrar os Alunos na Escola e no Projeto Educativo.
- ✓ Fazer a ponte entre a Escola e o Mundo Empresarial.

GESTOR OPERACIONAL

Helga Duarte.

PARTICIPANTES

Alunos das diferentes turmas, Orientadores Educativos e Empresas patrocinadoras.

OPERACIONALIZAÇÃO

O projeto tem na sua base a constituição de parcerias entre a Escola e empresas de diferentes partes do país, de diferentes áreas de atividade e setores, bem como de diferente dimensão. Estas empresas tornam-se importantes patrocinadoras da Escola.

A insígnia da empresa patrocinadora é evidenciada em cada sala. O projeto Empresas na Escola possibilita o desenvolvimento e a implementação de uma estratégia de organização funcional e espacial muito peculiar e ajustada ao alinhamento pedagógico que a norteia. A Escola torna-se palco de muitas montras, organizadas como se de um verdadeiro centro de comércio, turismo e serviços se tratasse.

O projeto arranca no início de cada ano letivo, desafiando-se os alunos, recém-chegados, a realizar uma visita de estudo à empresa que apoia a sua sala de aula. Desde o primeiro dia, o aluno experiencia uma proximidade efetiva com a realidade empresarial.



A Escola de Comércio de Lisboa é assim um espaço dinâmico, que se abre às empresas, às raízes da sua história, que são também as raízes da cidade que a acolhe, permitindo aos alunos experiências vivas, práticas, próximas da realidade que encontrarão no mercado de trabalho. A Escola organiza-se, atualiza-se e regenera-se, acompanhando o mundo das empresas, num perpétuo movimento dialógico e colaborativo. As empresas estão na Escola. A Escola são as empresas que nela habitam.

Bloco A

Espaço Sonae
Espaço Cofina
Espaço Corte Fiel
Espaço APCC
Espaço Ten to Ten
Espaço Douglas
Espaço TotalStor
Espaço Leroy Merlin
Espaço Horto do Campo Grande
Espaço Instanta
Espaço Freeport
Espaço Altitude
Espaço Natura
Espaço Delta

Bloco B

Espaço h3
Espaço Pingo Doce



PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano letivo.



6. CONSELHO PEDAGÓGICO

OO1 - Validar a oferta formativa.

OO23 - Fomentar uma cultura de qualidade, responsabilidade e rigor entre os diferentes agentes educativos internos.

OBJETIVOS

- ✓ Compete ao Conselho Pedagógico da Escola:
- ✓ Apreciar a proposta e emitir parecer sobre os cursos profissionais e os cursos de educação e formação a integrar na oferta formativa da Escola, em cada ano letivo;
- ✓ Apreciar as propostas e emitir parecer sobre outras ofertas educativas, formativas ou de especialização propostas pela Direção Pedagógica;
- ✓ Apreciar e emitir parecer sobre as propostas para desenvolvimento de ações de formação destinadas a adultos;
- ✓ Apreciar a proposta de Projeto Educativo da Escola e emitir o respetivo parecer;
- ✓ Acompanhar, enquanto stakeholders internos, a atividade da Escola com vista à implementação do Sistema de Garantia da Qualidade alinhado com o EQAVET;
- ✓ Colaborar ativamente na inserção dos alunos, especialmente dos jovens, no mercado de trabalho, propondo as medidas e tomando as iniciativas que melhor sirvam este objetivo;
- ✓ Avaliar a ação da Escola e perspetivar novas estratégias de desenvolvimento;
- ✓ Pronunciar-se sobre outros assuntos que o Diretor Pedagógico submeta à sua apreciação.

GESTOR OPERACIONAL

Direção Pedagógica.

PARTICIPANTES

Membros do Conselho Pedagógico.



OPERACIONALIZAÇÃO

O Conselho Pedagógico é presidido pelo Diretor Pedagógico.

O Conselho Pedagógico tem a seguinte composição: assessores da direção, coordenadores de curso, líderes dos grupos disciplinares, representante dos serviços administrativos e representantes dos alunos.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Na primeira semana de cada mês.



7. FÓRUM DE ALUNOS

OO4 - Estabelecer contacto com os alunos através do Fórum de Alunos.

OO23 - Fomentar uma cultura de qualidade, responsabilidade e rigor entre os diferentes agentes educativos internos.

OBJETIVOS

Com o objetivo de suprimir a necessidade por parte dos alunos da ECL, em recorrer à constituição de uma Associação de Estudantes, e paralelamente sentindo a necessidade de criar um grupo de alunos que possam representar a instituição.

A ECL recriou Fórum de Alunos com o intuito de promover diálogo ativo sobre diversas temáticas, onde os alunos possam entre si debater as mesmas, e, conscientemente apresentar à Direção alternativas viáveis à resolução desses desafios.

GESTOR OPERACIONAL

Presidente do Fórum dos Alunos e restante equipa; Direção e Departamento de Comunicação e Marketing.

PARTICIPANTES

Direção do Fórum Alunos; Mesa da Assembleia do Fórum Alunos; Delegados e Sub Delegados de todas as turmas e Direção..

OPERACIONALIZAÇÃO

O Fórum de Alunos reúne de forma ordinária trimestralmente debatendo as diversas temáticas indicadas pelas turmas e seus representantes bem com as propostas que a Direção julgue pertinentes trazer a apreciação. Pode o Fórum de Alunos reunir extraordinariamente desde que por comum acordo entre os diversos participantes do fórum ou quando por indicação da Direção.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ordinariamente – Trimestral;

Extraordinariamente – Por convocação dos diversos elementos do Fórum ou por indicação da ECL.



8. FÓRUM DE ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

001 - Auscultar os intervenientes do Fórum de Empresários.

OBJETIVOS

Sempre com o objetivo de fortalecer a ligação entre a Escola e os Encarregados de Educação, permitindo discutir e negociar diferentes pontos de vista de situação que afetam o dia a dia da comunidade escolar.

Neste âmbito, a Escola constitui em 2020 o Fórum de Educação, um órgão consultivo da Escola composto por representantes da Escola e pelo Delegado e Subdelegado de cada turma.

GESTOR OPERACIONAL

Direção.

PARTICIPANTES

Encarregados de Educação e Orientadores Educativos

OPERACIONALIZAÇÃO

O Fórum de Encarregados de Educação pode tomar a forma de reuniões gerais, reuniões de turma ou reuniões individuais.

Compete:

- ✓ Dar parecer sobre o Projeto Educativo.
- ✓ Conhecer as atividades desenvolvidas pelos seus educandos.
- ✓ Tomar conhecimento da avaliação dos seus educandos.



PERÍODO DE EXECUÇÃO

Reuniões Gerais

- ✓ Início do Ano Letivo

Reuniões Turma

- ✓ Início do Ano Letivo.
- ✓ Início do 2º Trimestre.
- ✓ Início do 3º Trimestre.



III. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL



1. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

OBJETIVOS

Responder às necessidades de formação dos jovens e do tecido empresarial.

GESTOR OPERACIONAL

Direção e Coordenadores de Curso.

PARTICIPANTES

Associação Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), Conselhos Sectoriais, Rede de Escolas Profissionais, Conselho Consultivo e Fórum de Empresários.

OPERACIONALIZAÇÃO

Proceder à revisão em conjunto com a ANQEP dos Cursos Profissionais de nível 4 em Resultados de Aprendizagem, para integração no Catálogo Nacional de Qualificações, no sentido de dar resposta às necessidades do comércio e turismo e criar oportunidades profissionais para os jovens.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.



2. OFERTA FORMATIVA

OO1 - Validar a oferta formativa

No presente ano letivo a escola conta, com um total de 595 alunos, formando 27 turmas, distribuídos da seguinte forma:

Cursos Profissionais

TÉCNICO DE COMÉRCIO	1º ano (1ªA/C)	27 alunos
	2º ano (2ªA/C)	18 alunos
	3º ano (3ªA/C)	21 alunos
TÉCNICO DE VENDAS E MARKETING	1º ano (2ªA/VeM)	28 alunos
	2º ano (2ªA/VeM)	24 alunos
	3º ano (3ªA/VeM)	17 alunos
TÉCNICO DE VITRINISMO	1º ano (1ªA/Vi) / 0,5 turma	11 alunos
	2º ano (2ªA/Vi) / 0,5 turma	09 alunos
	3º ano (3ªA/Vi)	15 alunos
TÉCNICO DE ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS	1º ano (1ªA/OE)	27 alunos
	2º ano (2ªA/OE)	22 alunos
	3º ano (2ªA/OE)	19 alunos



TÉCNICO DE OPERAÇÕES TURÍSTICAS	1º ano (1ºA/OT)	23 alunos
	2º ano (2ºA/OT) / 0,5 turma	13 alunos
TÉCNICO DE RECEÇÃO HOTELEIRA	1º ano (1ºA/RH)	27 alunos
	2º ano (2ºA/RH)	22 alunos
	3º ano (3ºA/RH) / 0,5 turma	07 alunos
TÉCNICO DE COZINHA/PASTELARIA	1º ano (1ºA/CP)	23 alunos
	2º ano (2ºA/CP)	23 alunos
TÉCNICO DE RESTAURANTE-BAR	1º ano (1ºA/RB) / 0,5 turma	16 alunos
	2º ano (2ºA/RB)	16 alunos
	3º ano (3ºA/RB) / 0,5 turma	11 alunos

Cursos de Aprendizagem

TÉCNICO INFORMÁTICA – INSTALAÇÃO E GESTÃO DE REDES	1º ano (1ºA/IIGR)	20 alunos
	2º ano (1ºA/IIGR)	21 alunos
	3º ano (1ºA/IIGR)	19 alunos
TÉCNICO INFORMÁTICA – SISTEMAS	1º ano (1ºA/IS)	21 alunos

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019-2020



	2º ano (1ºA/IS)	20 alunos

Curso de Educação Formação – Tipo 3

EMPREGADO DE RESTAURANTE-BAR	ERB-T3	26 alunos

Curso de Educação Formação – Tipo 2

ASSISTENTE ADMINISTRATIVO	ERB-T2 (1º ano)	25 alunos
ASSISTENTE ADMINISTRATIVO	ERB-T2 (2º ano)	24 alunos



3. CALENDÁRIO ESCOLAR

Cursos Profissionais

Preparação do Ano Letivo

Sessões de Trabalho	02 a 11 de setembro
Entrevistas a alunos candidatos	02 a 11 de setembro

1º Trimestre

Abertura do Ano Letivo 2º e 3º	12 de setembro às 09.30h
Abertura do Ano Letivo 1º ano	13 de setembro às 09.30h
Noite Branca CML/UACS	13 de setembro às 20.00h
Visita de Estudo Empresas	17 de setembro às 09.30h
Happy Kids Fest (Pavilhão Carlos Lopes)	21 de setembro às 10.00h
Início das Aulas Horário	23 de setembro
Reunião de EE 2º e 3º anos	24 de setembro às 18.30h
Reunião de EE 1º ano	25 de setembro às 18.30h
Outdoor “Eu e o Outro”	30 de setembro a 25 de outubro
Fórum de Empresários (TC+TveM+Tvi+TOE+TRH+TRB)	22 a 31 de outubro
Erasmus+ KA2 <i>Ready for Europe (RefoRe)</i> Alemanha	13 a 17 de outubro
Comemorações do 30º Aniversário ECL	16 de outubro às 16.00h
Sessão UACS	05 de novembro às 14.30h
Erasmus+ KA2 <i>European Voice of Sales (EVS)</i> Itália	04 a 08 de novembro
Visitas Orientador Profissional - Integração Profissional	04 a 08 de novembro
Conselhos de Turma de Planificação	18 a 22 de novembro
Prémio Mercúrio	25 de novembro às 21.00h
Erasmus+ KA2 <i>ASTEL</i> na ECL	25 e 26 de novembro
Termo do 1º Trimestre	13 de dezembro
Conselhos de Turma de Avaliação	16 a 20 de dezembro
Férias de Natal Alunos	16 de dezembro a 03 de janeiro
Jantar de Natal (retirar para os alunos)	18 de dezembro



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

2º Trimestre

Início	06 de janeiro
Reuniões EE 3º anos	07 janeiro às 18.30h
Reuniões EE 2º anos	08 janeiro às 18.30h
Reuniões EE 1º anos	09 janeiro às 18.30h
Reflexão Pedagógica (interrupção letiva)	20 de janeiro
Erasmus+ KA2 ASTEL Bélgica	3 a 7 de fevereiro
Interrupção Carnaval	24 a 26 de fevereiro
Futurália	25 a 28 de março
Erasmus+ KA2 EVS Islândia	2 a 6 de março
Dia Aberto	02 de abril
Termo do 2º Trimestre	03 de abril
Conselhos de Turma de Avaliação	06 a 09 de abril
Férias da Páscoa para os Alunos	06 a 13 de abril

3º Trimestre

Início	14 de abril
Reflexão Pedagógica (interrupção letiva)	20 de abril
Reuniões EE 3º anos	21 de abril às 18.30h
Reuniões EE 2º anos	22 de abril às 18.30h
Reuniões EE 1º anos	23 de abril às 18.30h
Reanimar a Literatura	22 de abril às 14h30
Entrega das PAP's Secretariado	até 4 de maio
Entrega das PAP's (formador acompanhante)	até 04 de maio
Aplicação dos questionários ECL 1º e 2º anos	18 a 22 de maio
Aplicação dos questionários ECL 3º anos	18 a 22 de maio
PAPs	18 de maio a 05 de junho
Termo do 3º Trimestre 1º, 2º e 3º anos	29 de maio
Sunset Party	29 de maio
FCT 1º e 2º ano e Erasmus+ (35h x 6 semanas=210h)	01 de junho a 10 de julho
FCT do 3º ano (35h x 6 semanas=210h)	8 de junho a 17 de julho

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

Conselhos de Turma 1º, 2º e 3º anos	15 a 19 de junho
Exames Nacionais (1ª fase)	15 de junho a 7 de julho
FCT ERASMUS + Paris/ Londres (1º ano)	29 de jun a 10 de jul (partida a 28)
Avaliações <i>eportal</i>	até 22 de junho
Inscrições Recuperação (época especial) 3º anos e ex alunos	até 24 junho
Reunião Aluno com AE / OE 1º, 2º	14 de julho das 14.30h às 16.30h
Reunião Aluno com AE / OE 3º anos	20 de julho das 14.30h às 16.30h
Época Especial de Recuperação 1ª sessão 3º ano e ex- alunos	01 de 05 junho
Entrega das Notas Recuperação 3º ano no secretariado	até 04 de junho
Inscrições Recuperação (época especial) 1º e 2º anos	14 de julho
Época Especial de Recuperação 1ª sessão 1º e 2º ano	16 de julho às 9.30h
Entrega dos Relatórios de FCT 1º e 2º ano	até 20 de julho
Sessão de Trabalho e Jantar	22 de julho
Entrega das Notas Recuperação 1º e 2º anos no secretariado	até 27 de julho
Avaliação Recuperação e-schooling 1º e 2º anos	28 de julho
Férias	a partir de 01 de agosto

ANTIGOS-ALUNOS

1º Trimestre

Preparação mobilidade Erasmus+ Graduados	04 de nov a 19 de dezembro
Matrículas para Recuperação de Módulos	04 e 05 de novembro
Início da Recuperação de Módulos	06 de novembro
Conclusão das recuperações 1º Trimestre	até 29 de novembro
Avaliações na Plataforma	até 6 de dezembro



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

2º Trimestre

<i>Erasmus +</i> (Estágios recém graduados)	13 de janeiro a 14 de julho
Inscrições para Recuperação de Módulos	06 e 07 de janeiro
Início da Recuperação de Módulos	09 de janeiro
Conclusão das recuperações 2º Trimestre	até 06 de março
Avaliações na Plataforma	até 13 de março

3º Trimestre

Matrículas para Recuperação de Módulos	14 e 15 de abril
Início da Recuperação de Módulos	21 de abril
Conclusão das recuperações 3º Trimestre	até 29 de maio
Avaliações na Plataforma	até 05 de junho



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

Cursos Aprendizagem

Preparação do Ano Letivo

Sessões de Trabalho	02 a 11 de setembro
Entrevistas a alunos candidatos	02 a 11 de setembro

1º Trimestre

Abertura do Ano Letivo 2º e 3º	02 de setembro às 08.30h
Abertura do Ano Letivo 1º ano	23 de setembro às 09.30h
Visita de Estudo Empresas	17 de setembro às 09.30h
Início das Aulas Horário	23 de setembro
Reunião de EE 2º e 3º anos	24 de setembro às 18.30h
Reunião de EE 1º ano	25 de setembro às 18.30h
Outdoor "Eu e o Outro"	10 e 11 e 14 e 15 de outubro
Comemorações do 30º Aniversário	16 de outubro às 16.00h
Sessão UACS	05 de novembro às 14.30h
Visitas Orientador Profissional - Integração Profissional	04 a 08 de novembro
Prémio Mercúrio	25 de novembro às 21.00h
Conselhos de Turma de Avaliação (2TIS (18-21), 2TIIGR (18-21) e 3TIIGR (17-20)	26 de novembro a 03 de dezembro
FCT do 3TIIGR (17-20) (290h)	02 de dezembro a 12 de fevereiro
Termo do 1º Trimestre (1TIS (19-22), 1TIIGR(19-22), 2TIS(18-21)	13 de dezembro
Termo do 1º Trimestre (2TIIGR (18-21))	17 de dezembro
Conselhos de Turma de Avaliação (1TIS (19-22) e 1TIIGR (19-22))	16 a 20 de dezembro
Férias de Natal Alunos	16 de dezembro a 03 de janeiro
Jantar de Natal (retirar para os alunos)	18 de dezembro



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

2º Trimestre

Início	06 de janeiro
Reuniões EE 3º anos	07 janeiro às 18.30h
Reuniões EE 2º anos	08 janeiro às 18.30h
Reuniões EE 1º anos	09 janeiro às 18.30h
Reflexão Pedagógica (interrupção letiva)	20 de janeiro
Conselhos de Turma de Avaliação 2TIS (18-21)	20 a 24 de janeiro
FCT do 2TIS (18-21)	28 de janeiro a 30 de abril
Conclusão das aulas do 3TIIGR (17-20)	13 de fevereiro a 19 de março
Conselhos de Turma de Avaliação 2TIIGR (18-21)	17 a 19 de fevereiro
FCT do 2TIIGR (18-21)	24 de fevereiro a 27 de maio
Interrupção Carnaval	24 a 26 de fevereiro
Entrega das PAF's Secretariado	até 6 de março
Entrega das PAF's (formador acompanhante)	até 6 de março
Conselhos de Turma de Avaliação 3TIIGR (17-20)	16 a 20 de março
PAF 3TIIGR (17-20)	23 a 25 de março
Futurália	25 a 28 de março
Dia Aberto	02 de abril
Termo do 2º Trimestre (1º ano)	03 de abril
Conselhos de Turma de Avaliação (1TIS e 1TIIGR - 19-22)	06 a 09 de abril
Férias da Páscoa para os Alunos	06 a 13 de abril

3º Trimestre

Início	14 de abril
Reuniões EE 1º anos	23 de abril às 18.30h
Reflexão Pedagógica (interrupção letiva)	20 de abril
Início do 3TIS (18-21)	04 de maio
Aplicação dos questionários ECL 1º, 2º, 3º anos	18 a 22 de maio
Conselho de Turma 1TIS (19-22)	18 a 22 de maio
FCT do 1TIS (19-22)	12 de maio a 29 de junho
Início do 3TIIGR (18-21)	28 de maio
Sunset Party	29 de maio



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019-2020

Conselho de Turma 1TIIGR (19-22)	01 a 05 de junho
FCT do 1TIIGR (19-22)	26 de maio a 15 de julho
Exames Nacionais (1ª fase)	15 de junho a 7 de julho
FCT ERASMUS + Paris/ Londres (1º ano)	29 de jun a 10 de jul (partida a 28)
Sessão de Trabalho e Jantar	22 de julho
Início do 2TIS (19-22)	01 de julho
Início 2TIIGR (19-22)	16 de julho
Férias	a partir de 01 de agosto

ANTIGOS-ALUNOS

1º Trimestre

Preparação mobilidade Erasmus+ Graduados	04 de nov a 19 de dezembro

2º Trimestre

Erasmus + (Estágios recém graduados)	13 de janeiro a 14 de julho



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

Cursos CEF Tipo 2 e Tipo 3

Preparação do Ano Letivo

Sessões de Trabalho	02 a 11 de setembro
Entrevistas a alunos candidatos	02 a 11 de setembro

1º Trimestre

Abertura do Ano Letivo 2º AA	12 de setembro às 09.30h
Abertura do Ano Letivo 1º anos	13 de setembro às 09.30h
Visita de Estudo Empresas	17 de setembro às 09.30h
Início das Aulas Horário	23 de setembro
Reunião de EE 2º AA	24 de setembro às 18.30h
Reunião de EE 1º anos	25 de setembro às 18.30h
Comemorações do 30º Aniversário	16 de outubro às 16.00h
Sessão UACS	05 de novembro às 14.30h
Prémio Mercúrio	25 de novembro às 21.00h
Visitas Orientador Profissional – Integração Profissional	04 a 08 de novembro
Conselhos de Turma de Planificação	18 a 22 de novembro
Termo do 1º Trimestre	13 de dezembro
Conselhos de Turma de Avaliação	16 a 20 de dezembro
Férias de Natal Alunos	16 de dezembro a 03 de janeiro
Jantar de Natal (retirar para os alunos)	18 de dezembro

2º Trimestre

Início	06 de janeiro
Reuniões EE 2º ano AA	08 janeiro às 18.30h
Reuniões EE 1º anos	09 janeiro às 18.30h
Reflexão Pedagógica (interrupção letiva)	20 de janeiro
Interrupção Carnaval	24 a 26 de fevereiro
Futurália	25 a 28 de março
Dia Aberto	02 de abril
Termo do 2º Trimestre	03 de abril



3º Trimestre

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

Conselhos de Turma de Avaliação
Férias da Páscoa para os Alunos

06 a 09 de abril
06 a 13 de abril

Início	14 de abril
Reuniões EE 2º AA	22 de abril às 18.30h
Reuniões EE 1º anos	23 de abril às 18.30h
Reflexão Pedagógica (interrupção letiva)	20 de abril
Aplicação dos questionários ECL 1º e 2º ano	18 a 22 de maio
Termo do 3º Trimestre 1º ERB e 2º AA	29 de maio
Termo do 3º trimestre 1º AA	26 de junho
Sunset Party	29 de maio
Conselho de Turma 1º ERB e 2º AA	28 de maio
FCT 1º ano ERB e 2º AA (35x6 semanas=210h)	01 de junho a 10 de julho
Conselho de Turma 1º AA	29 de junho a 02 de julho
Preparação e Apresentação da PAF 1º Ano ERB e 2º AA	13 a 17 julho
Férias	a partir de 01 de agosto



4. PLATAFORMA DE GESTÃO ESCOLAR

OO22 - Garantir uma correta organização dos processos pedagógicos.

OBJETIVOS

Gerir o processo administrativo e pedagógico através da plataforma digital: Cursos Profissionais, de Aprendizagem e Cursos de Educação Formação.

GESTOR OPERACIONAL

Catarina Esménio e Renato Pernadas.

PARTICIPANTES

Comunidade educativa.

OPERACIONALIZAÇÃO

Todas as informações referentes aos alunos devem ser registadas na respetiva plataforma, no sentido de consolidar o seu percurso educativo.

- ✓ Portal do Aluno: através do Portal Online, são disponibilizadas informações como faltas, notas, mensagens do Orientador Educativo ou da Escola e documentos institucionais. O acesso ao Portal Online é feito através de login e password, com áreas diferenciadas para Encarregados de Educação e Alunos;
- ✓ Plataforma e-schooling Server que permite, entre outros, os seguintes tópicos:
 - Livro de Ponto digital;
 - Gestão de Cursos;
 - Gestão de Alunos;
 - Gestão de Faltas;
 - Gestão de avaliações (Conselhos de turma...)
 - Gestão de Docentes e Funcionários;

- 
- Gestão de Horários e Exceções de Horário;
 - MISI.
 - ✓ Módulo de Estatística que permite analisar um conjunto de indicadores e estatísticas de extrema importância na dinâmica e ajuda à tomada de decisão na gestão escolar. Entre outros, é possível a visualização gráfica e extração em excel dos seguintes indicadores estatísticos por ano letivo:
 - Dados Socioculturais por Ano Letivo;
 - Avaliações por Ano Letivo / Ano Escolar / Período / Turma;
 - Relatórios por Ano Letivo (médias de turma, curso, disciplina, dados estatísticos gerais do ensino profissional).

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.



5. EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

OO10 - Aumentar a percentagem de alunos/formandos que completam um curso de EFP e que trabalham em profissões relacionadas com o curso/área de EFP que concluíram.

OO12 - Aumentar a taxa de conclusão.

OO13 - Reduzir a percentagem de alunos/formandos com módulos em atraso.

OBJETIVOS

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho assume uma perspetiva claramente inclusiva que vem reforçar o direito de cada um dos alunos a um conjunto de respostas, sob um projeto educativo que proporcione a todos a participação à educação e o sentido de pertença em equidade, que seja responsável pela promoção das melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências que assentem na flexibilidade curricular.

O objetivo da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva é operacionalizar a educação inclusiva, tendo por base o projeto educativo da ECL, por natureza inclusivo: por um lado, propor o apoio à implementação e respetivo acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem; por outro lado, o aconselhamento dos docentes/formadores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

GESTOR OPERACIONAL

Lídia Geraldes.

PARTICIPANTES

Nesta equipa, têm assento elementos permanentes:

- ✓ Lídia Geraldes: Coordenadora da EMaEI)
- ✓ Isabel Oliveira: Responsável pelo 1º ano
- ✓ Dora Graça: Responsável pelo CEF
- ✓ Cláudia Santos: Responsável pelo 2ª ano
- ✓ Ana Costa: Responsável pelo 3º ano
- ✓ Catarina Paiva: Psicóloga

- ✓ Filipa Gonçalves: Técnica de Educação

OPERACIONALIZAÇÃO

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMaEI) desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, assim como no acompanhamento e monitorização da eficácia da sua aplicação, sob uma perspetiva de trabalho colaborativo entre aluno/formando, docentes/formadores, restante comunidade educativa, e encarregado de educação.

A EMaEI procurou desenvolver material de apoio, conforme Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, nomeadamente:

- ✓ Atas das reuniões
- ✓ Registo Individual das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão
- ✓ Programa Educativo Individual
- ✓ Relatório Técnico-Pedagógico
- ✓ Formulário de Sinalização
- ✓ Outros materiais de apoio à monitorização e progresso de aprendizagem do aluno (ex: questionário “Vamos Refletir...” aplicado trimestralmente aos alunos e respetivos encarregados de educação de alunos sinalizados anteriormente à ECL com medidas seletivas e/ou adicionais).

A EMaEI da ECL assume o compromisso de dar continuidade às práticas inclusivas, onde todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas, e esforçando-se para combater as dissimetrias e desenvolver o máximo do seu potencial.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.



6. PROJETO SER

OO12 - Aumentar a taxa de conclusão

OO13 - Reduzir a percentagem de alunos/formandos com módulos em atraso

OO18 - Garantir a presença da escola em eventos promocionais de referência

Gestão curricular contextualizada

De uma sociedade profundamente industrial, passámos para uma sociedade cada vez mais digital, onde os processos de mudança são céleres, em muitos casos disruptivos. Vivemos num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. As profissões do passado darão lugar a novas formas de trabalho (em muitos casos, ainda por descobrir).

É, assim, imperativo repensar o ensino profissional, repensar os seus métodos, estratégias, conceções. Urge desafiar o ensino, tal como a Internet e a digitalização atual nos desafiou (e continua a desafiar). Urge explorar e implementar processos de ensino inovadores, ousando romper com quadros mentais e metodologias do passado e, assim, responder de forma mais eficaz aos desafios dos nossos tempos.

Reinventar, adaptar e ajustar as práticas pedagógicas ao mundo global em que vivemos está na base do Projeto Educativo da ECL.

Ao longo dos seus 30 anos de vida, a ECL tem-se posicionado como um projeto que olha holisticamente a sociedade, os espaços, as geografias onde se insere e com as quais interage num processo contínuo de renovação e reinvenção. Como em qualquer projeto, importa questionar, por um lado, o ponto de partida e, por outro lado, o ponto de chegada. É da síntese dos dois que resulta a evolução; uma evolução solidamente pensada e criativamente estruturada. Importa perceber o que queremos para os nossos alunos, formadores e colaboradores; o que queremos para a nossa sociedade, para o nosso mundo. E, assim, contextualizar a aprendizagem, os currículos, dando-lhes um sentido e um significado.

A gestão contextualizada dos currículos da ECL assenta nos seguintes cinco eixos transformadores:

1. Missão educativa. Definir o modelo de pessoa que se pretende formar, ou seja, o Perfil do Aluno à saída de cada ciclo formativo, tendo como referencial “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Acreditamos que no perfil do aluno, além de se trabalhar o perfil profissional referente a cada qualificação, se deve apostar no desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores fundamentais num mundo cada vez mais incerto, complexo e volátil. O foco da aprendizagem inspira-se num perfil humanista, centrado em valores de respeito por si e pelo outro, numa procura constante de novos conhecimentos e de novas soluções. Um perfil assente na edificação de um Modelo de Pessoa, que prepare os alunos para os desafios da sociedade do século XXI, desejando que os alunos se tornem Pessoas Conscientes, Colaborativas, Competentes, Comprometidas e Criativas.

2. Recursos. Avaliar os recursos disponíveis e redefinir, alterar ou criar novos, tendo em conta a missão educativa. As salas de aula estanques, estáticas e pouco apelativas devem ser substituídas por espaços abertos, flexíveis e polivalentes que permitam uma nova organização da aprendizagem, apostando em espaços organizados de acordo com o tipo de trabalho e atividades a desenvolver e munidos de equipamentos e tecnologia adequados.



3. Projetos. Redefinir e criar dinâmicas ou ações de acordo com as estratégias definidas e os objetivos a atingir. A divisão estanque entre disciplinas deve ser esbatida ou mesmo desaparecer, dando lugar a verdadeiros projetos, centrados não só na identificação dos problemas como também na resolução dos mesmos de forma criativa. As várias competências e “matérias” são integradas, trabalhadas, processadas e apreendidas no âmbito de projetos. A distribuição da carga horária deve ser flexível. O trabalho colaborativo entre alunos-alunos, alunos-professores, professores-professores é fundamental. Deve abrir-se, conscientemente, as portas às novas tecnologias e incentivar a participação ativa das famílias, de entidades públicas e privadas.

4. Laboratórios Pedagógicos / Empresas de Treino. Criar, alimentar e integrar ambientes de aprendizagem inovadores, que repliquem, pedagogicamente, o mercado de trabalho. Estes são imprescindíveis na implementação de práticas pedagógicas no contexto do ensino profissional, devendo ser desenhados, concebidos e dinamizados de acordo com as qualificações que pretendem servir.

5. Avaliação. O processo de avaliação é crucial e este deve ocorrer a diferentes níveis e em diferentes momentos do ciclo de aprendizagem.

Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares

Na base do presente Plano, assenta uma forte articulação curricular que se inspira em sólidas, diversas e criativas relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Após a definição do Modelo de Pessoa e depois de analisados os Planos de Estudo são delineados os Dossiês de Curso.

Neste contexto, pretende-se proceder à integração de saberes e traçar projetos interdisciplinares ou transdisciplinares, seguindo a metodologia do trabalho de projeto.

O foco da aprendizagem é o de trabalhar por projetos, destacando-se a interação entre o aluno, o meio (geral e empresarial) e o docente/formador, através de metodologias ativas que se adequem aos ritmos e às necessidades do aluno/formando, tendo em conta os resultados de aprendizagem a atingir.

Os referidos projetos são desenvolvidos com inúmeras entidades e empresas com as quais a Escola mantém parcerias.

Pretende-se estimular nos alunos o desenvolvimento de múltiplas inteligências, dando espaço e tempo ao aprofundamento de conhecimentos adquiridos e à diferenciação pedagógica.

SER é a denominação escolhida para melhor designar o projeto e que permitirá avançar no processo de transformação da ECL.

O Projeto SER organiza-se em torno de um tema que facilita o encadeamento de ideias e processos, no sentido de uma mais eficaz e efetiva articulação de relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

No presente ano letivo, elegeu-se como tema organizador **EU no Palco do Mundo!**



No espaço designado por **Área Projeto**, pretendemos que os alunos possam negociar as atividades a desenvolver de acordo com os seus interesses que trabalhem individualmente, em equipa e de forma colaborativa, no sentido de desenvolver processos autónomos de aprendizagem, mas também de cooperação, interação com colegas, docentes/formadores e parceiros.

O processo de aprendizagem dos alunos é organizado através de equipas de trabalho que são estruturadas pelas qualificações com maior proximidade profissional. Assim:

- ✓ **Ciclo de formação 2017-2020**, alunos do 3º ano, num total de seis qualificações, da seguinte forma:
 - Business & Retail, integrando os Cursos de Comércio, Vitrinismo e Vendas-Marketing, com flexibilidade curricular, ajustada ao cálculo percentual apresentado nos respetivos planos de estudo.
 - Service Management, integrando os Cursos de Organização de Eventos, Receção Hoteleira e Restaurante-Bar, com flexibilidade curricular, ajustada ao cálculo percentual apresentado nos respetivos planos de estudo.
- ✓ **Ciclo de formação 2018-2021**, alunos do 2º ano, num total de oito qualificações, da seguinte forma:
 - Business & Retail, integrando os Cursos de Comércio, Vitrinismo e Vendas-Marketing, com flexibilidade curricular, ajustada ao cálculo percentual apresentado nos respetivos planos de estudo.
 - Turismo & Eventos, integrando os Cursos de Organização de Eventos, Receção Hoteleira e Operações Turísticas, com flexibilidade curricular, ajustada ao cálculo percentual apresentado nos respetivos planos de estudo.
 - Cozinha & Restaurante, integrando os Cursos de Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar, com flexibilidade curricular, ajustada ao cálculo percentual apresentado nos respetivos planos de estudo.
- ✓ **Ciclo de formação 2019-2022**, alunos do 1º ano, num total de oito qualificações, da seguinte forma:
 - Negócios, integrando os Cursos de Comércio, Vitrinismo e Vendas-Marketing, com flexibilidade curricular, ajustada ao cálculo percentual apresentado nos respetivos planos de estudo.
 - Turismo & Eventos, integrando os Cursos de Organização de Eventos, Receção Hoteleira e Operações Turísticas, com flexibilidade curricular, ajustada ao cálculo percentual apresentado nos respetivos planos de estudo.
 - Restauração, integrando os Cursos de Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar, com flexibilidade curricular, ajustada ao cálculo percentual apresentado nos respetivos planos de estudo.

Os alunos são agrupados em número de 4 a 5, para desenvolver as suas investigações e apresentar os seus projetos.



A primeira sessão de trabalho de cada semana é iniciada com o *Briefing* da Semana, com a duração aproximada de 15 minutos, e nos restantes dias com o *Briefing* do Dia, como forma de planificar as atividades do dia. As sessões de trabalho são finalizadas com o Balanço do Dia e no último dia da semana com o Balanço da Semana, como forma de avaliação do trabalho desenvolvido.

É importante a flexibilização dos espaços de aprendizagem, criando ambientes educativos inovadores, como sejam as Empesas de Treino / Laboratórios Pedagógicos, de acordo com as qualificações ministradas, bem como espaços de trabalho colaborativo, com os quais pretendemos replicar, pedagogicamente, o mercado de trabalho.

Os primeiros (i.e., Empesas de Treino / Laboratórios Pedagógicos) pretendem potenciar o desenvolvimento de aprendizagens muito próximas do contexto empresarial, nomeadamente:

- ✓ **ECL store**, uma loja que entre outros produtos comercializa a linha de *merchandising* da escola, concebida e produzida pelos alunos.
- ✓ **ECL food store**, uma loja pedagógica dedicada ao setor alimentar, cuja representatividade é bastante diversificada em termos de formato, materializando um conceito muito característico da cultura portuguesa – mercearia fina. O espaço evidencia algumas tendências estéticas, principalmente relacionadas com materiais e cores, mas também pretende refletir atuais comportamentos de consumo.
- ✓ **ECL visual merchandising**, gerida pelos alunos de Vitrinismo e que tem como objetivo planificar e operacionalizar a decoração das várias montras existentes na escola.
- ✓ **ECL discovery**, uma loja pedagógica dedicada ao setor do Turismo e Hotelaria, que promove Portugal como um destino turístico e apresenta uma oferta segmentada de produtos de qualidade, representativos da cultura portuguesa. Este espaço multifuncional, integra uma área de atendimento/acolhimento que poderá representar uma receção de hotel ou um balcão de uma agência de viagens. O restante espaço da loja é destinado à comercialização de produtos regionais.
- ✓ **ECL kitchen**, uma cozinha pedagógica que pretende confeccionar uma gastronomia nacional e internacional que promova Portugal como um destino gastronómico.
- ✓ **ECL restaurant**, um espaço pedagógico dedicado ao setor da restauração que promova um serviço de qualidade. Assim, este espaço multifuncional permite operacionalizar vários tipos de serviços.

Os segundos (i.e., espaços de trabalho colaborativo) pretendem ser espaços bem iluminados, alegres, onde se minimiza o ruído e com mobiliário, equipamentos e tecnologia adequados, que permitem uma nova organização da aprendizagem e o desenvolvimento de vários tipos de trabalho (Trabalho de Projeto, Trabalho Individual e Trabalho Coletivo). Foram criadas salas de trabalho colaborativo, aptas para albergar 3 turmas por sala (72 alunos em cada sala), constituindo-se Equipas Pedagógicas, com 3 professores simultaneamente por sala.

A aprendizagem é ainda apoiada por meios tecnológicos, dispondo todas as salas de computadores portáteis, um por grupo de trabalho, bem como televisões/écrans LCD, o que permite a produção de portefólios digitais individuais e de equipa, sugerindo-se o recurso sistemático ao Guia de Aprendizagem, bem como pesquisa em livros e meios digitais.



Como ferramenta de apoio à aprendizagem, a equipa pedagógica produz materiais pedagógicos compilados em Guias de Aprendizagem.

Metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação

Na ECL, temos caminhado – orgulhosamente – um percurso pautado pela inovação, ousando romper com modelos estandardizados de aprendizagem. Uma inovação que se discute, negocia e se concretiza, colaborativamente, dia após dia, com base numa observação atenta das várias paisagens onde nos movemos.

Esta metodologia fomenta a autonomia dos alunos, estreita os vínculos entre alunos-alunos, alunos-professores e entre professores-professores, permitindo experiências pedagógicas mais participativas e participadas. Esta abordagem permite também um incremento de um bom ambiente de trabalho nas várias geografias em que alunos e professores, bem como parceiros da escola se encontram, quer no ambiente de salas de aula ou laboratórios pedagógicos, quer no ambiente empresarial, numa tentativa inteligente de criar pontes funcionais e fundacionais entre a escola e o mercado de trabalho onde os nossos alunos, cidadãos atentos e curiosos, criam o seu sucesso e alimentam o sucesso de projetos com mundo.

O processo de avaliação é crucial e este deve ocorrer a diferentes níveis e em diferentes momentos do ciclo de aprendizagem e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” torna-se uma matriz preciosa para este processo, assim como para o seu planeamento.

Em primeiro lugar, cumpre avaliar os resultados atingidos pelos alunos. Esta avaliação deverá realizar-se, no final de cada trimestre, com base em critérios pré-definidos e negociados com os próprios alunos. Quanto à avaliação dos resultados dos alunos, pretendemos que a mesma seja partilhada, tanto ao nível do processo como dos resultados, através de critérios de avaliação pré-definidos - Avaliação Modular.

Cumpr, igualmente, avaliar os processos, as metodologias implementadas. Esta avaliação deverá realizar-se, anualmente, partindo da observação direta da atividade educativa e da comparação com a respetiva planificação.

Ao longo do trabalho é realizada uma avaliação semanal, com o objetivo de apreciar as questões comportamentais durante a aula - Quadro Avaliação Semanal.

No entanto, a avaliação não poderá incidir exclusivamente no desempenho dos alunos, sendo imprescindível avaliar a própria inovação pedagógica nomeadamente a nível do processo. Para tal, são implementados inquéritos trimestrais aos alunos e docentes/formadores, para se refletir sobre se a mudança ou inovação desenhada está a seguir como previsto, quais são os desvios, os seus pontos fortes e os seus pontos fracos e assim ajustar as práticas e as estratégias adotadas.

Por último, mas não menos importante, cumpre avaliar os impactos que as metodologias pedagógicas desenvolvidas surtiram nos alunos. A avaliação dos impactos deverá realizar-se no final de cada ciclo formativo, também a curto, médio e longo prazo, num processo contínuo de aferição, ajustamento e evolução.

**Dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente**

Trabalhamos para que a ECL se desafie e mergulhe num processo de inovação disruptivo; uma escola invertida! Uma escola que dê empoderamento à comunidade educativa para sentir que podemos mudar e que a mudança depende de todos em conjunto. Uma escola em que os alunos são os protagonistas das suas próprias aprendizagens. O aluno aprende, fazendo e refazendo, refletindo sobre o que faz. O papel do professor é o de criar as condições necessárias e estimular a curiosidade e a vontade de aprender. Desconstruímos o erro e assumimo-lo como parte fundamental do processo de aprendizagem.

O elemento mais importante para a transformação das escolas são os professores. A transformação das escolas passa necessariamente pela transformação interior dos seus educadores. É importante proporcionar momentos de formação da parte tecnológica, mas também enquanto pessoa, pois educamos o que somos, educamos pelo exemplo.

Os docentes/formadores planificam, programam e avaliam o trabalho individual e em equipa, no sentido de se promover a autonomia, a iniciativa e o interesse pela aprendizagem e pelas tarefas a desenvolver. Para o efeito, são constituídas equipas pedagógicas formadas por todos os docentes/formadores que reúnem semanalmente. A estas equipas associam-se por vezes o coordenador de gestão de carreira, o coordenador de curso e o orientador educativo, que fazem a ponte entre os vários intervenientes, bem como personalidades convidadas do mundo empresarial, designadas por “orientadores profissionais”, com o objetivo de complementar a orientação dos docentes/formadores e assim ajudar os alunos na sua integração no tecido empresarial.

Cooperação da comunidade educativa

As famílias também são convidadas a acompanhar o desenvolvimento das atividades do seu educando, envolvendo-se em iniciativas pedagógicas distintas e ao longo dos 3 anos de formação, através da dinamização de conferências semanais e de workshops. Por vezes também são convidados a assistirem à apresentação dos projetos dos seus educandos, bem como a refletirem na melhoria do Projeto Educativo da ECL, no Fórum de Encarregados de Educação e também no Conselho Consultivo.

Foi criando um espaço de mentoria, o que permite aos Orientadores Educativos acompanharem os seus alunos, tanto ao nível comportamental como ao nível das dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de potenciar a resiliência dos jovens através de experiências positivas que reforcem e promovam a sua autoconfiança e a crença em si próprios.

**Projetos transversais****Abertura do Ano Letivo****OBJETIVOS**

Acolher e receber os alunos, dando a conhecer o espaço e a comunidade letiva e permitindo que o momento da chegada para um novo ano letivo seja afável e aprazível mas sedimentado nos valores da Escola – Dinamismo, Pluralidade, Inovação e Credibilidade.

GESTOR OPERACIONAL

Assessora Geral, Assessora Educação e Formação Profissional, Coordenadores de Curso, Comunicação e Marketing.

PARTICIPANTES

Comunidade escolar.

OPERACIONALIZAÇÃO**30 Anos a Alargar Horizontes – Eu no Palco do Mundo!**

O espaço da escola é preparado para receber os alunos. O acolhimento é feito em torno de um tema que ajuda a perceber o “espírito da escola”. É criado um *slogan* e o espaço é preparado e decorado de acordo com essa temática.

Após a definição do conceito, preparar em conjunto com os alunos do 2º e 3º ano:

- ✓ acolhimento dos novos alunos;
- ✓ apresentação da equipa;
- ✓ visita de estudo às empresas a 19 de setembro;

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

- ✓ apresentação do Regulamento Interno e do Guia do Aluno;
- ✓ apresentação dos Guias de Aprendizagem Interativos.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

1º Trimestre – duração: 1ª semana.

Alunos do 2º e 3º ano – 14 de setembro.

Alunos do 1º ano – 15 de setembro.

Eu e o Outro – Formação Outdoor

OBJETIVOS

Fomentar a cultura organizacional ECL nos alunos.

Promover o espírito e o trabalho em equipa, a cooperação entre os alunos e consequente valorização do grupo.

Estimular a autoconfiança e autoestima.

Trabalhar questões de liderança, negociação e estratégia.

GESTOR OPERACIONAL

Luís Cruz.

PARTICIPANTES

Alunos dos Cursos Profissionalizantes de Técnico de Comércio, Vendas e Marketing, Vitrinismo, Organização de Eventos, Recepção Hoteleira, Operações Turísticas, Cozinha-Pastelaria, Restaurante-Bar, Informática – Instalação e Gestão de Redes, Informática – Sistemas.

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019-2020

Formador de Educação Física: Luís Cruz.

Psicóloga: Catarina Paiva.

OPERACIONALIZAÇÃO

As atividades desenvolvem-se no Campo de Férias do Castor.

Participação em diferentes atividades:

- ✓ Jogo “Jardim Zoológico”
- ✓ Atividades Challenge
- ✓ Jantar
- ✓ Atividade Noturna
- ✓ Jogos Sem Fronteiras
- ✓ Jangadas
- ✓ Reuniões de balanço

PERÍODO DE EXECUÇÃO

1ºA/C - 30/09 e 01/10

1ºA/VeM - 01/10 e 02/10

1ºA/Vi | 1ºARB - 02/10e 03/10

1ºA/OE - 03/10 e 04/10

1ºA/OT - 07/10 e 08/10

1º A/RH - 08/10 e 09/10

1ºA/CP - 09/10 e 10/10



1º TIIGR - 10/10 e 11/10

1º TIS - 14/10 e 15/10

Reanimar a Literatura

OBJETIVOS

Criar hábitos de leitura junto dos jovens.

GESTOR OPERACIONAL

Isabel Oliveira

PARTICIPANTES

Alunos do 2º ano dos Cursos Profissionais.

Docentes de Português.

OPERACIONALIZAÇÃO

É escolhida uma obra, os alunos estudam a mesma e preparam apresentações para toda a comunidade educativa.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

A 2 de maio.

**ECL Empreender****OBJETIVOS**

Proporcionar o contacto com outras realidades socioeconómicas e profissionais.

Adquirir uma atitude científica, através da Metodologia de Trabalho de Projeto.

Desenvolver competências para o mundo do trabalho.

Desenvolver competências na Era Digital.

GESTOR OPERACIONAL

Magda Magro.

PARTICIPANTES

Alunos do 2º ano de todos os Cursos Profissionais.

Docentes/Formadores das várias disciplinas.

OPERACIONALIZAÇÃO

Pretende-se capacitar os alunos para criar produtos ou serviços inovadores e/ou o seu próprio emprego.

Após o desenvolvimento dos projetos é promovida pela Escola o “ECL Innovation Challenge”, cujo principal objetivo é, através do apoio de docentes/formadores e de empresários convidados, apurar as ideias mais inovadoras e viáveis, de modo a que os alunos possam candidatar aos vários programas de empreendedorismo existentes (A Empresa”, promovido pelo Junior Achievement, o “Acredita Portugal” ou o “Mostra Nacional de Jovens Empreendedores).

Realização do Entrepreneurial Skills Passport. O ESP é um novo projeto que certifica os alunos que tiveram uma experiência de empreendedorismo real, através do programa A EMPRESA a nível europeu.



Os alunos ainda participam em ações de Braço Direito que envolve todas as turmas dos Cursos Profissionalizantes do 2º e 3º ano.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.

Práticas em Ambiente de Retalho

OBJETIVOS

Adquirir uma atitude científica, através da Metodologia de Trabalho de Projeto.

Aumentar a flexibilidade, a autonomia e as *soft skills*.

Consolidar a cultura visual e o sentido estético.

Melhorar a criatividade com a resolução de problemas/desafios reais.

Desenvolver competências para o mundo do trabalho.

Desenvolver competências em Tecnologias de Informação e da Comunicação.

Proporcionar o contacto com outras realidades socioeconómicas e profissionais.

GESTOR OPERACIONAL

Marco Rodrigues.

PARTICIPANTES

Alunos do Curso Profissional de Técnico de Vitrinismo



Formadores das várias disciplinas.

OPERACIONALIZAÇÃO

Desenvolvimento, produção e montagem de ações relacionadas com Visual Merchandising e Trade Marketing em diversos espaços promocionais: Futurália, ANQEP, WorldSkills, Reanimar a literatura, Montras da Escola, Montras Promocionais e Temática para parceiros institucionais, projetos de modelação de pontos de venda.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.

Gestão, Planeamento e Auditoria de Eventos

OBJETIVOS

Adquirir uma atitude científica, através da Metodologia de Trabalho de Projeto.

Proporcionar o contacto com outras realidades socioeconómicas e profissionais.

Desenvolver competências para o mundo do trabalho.

Desenvolver competências na era digital.

GESTOR OPERACIONAL

Carlos Fernandes.

PARTICIPANTES

Alunos do Curso Profissional de Organização de Eventos.

Docentes / Formadores das várias disciplinas.

Empresas parceiras

OPERACIONALIZAÇÃO

Os trabalhos são desenvolvidos para empresas / instituições, as quais dão um briefing aos alunos sobre o trabalho pretendido. Os alunos apresentam um projeto à empresa / instituição, após aprovação, procedem à sua implementação. Por fim é feita a avaliação do processo e do produto.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.

**Projetos anuais****OBJETIVOS**

Confrontar os alunos com problemas reais da comunidade envolvente, do mercado de trabalho e das respetivas áreas profissionais, levando-os a refletir e a procurar respostas/soluções para os mesmos, sempre de forma criativa e colaborativa, com verdadeiro impacto social. Promover nos alunos a apropriação do Modelo de Pessoa ECL, contribuindo assim para uma melhor preparação para os desafios do futuro (pessoais e profissionais), onde a autonomia e a autorregulação do conhecimento assumem posições de destaque.

GESTOR OPERACIONAL

Gestores das diferentes Equipas de Trabalho / Coordenadores de Curso

PARTICIPANTES

Comunidade escolar / Empresas ou Instituições parceiras / Comunidade envolvente

OPERACIONALIZAÇÃO

Os diferentes desafios são lançados aos alunos pelos docentes/formadores, contando, sempre que possível, com a participação de empresários ou personalidades ligadas às diversas áreas profissionais. Os alunos são orientados no sentido da identificação de problemas que pretendam resolver, colocando em prática os seus conhecimentos prévios e convocando as aprendizagens já realizadas. À metodologia de trabalho de projeto subjaz a vontade de descoberta, de exploração, de aprendizagem autónoma. Os alunos podem resolver estes desafios integrando equipas de trabalho da sua qualificação ou então constituindo equipas multidisciplinares (compostas por alunos de diferentes qualificações).

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano letivo.



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES I 2019-2020

Na Área Projeto os desafios são planificados, tendo em conta as fases da Metodologia do Trabalho de Projeto (negociação, investigação, execução, comunicação e avaliação). A referida planificação é partilhada através da carta que se segue e que está exposta na sala de trabalho colaborativo.





Comunicação dos Projetos

Escola de Comércio de Lisboa

Placard que tem como objetivo comunicar junto da comunidade escolar os projetos que estão a ser desenvolvidos por cada equipa de trabalho.



**Casa do Comércio****OBJETIVOS**

Partilhar as aprendizagens e os resultados obtidos com a concretização dos diferentes projetos com toda a comunidade escolar. Desenvolver importantes competências de comunicação e de trabalho em equipa. Fomentar o sentido de pertença à comunidade escolar e estreitar laços com diferentes profissionais representantes do setor do comércio e serviços.

GESTOR OPERACIONAL

Gestores operacionais dos diferentes projetos.

PARTICIPANTES

Comunidade escolar / empresas ou instituições parceiras / União das Associações do Comércio e Serviços (UACS).

OPERACIONALIZAÇÃO

No início de cada ano letivo, os alunos apresentam no auditório da UACS os projetos desenvolvidos no ano anterior. Os alunos que apresentam os projetos são eleitos pelos seus pares e pelos gestores operacionais das várias Equipas de Trabalho. No final, há espaço para a apreciação dos trabalhos por um júri composto pela Direção da Escola, pela Direção da UACS e por um ou vários empresários representantes das diferentes áreas profissionais.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

5 de novembro 2019.



7. PROJETOS INTERNACIONAIS – ERASMUS+ KA2

OO12 - Manter o número de mobilidades de alunos/formandos.

OO15 - Manter o número de mobilidades staff.

OBJETIVOS

Os projetos internacionais Ação Chave 2 (KA2) enquadram-se no âmbito das Parcerias Estratégicas transnacionais destinadas a desenvolver iniciativas orientadas para um ou mais domínios de educação, da formação e da juventude e pretendem:

1. promover a inovação, o intercâmbio de experiências e saber-fazer entre os diferentes tipos de organizações envolvidas nos projetos;
2. estimular o desenvolvimento, a transferência e/ou a realização de práticas inovadoras aos níveis organizacional, local, regional, nacional e europeu.

A integração nestes projetos permite à Escola:

1. ir ao encontro dos respetivos grupos-alvo, proporcionando, programas de educação e formação mais aliciantes e inovadores, em conformidade com as necessidades e expectativas dos indivíduos, assim como do mercado e da sociedade em constante mudança;
2. desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos e docentes, nomeadamente da língua inglesa;
3. promover metodologias participativas e baseadas nas TIC;
4. desenvolver novas abordagens considerando a diversidade social, étnica, linguística e cultural dos diferentes parceiros Europeus;
5. potenciar a competitividade e a empregabilidade dos nossos alunos.

Pretendemos, assim, criar um ambiente mais moderno, dinâmico, empenhado e profissional, ambiente este preparado para integrar boas práticas e novos métodos nas atividades quotidianas, aberto a sinergias com instituições europeias inovadoras e de qualidade.

GESTOR OPERACIONAL

Catarina Esménio.

**PARTICIPANTES**

Alunos/formandos e colaboradores da ECL.

OPERACIONALIZAÇÃO

Projeto 1: **European Voice of Sales** (EVS)

Programa: Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships

Países Parceiros: Finlândia (Coordenador), Noruega, Islândia e Itália

Mobilidades: 14 professores, 12 alunos

Duração: 2 anos

Cronograma do Projeto:

1. Kick off Meeting: Finlândia | set/out 2018 (1 mobilidade professor);
2. Planning Meeting: Itália | out/nov 2018 (1 mobilidade professor);
3. Pré-seleção nacional: nov/dez 2018;
4. 1ª Semi-Final: Portugal | jan. 2019;
5. Pré-seleção nacional: fev/mar. 2019;
6. 2ª Semi-Final: Finlândia | maio 2019 (2 mobilidades professores, 3 mobilidades alunos);
7. Final: Finlândia | maio 2019 (a acrescentar às da semi-final, 1 mobilidade aluno);
8. Mid-Term Meeting: Portugal | 30 set 2019;
9. Pré-seleção nacional: set/out 2019;
10. 1ª Semi-Final: Itália | 4 a 8 nov. 2019 (2 mobilidades professores, 3 mobilidades alunos);
11. Pré-seleção nacional: dez/jan. 2019;

12. 4ª Semi-Final: Islândia | 2 a 6 Mar 2020 (2 mobilidades professores, 3 mobilidades alunos);
13. Final: Noruega | 4 a 8 maio 2020 (2 mobilidades professores, 2 mobilidades alunos);
14. Final Meeting: Itália | 8 ou 12 junho 2020 (4 mobilidades professores);
15. Relatório Final: agosto.

O projeto será planificado e desenvolvido em parceria com as instituições de ensino na candidatura ao projeto ao longo dos dois anos letivos 2018-2020.

Projeto 2: **Ready for Europe** (ReForE)

Programa: Erasmus+ KA2 Exchange of Good Practices

Países Parceiros: Alemanha (Coordenador), Reino Unido, Romenia e Itália

Mobilidades: 10 professores, 20 alunos

Duração: 2 anos

Cronograma do Projeto:

1. Formação etwinning: Itália, Pontedera; 3/4 dias (2 mobilidades professores);
2. Handbook of Culture & Business Etiquette: Facts, Figures and Stereotypes: Portugal; 3 dias;
3. Handbook of Culture & Business Etiquette: Cultural Guide: Roménia, Targoviste; 3 dias + 2 viagem, (2 mobilidades professores, 5 mobilidades alunos);
4. Handbook of Culture & Business Etiquette: doing business abroad; Alemanha, Bad Kreuznach; 13 a 17 de out 2019; 3 dias + 2 viagem (2 mobilidades professores, 5 mobilidades alunos);
5. Handbook of Culture & Business Etiquette: job applications/interviews: Italia, Portici, jan 2020, 3 dias + 2 viagem (2 mobilidades professores, 5 mobilidades alunos);
6. Handbook of Culture & Business Etiquette: cultural shock; Reino Unido, Manchester, abril 2020, 3 dias + 2 viagem (2 mobilidades professores, 5 mobilidades alunos);



O projeto será planificado e desenvolvido em parceria com as instituições de ensino na candidatura ao projeto ao longo dos dois anos letivos 2018-2020.

Projeto 3: **A Step towards new European Learning: a digital and personalised approach** (ASTEL)

Programa: Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships

Países Parceiros: Finlândia (Coordenador), Estónia, Bélgica e Holanda

Mobilidades: 14 colaboradores

Duração: 18 meses

Cronograma do Projeto:

1. Disseminação do Projeto:
 - a. Logo;
 - b. Modelos;
 - c. Site;
 - d. social media;
 - e. plataforma Own Cloud;
2. seminários de disseminação a nível nacional em:
 - a. dezembro de 2018;
 - b. maio 2019;
 - c. fevereiro de 2020;
3. Implementação da digitalização e dos sistemas de informação no sistema escolar:
 - a. Skype pelos coordenadores para preparação da primeira reunião: set, out ou nov?

- b. *Kick off meeting*: 1º seminário transnacional em Talin, Estónia em dez 2018, 2 dias + 2 viagem (2 mobilidades colaboradores);
 - c. Recolha do material pedagógico relevante para upload a partir de dezembro 2018;
 - d. Reuniões nacionais, análise do material e recolha de experiências.
4. Tutoria digital e percursos escolares individuais flexíveis. O novo papel do professor. De dez 2018 a nov 2019:
- a. Preparação de novas tarefas e atividades;
 - b. Descrição do processo de admissão e documentação utilizada;
 - c. Resultados de aprendizagem (Learning outcomes), avaliação modular, reforma finlandesa;
5. Percursos escolares individuais: como implementar percursos individuais. Formação na Finlândia em maio 2019, (LTT: 2 mobilidades colaboradores, 3 dias + 2 viagem);
6. Seminário transnacional: implementação da reforma finlandesa, Finlândia em maio 2019 (TM: 2 mobilidades colaboradores, 2 dias + 2 viagem);
7. Seminário transnacional: boas práticas em orientação de perfil, Bélgica em 3 a 7 fevereiro 2020 (LTT: 2 colaboradores 3 dias + 2 viagem; TM: 2 colaboradores, 2 dias + 2 viagem).
8. Ambientes de aprendizagem flexíveis e inovadores, incluindo o work based Learning: de fevereiro de 2018 a fevereiro de 2020:
- a. Seminário transnacional na Holanda em fevereiro de 2019 (TM: 2 mobilidades colaboradores, 2 dias + 2 viagem);
 - b. Descrição do processo de WBL;
 - c. *Matching* das necessidades dos alunos e oportunidades de estágio;
 - d. Boas práticas de ambientes de aprendizagem flexíveis e inovadores e de relação com o mercado de trabalho;
 - e. Cooperação entre instituições de ensino e mercado de trabalho;
 - f. Seminário transnacional em Portugal: relação com o mercado de trabalho em 25 e 26 novembro de 2019;
 - g. O novo papel dos professores;
 - h. Formação sobre John Hattie's visible Learning na Holanda em fevereiro de 2019 (LTT: 2 mobilidades colaboradores, 3 dias + 2 viagem);
 - i. Recolha de boas práticas em peer Learning;



- ii. Formação futura: métodos de ensino e aprendizagem para o século 21;
- iii. análise do feedback e respetiva alteração dos materiais
- iv. sumário da recolha de boas práticas em janeiro e fevereiro de 2020.

O projeto será planificado e desenvolvido em parceria com as instituições de ensino na candidatura ao projeto ao longo dos dois anos letivos 2018-2020.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

De agosto de 2018 a fevereiro e agosto de 2020



8. VISITAS DE ESTUDO

OO12 - Aumentar a taxa de conclusão.

OBJETIVOS

Proporcionar aos alunos/formandos o contacto direto com a realidade empresarial, completando a formação em sala de aula com aspetos mais ligados à prática das empresas.
Estimular nos alunos o gosto pelo contacto direto com os valores da cultura, cidadania e com aspetos importantes da atualidade.

GESTOR OPERACIONAL

Assessoria da Educação e Formação Profissional.

PARTICIPANTES

Alunos/Formandos e Docentes/Formadores.

OPERACIONALIZAÇÃO

Serão distribuídos Guiões de Trabalho com o objetivo de orientar os alunos durante as visitas de estudo e é preenchido o formulário de seguro com *check list* dos procedimentos, nomeadamente trocas de aulas, informação a docentes/formadores, formadores acompanhantes, formador responsável, informação a encarregados de educação e informação ao departamento de comunicação.



9. MASTER CLASSES

OO12 - Aumentar a taxa de conclusão.

OBJETIVOS

Promover a aproximação da Escola à realidade empresarial.

Contribuir para que a Escola desenvolva atividades que promovam uma maior motivação dos Alunos e, consequentemente o seu sucesso dos Alunos.

GESTOR OPERACIONAL

Direção e Coordenação de Curso.

PARTICIPANTES

Alunos, Corpo Docente e Empresários.

OPERACIONALIZAÇÃO

Ciclo de Conferências, organizado em quatro níveis:

1. Conferências Gerais: temas globais, onde se pretende abranger as áreas transversais do comércio, turismo e serviços (para todos os alunos a convite da Direção/Coordenação de Curso).
2. Conferências Parciais: temas globais, onde se pretende abranger as áreas transversais do comércio, turismo e serviços (para todos os alunos a convite da Direção/Coordenação de Curso).
3. Conferências de Âmbito Disciplinar: palestras temáticas no âmbito de uma, ou várias disciplinas (para turma (s) específica (s) a convite dos alunos e/ou formadores).
4. Conferências no Âmbito da Mentoria: palestras temáticas no âmbito da mentoria (para uma turma específica a convite dos alunos e/ou Orientador Educativo/Mentor).
5. Palestras do Acompanhante de Estágio: alunos convidam o seu acompanhante de estágio por parte da empresa, para falar da sua empresa ou de um tema em concreto.



Serão distribuídos aos alunos guiões de dinamização da conferência (turma organizadora) e de preparação (turmas participantes).

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Conferências Gerais e Parciais – em horário de Área Projeto ou horário disponível para os alunos.

Conferências de Âmbito Disciplinar – sempre que formadores e alunos considerarem conveniente.

Conferências no Âmbito da Mentoria - sempre que o Orientador Educativo/Mentor e alunos considerarem conveniente.

Palestras do Acompanhante de Estágio – quando o acompanhante de estágio por parte da escola e o aluno considerarem conveniente.



10. EMPRESAS DE TREINO | LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS

As empresas de treino são um instrumento pedagógico que, ao aproximar a sala de aula à realidade do mercado de trabalho, permitem contextualizar as aprendizagens. As empresas de treino são, por excelência, um instrumento ao serviço de um dos pilares que norteia o projeto educativo da Escola: o saber-fazer.

OO12 - Aumentar a taxa de conclusão.

ECL store

OBJETIVOS

A ECL store foi a primeira empresa de treino a ser criada nas instalações da ECL com o objetivo de permitir aos alunos pôr em prática e experienciar as aprendizagens adquiridas em sala de aula e, simultaneamente, contribuir para a modernização do comércio.

Nesta empresa de treino os alunos aprendem a fazer a gestão integral de uma loja, uma vez que os mesmos fazem encomendas aos fornecedores, rececionam os produtos e dão entrada dos mesmos no software de gestão, vendem ao consumidor final e fazem toda a gestão de tesouraria avaliando os ganhos e os custos a suportar para que a loja funcione devidamente.

GESTOR OPERACIONAL

Helga Duarte.

PARTICIPANTES

Alunos dos Cursos Profissionalizantes de Técnico de Comércio, Vendas e Marketing e Vitrinismo e Formadores das disciplinas envolvidas nas atividades.

OPERACIONALIZAÇÃO

Enquadramento Jurídico

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

Sociedade por quotas:

Capital social 1995,19€

Alunos 60%

Escola 40 %

Horário de Funcionamento

De 2.ª a 6.ª feira das:

8.30h às 13:10h;

13:00h às 17h30.

Atividades

- ✓ Reuniões trimestrais com a Coordenação Técnica;
- ✓ Elaboração dos horários dos alunos;
- ✓ Gerir conflitos;
- ✓ Analisar o manual de acolhimento da ECL *store*;
- ✓ Atendimento ao cliente, nas várias línguas (português, inglês, francês e castelhano);
- ✓ Controlo das variações de caixa e fazer a caixa;
- ✓ Manutenção do espaço comercial;
- ✓ Receção/conferência de mercadoria;
- ✓ Gerir *stocks*/aprovisionamento;
- ✓ Prospeção de fornecedores;
- ✓ Definição de margens de comercialização;
- ✓ Propor estacionamento;
- ✓ Analisar a concorrência;

- ✓ Fazer *Shopping*;
- ✓ Aplicar as técnicas de dinamização do ponto de venda;
- ✓ Aplicar as técnicas de *merchandising*;
- ✓ Experimentar ações de *cross merchandising*;
- ✓ Propor ações de comunicação;
- ✓ Planificar montras e as respetivas temáticas;
- ✓ Elaborar planogramas;
- ✓ Manuseamento do software de gestão de loja [gestão de *backoffice* (entrada de produtos no sistema, ...) e *frontoffice* (documentos e registo das vendas)];
- ✓ Elaboração diária de caixas e preparação da documentação e verbas para entregar aos serviços;
- ✓ Gestão de tesouraria (entradas e saídas de verbas – análise de desvios);
- ✓ Prospeção de novos produtos e/ou serviços a introduzir no sortido da ECL *store*;
- ✓ Elaboração do relatório de atividades.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.

ECL *food store*

OBJETIVOS

A ECL *food store* é uma empresa de treino criada nas instalações da ECL com o objetivo de permitir aos alunos pôr em prática e experienciar as aprendizagens adquiridas em sala de aula e, simultaneamente, contribuir para a modernização do comércio.

Nesta empresa de treino os alunos são chamados a gerir os stocks, bem como o produto no linear e fazerem diversas simulações que vão desde o atendimento à análise do comportamento do consumidor.

**GESTOR OPERACIONAL**

Helga Duarte.

PARTICIPANTES

Alunos dos Cursos Profissionalizantes de Técnico de Comércio, Vendas e Marketing e Vitrinismo e Formadores das disciplinas envolvidas nas atividades.

OPERACIONALIZAÇÃO

Atividades:

- ✓ Simulação de vendas;
- ✓ *Role playing*: Gestão de conflitos; Tipos de clientes e Técnicas de atendimento;
- ✓ Análise do marketing do retalhista;
- ✓ Elaboração de propostas de estratégias de serviços e pós-venda;
- ✓ Aplicação de técnicas de *merchandising*;
- ✓ Elaboração de planogramas;
- ✓ Gestão de *stock* e aprovisionamento;
- ✓ Aplicação de técnicas de dinamização do ponto de venda e de reposição de produtos;
- ✓ Análise do comportamento do consumidor e do processo de decisão de compra;
- ✓ Experimentação de ações de *trade marketing* e de *cross merchandising*;
- ✓ Aplicação de ações de comunicação;
- ✓ Análise do posicionamento e segmento de mercado dos produtos vendidos;
- ✓ Aplicação de documentação comercial;

- ✓ Elaboração de proposta de identidade visual e elaboração de montras;
- ✓ Elaboração de *software* de gestão de stock, aplicações informáticas para a gestão do ponto de venda.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.

ECL *visual merchandising*

OBJETIVOS

A ECL *visual merchandising* é uma empresa de treino criada nas instalações da ECL com o objetivo de modernizar e atualizar as práticas pedagógicas do projeto educativo da ECL e, simultaneamente, acompanhar as novas tendências do mercado e responder às necessidades de empresários.

GESTOR OPERACIONAL

Marco Rodrigues.

PARTICIPANTES

Alunos do Curso de Técnico de Vitrinismo e Formadores.

OPERACIONALIZAÇÃO

A ECL *visual merchandising* é um espaço da Escola que proporciona aos alunos ferramentas de trabalho através das quais estes desenvolvem competências na área do vitrinismo e do *visual merchandising*. O espaço divide-se em diferentes nichos, nos quais os alunos desenham, criam, moldam, constroem, montam e desmontam ideias e projetos de espaços de exposição. Na Ecl *visual merchandising* respira-se criatividade, experimentação, dinamismo, interatividade e boa disposição. Cheira a papel, a tintas e a madeira. Ouve-se o rasgar de papéis, as pinceladas, o corte dos materiais. É um espaço vivo.



Os projetos desenvolvidos pelos alunos são objeto de memórias descritivas. Estas serão posteriormente utilizadas como suporte para a análise e discussão em sala de aula, sistematizando-se o conhecimento e as aprendizagens.

Os projetos que se destacarem pela sua qualidade e criatividade passam depois a constituir as montras que se estendem pelos corredores da Escola, ganhando vida própria e autonomia. Muitos dos projetos ultrapassam mesmo as fronteiras da Escola, expondo-se ao exterior.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.

ECL *discovery*

OBJETIVOS

A ECL *discovery* é uma empresa de treino criada nas instalações da ECL com o objetivo de se focar no setor do Turismo e Hotelaria, promovendo Portugal como um destino turístico e apresentando uma oferta segmentada de produtos de qualidade, representativos da cultura portuguesa.

GESTOR OPERACIONAL

Paula Fernandes.

PARTICIPANTES

Alunos do Curso de Técnico de Receção Hoteleira e Técnico de Operações Turísticas e respetivos Formadores.

OPERACIONALIZAÇÃO

Espaço multifuncional, integra uma área de atendimento/acolhimento que poderá representar uma receção de hotel ou um balcão de uma agência de viagens. O restante espaço da loja é destinado à comercialização de produtos regionais.

**PERÍODO DE EXECUÇÃO**

Ao longo do ano.

ECL kitchen**OBJETIVOS**

A ECL kitchen é a mais recente empresa de treino da ECL, surgindo para dar resposta e potenciar as aprendizagens do Curso de Técnico de Cozinha-Pastelaria, a nova aposta formativa da ECL. Está preparada para proporcionar aos alunos do Curso de Cozinha-Pastelaria o desenvolvimento e prática das técnicas de Serviço de Cozinha-Pastelaria. Para isto, o espaço é constituído por zona de pastelaria, 4 bancadas de cozinha devidamente equipadas e 2 bancadas de preparação, área de frio; bem como área de copa fina e copa grossa. Apresenta ainda um auditório, ao qual está associado uma bancada de trabalho com ponto de queima e um sistema de projeção, permitindo que em tempo real ou remotamente o aluno/formando assista às demonstrações por parte do formador.

GESTOR OPERACIONAL

Raquel Ratado.

PARTICIPANTES

Alunos do Curso Profissional de Técnico de Cozinha-Pastelaria.

Formadores das disciplinas envolvidas nas atividades.

Promotores / Patrocinadores e convidados.

Toda a comunidade educativa.

OPERACIONALIZAÇÃO

- ✓ Simulação de atividades de preparação, emplatamento e serviço.

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

- ✓ Aprofundamento e criação de técnicas de cozinha e pastelaria.
- ✓ Interação entre cozinha e serviço de mesa.
- ✓ Criação de dinâmica entre os espaços, através da utilização das copas.
- ✓ Role playing: Gestão de conflitos; Tipos de clientes; Atendimento.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano letivo.

ECL *restaurant***OBJETIVOS**

O ECL *restaurant* é uma das empresas de treino da ECL, surgindo para dar resposta e potenciar as aprendizagens do Curso de Técnico de Restaurante-Bar. Está preparado para proporcionar aos alunos do Curso de Restaurante-Bar o desenvolvimento e prática das técnicas de Serviço de Restaurante e Serviço de Bar. Para isto, o espaço está dividido entre uma área de sala ampla e multifuncional, que permite acolher diferentes tipos de Serviço de Restaurante, podendo aqui ser servido um coffee-break, um almoço volante ou um serviço à mesa mais formal e um espaço de Bar, equipado com os utensílios necessários e que fazem as delícias de qualquer *barman* ou *barwoman*!

GESTOR OPERACIONAL

Elisabete Faria.

PARTICIPANTES

Alunos do Curso Profissional de Técnico de Restaurante-Bar e CEF de Empregado de Restaurante-Bar.

Formadores das disciplinas envolvidas nas atividades.

Promotores / Patrocinadores e convidados do ECL *restaurant*.



Toda a comunidade educativa.

OPERACIONALIZAÇÃO

- ✓ Simulação de atividades de restaurante, mesa e bar;
- ✓ Role playing: Gestão de conflitos; Tipos de clientes; Atendimento;
- ✓ Elaboração de propostas de produtos e serviços de restaurante-bar;
- ✓ Análise e aplicação de técnicas de restauração, mesa e bar.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano letivo.



11. GUIAS DE APRENDIZAGEM INTERATIVOS

OO12 - Aumentar a taxa de conclusão.

OBJETIVOS

Os Guias de Aprendizagem Interativos, cuja matriz-base se encontra patenteada, têm a função de organizar as atividades e os produtos para avaliação, sendo construídos por todos e para que todos os atores da comunidade educativa tenham a possibilidade de intervir ativa e evolutivamente no processo de aprendizagem. Assim, os seus pressupostos são:

- ✓ Ser o mais participado possível;
- ✓ Ser emergente, isto é, contemplar interesses dos alunos em diferentes contextos;
- ✓ Constituir-se como fator de referência e de visibilidade socioeducativa da escola.

Os Guias de Aprendizagem Interativos pretendem:

- ✓ Adequar as atividades propostas aos grandes objetivos que presidem ao Projeto Educativo.
- ✓ Promover a aprendizagem significativa do aluno, envolvendo-o ativamente no processo de aprendizagem e capacitando-o a ir ao encontro de assuntos que são importantes para ele, mobilizando os seus conhecimentos prévios.
- ✓ Adequar os materiais pedagógicos aos objetivos das diversas disciplinas.
- ✓ Propor atividades abertas, de forma a contextualizar as aprendizagens.

GESTOR OPERACIONAL

Líder do Grupo Disciplinar.



PARTICIPANTES

Membros dos Grupos Disciplinares.

OPERACIONALIZAÇÃO

Refletindo a metodologia que norteia o projeto educativo da Escola de Comércio de Lisboa, os Guias de Aprendizagem Interativos assentam em três tipos de trabalho: trabalho coletivo, trabalho de projeto e trabalho independente. Esta tríplice vertente proporciona uma interação docente/formador-aluno, numa mesma proporção, no processo de aprendizagem. Pretende-se uma implicação ativa do aluno na aquisição dos objetivos, dos conteúdos, dos módulos de cada disciplina, bem como na negociação acompanhada dos mesmos.

Os Guias de Aprendizagem Interativos, cuja matriz-base é transversal a todos os Módulos e UFCD, incluem cinco partes:

1. **Briefing** – parte composta por elementos que, discutidos entre docentes e alunos, justificam a existência do módulo (“Porquê”), os objetivos (“O Quê”) e a carga horária (“Quando”) – todos estes elementos são da responsabilidade do docente/formador.
2. **Negociar** – parte composta pelas atividades e produtos para avaliação, distribuídos pelos diferentes tipos de trabalho (coletivo, de projeto e individual). Alunos e docentes/formadores negociam processos e resultados, atribuindo níveis de ponderação e percentagens.
3. **Timeline** – parte destinada à planificação de todas as atividades e respetivos recursos, preenchida em conjunto pelos docentes/formadores e alunos.
4. **Avaliar** – parte composta pelos indicadores de avaliação que espelham as cinco competências que sustentam o Modelo de Pessoa e de Aluno ECL (comprometido, competente, consciente, criativo e colaborativo), com diferentes possibilidades de critérios para avaliação e autoavaliação.
5. **Materiais** – parte que se traduz na construção e compilação de suportes à aprendizagem dos próprios alunos e docentes, que, dialogicamente, desenvolvem e operacionalizam cada módulo ou UFCD. Esta parte pode incluir textos de apoio, guiões de investigação, de trabalho ou de visita de estudo, testes, memórias descritivas, trabalhos elaborados pelos alunos, entre muitas outras ferramentas de trabalho.

Os Guias de Aprendizagem Interativos são documentos fundamentais no processo de aprendizagem, ilustrando clara e sistematizadamente as metodologias utilizadas na ECL e que, por corresponderem a uma construção partilhada, são instrumentos de trabalho dos quais, ano após ano, muito nos orgulhamos.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo de todo o ano.



12. APRENDIZAGENS BASEADAS EM RECURSOS TECNOLÓGICOS

OO12 - Aumentar a taxa de conclusão.

OBJETIVOS

Tendo em conta a metodologia presente no projeto educativo da ECL, em que a aprendizagem é partilhada numa lógica de interação entre aluno-meio-professor, pretende-se que esta aprendizagem vá necessariamente para além da sala de aula, onde os alunos partilham, discutem, questionam, refletem e relacionam em qualquer lado e em qualquer altura. Assim, estes são inspirados e capacitados para agir, ao invés de ficar à espera que o conhecimento chegue até eles. Neste sentido, os recursos tecnológicos tornam-se ferramentas muito úteis, não estando estas limitadas ao tempo ou ao espaço, e propiciam um trabalho colaborativo, não sem permitir o trabalho individual, valorizando a forma como melhor aprendemos e tendo em conta as necessidades individuais de aprendizagem.

Por outro lado, a visão e a estratégia, da escola promovem a inovação e uma abordagem à mudança, em que a oferta da tecnologia é planeada e plenamente explorada. Desta forma, também se pretende, igualmente, expandir a aprendizagem através da inovação permanente em toda a escola, capacitando alunos e professores a se adaptarem e adotarem novas abordagens e ferramentas tecnológicas.

GESTOR OPERACIONAL

Líder do Grupo Disciplinar.

PARTICIPANTES

Membros dos Grupos Disciplinares.

OPERACIONALIZAÇÃO

A escola disponibiliza a todos os seus docentes / formadores a full time um posto de trabalho individual com computador e ligação à internet, assim como um computador por sala de aula, que possibilita não só o acesso à plataforma de gestão escolar, como a utilização de diferentes ferramentas digitais. Cumulativamente, disponibiliza quarenta computadores portáteis afetos às salas de trabalho colaborativo, assim como vinte e seis computadores para cada uma das três salas de informática. Em paralelo, os alunos têm igualmente à sua disposição doze computadores com ligação à internet no centro de recursos, onde encontram diferentes pontos de rede e mesas para portáteis.



Mais ainda, a escola disponibiliza um projetor em cada sala de aula, assim como nove LCD destinados para as salas de trabalho colaborativo.

Uma vez conseguidos os recursos necessários, a equipa pedagógica trabalha no sentido de se adaptarem às mudanças tecnológicas, efetuando um esforço para se manterem a par das tendências e adotando proativamente ferramentas e recursos que suportam mudanças benéficas. Neste sentido, o docente/formador, como criador colaborativo e conectado de atividades de aprendizagem cativantes, usa, sempre que pertinente, novas abordagens e tecnologias para apoiar a melhoria contínua. As plataformas digitais têm aqui um papel privilegiado, sendo que as mais utilizadas de forma generalizada na ECL são o *Google Classroom*, o *Google hangouts/meet*, a *Google Drive*, o *padlet*, o *canva*, o *kahoot*, o *mentimeter* e o *wix*.

Para o desenvolvimento dos projetos de empreendedorismo e como preparação para as Provas de Suporte à Prova de Aptidão Profissional, a plataforma mais utilizada é a *DreamShaper*.

Para o desenvolvimento de projetos com base na metodologia de trabalho de projeto, a plataforma mais utilizada é a *BeChallenge*.

Para toda a comunicação entre professor-aluno-professor, importa referir que todos os alunos e professores têm um email da linha privilegiada da Google educação, de fácil retenção: númerodealuno@eclisboa.net e para os professores nome.apelido@eclisboa.net.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo de todo o ano.



13. FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO – NACIONAL

007 - Diversificar as empresas de Formação em Contexto de Trabalho (FCT)

OBJETIVOS

Na Formação em Contexto de Trabalho (Cursos Profissionais), Prática em Contexto de Trabalho (Cursos de Aprendizagem e CEF), pretende-se:

Proporcionar o contacto real com o mercado de trabalho.

Promover o contacto com outras realidades socioeconómicas e profissionais.

Contribuir para a aquisição de novas competências linguísticas (Francês e/ou Inglês e/ou Espanhol).

GESTOR OPERACIONAL

Direção e Coordenação de Curso.

PARTICIPANTES

Formadores Acompanhantes por parte da Escola.

Formadores Acompanhantes por parte da Empresa.

OPERACIONALIZAÇÃO

Alunos

CEF Tipo 3 - Empregado de Restaurante-Bar (Formação Prática em Contexto de Trabalho 210h/Curso)

CEF Tipo 2 – Assistente Administrativo, 2º ano (Formação Prática em Contexto de Trabalho 210h/Curso)

Cursos Profissionais (Formação em Contexto de Trabalho 630h/Curso)

✓ 1º anos (210h/ano)

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

✓ 2º anos (210h/ano)

✓ 3º anos (210h/ano)

Cursos de Aprendizagem

✓ 1º anos (200h/ano)

✓ 2º anos (400h/ano)

✓ 3º anos (500h/ano)

Parceiros

Empresas Nacionais.

Acompanhantes

✓ Escola

✓ Empresa

PERÍODO DE EXECUÇÃO

CEF de Empregado de Restaurante-Bar

De 1 de junho a 10 de julho (um ano)

CEF de Assistente Administrativo

De 1 de junho a 10 de julho (2º ano)

Cursos Profissionais

De 1 de junho a 10 de julho (1º e 2º anos)

De 8 de junho a 17 de julho (3º anos)



Cursos de Aprendizagem

De 22 de maio a 10 julho (1º ano)

De 24 fevereiro a 26 maio (2º ano)

De 27 maio a 10 julho (3º ano)



14. FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO E ESTÁGIOS PROFISSIONAIS - - ERASMUS+

OO14 - Manter o número de mobilidades de alunos/formandos.

OO15 - Manter o número de mobilidades de staff.

OO16 - Manter o número de parceiros.

OBJETIVOS

A integração nestes projetos permite à Escola:

1. Apoiar os jovens na realização de estágios curriculares em diferentes Estados-membros da União Europeia;
2. Apostar na contínua melhoria da qualidade e inovação das práticas da Escola através de um diálogo permanente com diversas empresas no mercado europeu;
3. Aumentar a atratividade da formação profissional, tornando estes projetos de mobilidade uma característica no 1.º e 2.º anos de formação dos cursos da Escola e para alunos graduados;
4. Contribuir para uma maior qualidade e transparência no que diz respeito ao reconhecimento de competências e qualificações, utilizando, entre outros, os documentos *Europass*.

Proporcionar uma experiência enriquecedora para os jovens que neles participam, tanto no plano organizacional e tecnológico, como no plano de crescimento pessoal.

Permitir aos jovens sedimentar competências técnicas e linguísticas, proporcionando uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de uma mundivisão mais abrangente e flexível, geradora de sinergias profissionais e, muitas vezes, de novas oportunidades de negócio e visão empreendedora.

GESTOR OPERACIONAL

Catarina Esménio.

PARTICIPANTES

Alunos/formandos, graduados e colaboradores da ECL.



OPERACIONALIZAÇÃO

O projeto educativo da Escola de Comércio de Lisboa é, desde o início, aberto ao exterior, sobretudo às influências que possam acrescentar valor. A Escola tem como objetivo que todos os alunos e formadores que por ela passem tenham a oportunidade de obter uma experiência num Estado-membro da União Europeia. Pretende-se, assim, contribuir para abrir novos horizontes profissionais e pessoais aos jovens, para a efetiva mobilidade destes na Europa, fomentando uma mentalidade de cidadania europeia. Estas experiências vão grandemente ao encontro dos interesses dos jovens que apreciam a possibilidade que lhes é facultada de conhecer “novos mundos”, comparando realidades profissionais e comerciais na União Europeia.

Sendo nossa missão fazer participar os nossos jovens num Projeto Educativo que os torne capazes de gerirem, com sucesso, um percurso pessoal e profissional ao longo da vida, abraçando os desafios da globalização, o projeto irá assentar em 4 tipos de atividade: mobilidade de formandos para realização de estágios curriculares de 6 semanas (28 mobilidades); mobilidade de recém-graduados para realização de estágios profissionais de 6 meses (21 mobilidades), mobilidade de formandos para um estágio curricular de curta duração tendo como entidade de acolhimento escolas VET em Paris (24 mobilidades para alunos e 2 mobilidades para acompanhantes) e em Londres (24 mobilidades para alunos e 2 mobilidades para acompanhantes) e mobilidade de *staff* (4 mobilidades para a Alemanha, Dusseldorf, 2 mobilidades em Espanha, Barcelona e 4 mobilidades em Itália, Lago de Como), tendo como entidades de acolhimento, quer empresas parceiras de longa data, quer escolas VET.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

De setembro de 2019 a julho de 2020



15. CAMBRIDGE ENGLISH EXAM PREPARATION CENTRE

OBJETIVOS

A Escola de Comércio de Lisboa, no âmbito da estratégia de certificação das competências de Inglês dos seus alunos, resultante da vontade de oferecer uma avaliação de grande qualidade e do reconhecimento da importância no domínio de línguas estrangeiras no contexto da União Europeia e do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), em colaboração estreita com a *Cambridge English* e o Centro de Exames *English Exams Centre* (*Cambridge English Language Assessment Authorised Centre*), é desde 2016 um *Cambridge English Exam Preparation Centre*.

Esta certificação permite a aplicação, inclusive no nosso estabelecimento de ensino, de um teste de língua inglesa concebido pelo *Cambridge English Language Assessment*, entidade da Universidade de Cambridge responsável pelo desenvolvimento de instrumentos de avaliação no domínio da língua inglesa.

Através da realização destes testes o aluno obterá um certificado da Universidade de Cambridge. O teste permite certificar níveis de proficiência linguística de A1 (utilizador elementar) a C2 (utilizador avançado), em função do resultado obtido:

Exame	Nível QECR
<i>Cambridge English: Young Learners</i> (YLE)	A1/A2
<i>Cambridge English: Key</i> (KET)	A2
<i>Cambridge English: Preliminary</i> (PET)	B1
<i>Cambridge English: First</i> (FCE)	B2
<i>Cambridge English: Advanced</i> (CAE)	C1
<i>Cambridge English: Proficiency</i> (CPE)	C2
<i>Business English Certificates</i> – (BEC)	B1 – C1
<i>Cambridge Placement Tests</i> (CEPT)	A1 – C2

Os testes *Cambridge* avaliam os conhecimentos e as capacidades de cada aluno, permitindo obter informação sobre a qualidade da aprendizagem realizada e, assim, agir no sentido de criar as condições para uma progressiva elevação do nível de proficiência linguística dos alunos.



Os certificados *University of Cambridge* são reconhecidos em todo o mundo, quer no domínio académico, quer empresarial, reconhecimento este já visível nos momentos de formação em contexto de trabalho dos nossos discentes, quer nacionais, quer internacionais. Os alunos obterão assim uma vantagem competitiva para fazerem face às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais globalizado.

GESTOR OPERACIONAL

Líder do Grupo Disciplinar de Inglês.

PARTICIPANTES

Alunos, docentes de inglês e representantes da *Cambridge English*.

OPERACIONALIZAÇÃO

Os alunos serão divididos por turma de acordo com as suas competências linguísticas, permitindo uma preparação eficaz para a realização dos testes Cambridge. Para tal, será aplicado um *Placement Test*, durante a semana de abertura do ano letivo.

Os docentes da disciplina de inglês irão elaborar materiais didáticos integrando a metodologia dos testes Cambridge nos conteúdos programáticos da disciplina. Para tal serão necessárias várias reuniões de grupo disciplinar com vista ao desenvolvimento de um trabalho conjunto coeso. Pretende-se, pois, que os alunos se vão familiarizando com a tipologia de exercícios desde o primeiro ano do curso.

Elementos da *Cambridge English* deslocar-se-ão à escola com vista a sensibilizar os alunos para as mais-valias de obterem este tipo de certificado.

Aquando da definição da data dos testes Cambridge, a escola proporcionará aos alunos propostos uma formação intensiva com a duração mínima de 10 horas. Esta formação terá um custo acrescido de 14€ por aluno.

Será enviada uma carta aos Encarregados de Educação com todas as informações, a qual terá de ser remetida à escola expressando a vontade de que o educando realize o teste.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano letivo.



16. PROVAS DE APTIDÃO PROFISSIONAL

008 - Aumentar o número de representantes de empresas no Júri de Provas de Aptidão Profissional

Os projetos a desenvolver por cada turma individualmente servem de suporte à Prova de Aptidão Profissional no caso dos Cursos Profissionais e de suporte à Prova de Avaliação Final para os Cursos de Educação e Formação e Cursos de Aprendizagem.

OBJETIVOS

No último ano do curso, os alunos elaboram um projeto que serve de suporte à Prova de Aptidão Profissional. Nesta prova, o aluno enquadra conhecimentos e competências adquiridas durante o seu período de formação profissional na Escola e na Empresa. A Prova é apresentada em sessão pública a um júri composto por elementos da Escola, bem como representantes de entidades ligadas ao sector empresarial e sindical, constituindo-se como fortes momentos de aprendizagem.

GESTOR OPERACIONAL

Coordenadores de Curso.

PARTICIPANTES

Alunos finalistas.

OPERACIONALIZAÇÃO

Os alunos dispõem de um Guia para a Elaboração da Prova Final (Cursos de Educação Formação), Guia de Elaboração da Prova de Aptidão Profissional (Cursos Profissionais) e de um Guia para a Elaboração da Prova de Avaliação Final (Cursos de Aprendizagem).

CEF de Empregado de Restaurante-Bar (Lisete Almeida)

Plano de Estágio

Curso Profissional de Técnico de Comércio (Helga Duarte)

Projeto de Investimento



Curso Profissional de Técnico de Vendas e Marketing (Patrícia Videira)

Plano de Vendas e Marketing

Curso Profissional de Técnico de Vitrinismo (Marco Rodrigues)

Plano de Visual Merchandising

Curso Profissional de Organização de Eventos (Carlos Fernandes)

Projeto de Evento Inovador

Curso Profissional de Técnico de Recepção (Paula Fernandes)

Plano de Intervenção no Serviço de Recepção Hoteleira

Curso Profissional de Técnico de Restaurante-Bar (Elisabete Faria)

Projeto Intervenção Serviço Sala/Bar

Curso Aprendizagem de Técnico de Informática – Instalação e Gestão de Redes (António Ribeiro)

Conceção e montagem de servidor

Os ateliês de projeto serão calendarizados consoante as necessidades de cada turma.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.

A apresentação e defesa dos projetos será durante o mês de julho.



17. PRÉMIOS DE MÉRITO

005 - Entrega de Prémios de Mérito durante a Aula Inaugural, patrocinados por empresas parceiras.

OBJETIVOS

Divulgar o trabalho realizado na Escola junto das empresas e dos empresários.

Motivar os alunos para um trabalho de qualidade.

GESTOR OPERACIONAL

Direção.

PARTICIPANTES

Alunos e Empresas / Instituições.

OPERACIONALIZAÇÃO

Entrega dos Prémios nas Comemorações do 30º Aniversário da ECL, 16 de outubro, 16:30 horas.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

De 1 de setembro a 16 de outubro.

Prémio	Valor	Aluno
Fórum do Consumo	Ciclo de conferência Rousseau	Para o melhor aluno do Curso Vocacional Básico – 3º Ciclo
CCP	1 500,00€	Para a melhor inserção profissional de todos os cursos profissionalizantes
Câmara Municipal de Lisboa	500,00€ em cartão	Para a melhor inserção profissional Erasmus+ de todos os cursos profissionalizantes de seis semanas



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

Câmara Municipal de Lisboa	500,00€ em cartão	Para a melhor inserção profissional Erasmus+ de todos os cursos profissionalizantes de seis meses
Instanta	500,00€	Para o melhor aluno do Curso Profissional de Técnico de Comércio
Delta-Cafés	500,00€	Para o melhor aluno do Curso Profissional de Técnico de Vendas
APCC	500,00€	Para o melhor aluno do Curso Profissional de Técnico de Vitrinismo
UACS	500,00€ em cartão	Para o melhor aluno do Curso Profissional de Técnico de Organização de Eventos
h3	500,00€	Para o melhor aluno do Curso Profissional de Técnico de Restaurante-Bar
Sonae	500,00€ em cartão	Para o melhor aluno do Curso Aprendizagem de Técnico de Logística
Concelho de Loures e Odivelas	500,00€	Para o melhor aluno do Curso Aprendizagem de Técnico de Informática – Instalação e Gestão de Redes
Tendam Global Fashion Retail	500,00€	Para o melhor Projeto de Investimento do Curso Profissional de Técnico de Comércio
Servilusa	500,00€	Para o melhor Plano de Vendas do Curso Profissional de Técnico de Vendas
Brodheim	500,00€	Para o melhor plano de Visual Merchandising do Curso Profissional de Técnico de Vitrinismo
MainVision	500,00€ em cartão	Para o Evento mais Inovador do Curso Profissional de Técnico de Organização de Eventos
UACS	500,00€	Para o Projeto do Curso Profissional de Técnico de Restaurante-Bar



IV. FORMAÇÃO E CONSULTORIA



1. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Atendimento em Comércio de Luxo - Estrutura do Curso

Efetuiu-se a atualização do Curso de Especialização Profissional (CEP) de vitrinismo; uma oferta tradicional da ECL.

Este curso viu renovado o seu corpo docente, assim como os seus conteúdos, nomeadamente: a introdução de um módulo sobre merchandising de gestão, um módulo sobre *layout* de loja e a incorporação de mais conhecimentos de *design* ao nível de preparação de materiais para impressão.

Identificou-se ainda a oportunidade para a execução de um CEP sobre Atendimento no Comércio de Luxo. Trata-se de um projeto para lançar no decorrer deste ano letivo. O curso destina-se a profissionais do setor, que pretendam desenvolver ou atualizar as suas competências, assim como a outros profissionais do comércio, que pretendam efetuar uma mudança de carreira para esta área de negócio. Para auscultar o mercado reunimos o Fórum de Empresários, com um conjunto de empresários do setor do luxo.

A sua estrutura é a que ao lado se apresenta:

Módulo	Principais Tópicos	Carga Horária
Conceitos Base	Marca Marketing Conceito de Serviço Retalho	6
O Luxo enquanto Negócio de Retalho	Breve História do Luxo O Consumidor de Luxo A Localização Importância da História O Atendimento A Experiência de Compra (CX) Visita e observação da Realidade (Luxury Retail Tour)	12
Gestão de Loja	Responsabilidades Objetivos Recursos Humanos Recursos Financeiros Planeamento, Organização, Liderança e Controlo	6
Visual Merchandising	Conceitos Base	3
Cultura Geral	As classes Sociais e sua dinâmica A Economia As Artes: pintura, música, cinema e literatura O Turismo	18
O Retalho Digital e As Redes Sociais	O Retalho Digital As Redes Sociais A Interação com os clientes pela Via do Digital	9
Desenvolvimento Pessoal com PNL	<i>Em desenvolvimento</i>	18
Gestão da Imagem Pessoal	<i>Em desenvolvimento</i>	6
Técnicas de Atendimento no Retalho de Luxo	<i>Em desenvolvimento</i>	24
O Atendimento em Inglês	Acolhimento, Identificação de Necessidades, Apresentação, Fecho, Saudação	9
O Atendimento em Espanhol/ Francês	Acolhimento, Identificação de Necessidades, Apresentação, Fecho, Saudação	9

120



2. OFERTA FORMATIVA

OBJETIVOS

Complementar a oferta de formação ao longo da vida, com cursos intraempresa e interempresa, onde os formandos se podem inscrever, quer a título pessoal, quer através da sua empresa. O *portfolio* de cursos a desenvolver terão uma duração, temática e conteúdos em conformidade com as oportunidades de mercado.

GESTOR OPERACIONAL

António Jorge.

PARTICIPANTES

Piedade Pereira e corpo docente.

OPERACIONALIZAÇÃO

A oferta formativa da Formação Empresas subdivide-se em formação à medida intraempresa e formação aberta interempresa.

1. Formação intraempresa: desenvolvida à medida das necessidades do cliente e em parceria com este, como por exemplo, nas áreas: cultura organizacional, vendas, liderança, desenvolvimento pessoal, gestão e marketing. Sessões de discussão e partilha quer das oportunidades, quer da materialização das mesmas, por parte dos *stakeholders* consultados. Elaboração dos objetivos, programas curriculares e benefícios para os utilizadores, orçamentação e conta de exploração previsional.
2. Formação interempresa para colaboradores de empresas em conjunto com particulares, nas seguintes áreas de conhecimento:

Área	Título	Horas	Preço
Vitrinismo e Visual Merchandising	Vitrinismo e Visual Merchandising - Vertente Montra	109	740€
	Visual Merchandising Retalho 4.0	3	40€
	Criação de um Negócio online	21	199€

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019-2020

Digital	Destaque o seu negócio no Google	14	139€
	Marketing Digital para Pequenos Negócios	21	199€
	Iniciação ao Marketing Digital	7	4€0
	Excel Avançado	21	150€
	Excel Básico	21	150€
	Promova o seu Negócio nas Redes Sociais	14	139€
Vendas	Negociação Avançada	28	190€
	Atendimento e Comunicação com PNL	21	150€
	Inglês para Atendimento ao Cliente	25	150€
	Inglês para Negócios	25	150€
Gestão	Criação de Planos de Negócios	25	150€
Contact Center	Atendimento no Setor de Call Center	28	185€

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do Ano Letivo.

3. PLANO COMERCIAL

OBJETIVOS



Aumentar a base de clientes e a faturação.

GESTOR OPERACIONAL

António Jorge

PARTICIPANTES

Piedade Pereira.

OPERACIONALIZAÇÃO

O plano comercial em conformidade com as oportunidades identificadas no plano estratégico abarca os seguintes segmentos: empresas, associações setoriais (desenvolvimento de parcerias), câmaras municipais e juntas de freguesia, parceiros da ECL.

O plano será implementado em estreita parceria com a direção, mormente no estabelecimento de parcerias, na representação institucional e nos contactos com os parceiros atuais e/ou potenciais; uma vez que a atividade de prospeção habitualmente designada de telefonema a frio ou porta fria, não apresenta resultados expressivos.

A atividade comercial suportar-se-á ainda nas *leads* geradas pelo plano de comunicação.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do Ano Letivo.



V. CENTRO QUALIFICA



1. PLANO ESTRATÉGICO

OO11 - Aumentar o número de formandos RVCC escolar e/ou profissional.

O Centro Qualifica da Aula de Comércio com a designação de “CQ-ECL”, pretende incrementar na Região de Lisboa, uma assinalável e necessária qualificação da mão-de-obra aí existente. As necessidades prioritárias na Região de Lisboa em termos de profissões e competências centram-se nas áreas: 341 Comércio, 481 Ciências Informáticas e 811 Hotelaria-Restauração. Estas coincidem com as áreas em que a ECL é certificada e forma jovens e adultos há 30 anos. O CQ-ECL, pela sua proximidade ao mundo empresarial, proporcionará às empresas, associações e outras instituições a formação e qualificação dos seus trabalhadores, contribuindo assim, de modo muito direto, para o aumento da competitividade e produtividade. No que respeita aos jovens *NEET*, esta especificidade facilita a sua qualificação e inserção no mercado de trabalho, quer pela pertinência das profissões, quer pela ligação da ECL ao mercado de trabalho. O percurso histórico enquanto entidade formadora coloca-a numa posição que pode suprir as necessidades referidas.

A intervenção do CQ-ECL pretende ser orientada para os seus “clientes”. A sua missão é proporcionar a jovens e adultos espaço para desenvolverem as suas competências, delineando e gerindo, com sucesso, um percurso pessoal e profissional ao longo da vida. Será disponibilizado aos formandos o apoio na identificação de projetos individuais de educação e formação profissional, disponibilizando a informação necessária para permitir que possam optar pela resposta que melhor se adequa ao seu perfil e que contribua para viabilizar as vias de prosseguimento de estudos ou integração no mercado de trabalho. Em termos de captação de candidatos, seguir-se-á uma estratégia de divulgação através de parcerias com empresas, associações e juntas de freguesia. Será efetuada itinerância junto dos parceiros e em outros locais onde se venha a revelar pertinente. Serão elaborados folhetos para a divulgação do CQ-ECL e dos seus serviços e disponibilizar-se-á informação através de meios digitais. Após a etapa de reconhecimento e validação de competências, o formando elabora o Plano Pessoal de Qualificação que estrutura as aprendizagens e as competências para a demonstração das mesmas ou para reflexão no âmbito da temática integradora a explorar. A certificação é comprovada mediante o registo das competências e qualificações a efetuar no Passaporte Qualifica.

2. MODELO DE ORGANIZAÇÃO

O CQ-ECL organiza-se nas seguintes etapas:

ACOLHIMENTO. Esclarece a missão, intervenção, e ofertas formativas, clarificando os objetivos do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

DIAGNÓSTICO. Analisa o perfil do candidato através de uma ficha biográfica e de uma entrevista individual.



INFORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO. Informa e orienta o candidato com base nas informações recolhidas na fase do diagnóstico. Identifica o perfil para divulgação de ofertas de Educação e Formação Profissional (EFP) e estabelece um projeto de EFP adequado ao perfil do candidato.

ENCAMINHAMENTO. Com base nas etapas anteriores, encaminha o candidato para ofertas de educação, formação ou dupla certificação, bem como para formações modulares certificadas.

FORMAÇÃO. Apoia o candidato na elaboração de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), devendo frequentar formação complementar de 50 horas a definir pela equipa pedagógica através de um Plano de Formação Complementar.

RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS. Identifica as competências adquiridas pelos candidatos ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais, através da construção de um portefólio de carácter reflexivo e documental.

CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS. Avalia o desempenho do candidato através de uma Prova de Certificação, que contempla a análise do portefólio e dos resultados obtidos com os instrumentos de avaliação aplicados durante a etapa de RVCC. A certificação poderá ser total ou parcial.

3. PARCERIAS

As entidades parceiras são as seguintes:

- ✓ Confederação do Comércio de Serviços de Portugal
- ✓ União das Associações de Comércio e Serviços
- ✓ Associação de Dinamização da Baixa Pombalina
- ✓ Associação Empresarial de Comércio e Serviços dos Concelhos de Loures e Odivelas
- ✓ Associação Passeio Público
- ✓ Junta de Freguesia de Moscavide e Portela
- ✓ Junta de Freguesia dos Olivais
- ✓ Gabinete de Inserção Profissional dos Olivais

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019-2020

- ✓ Regimento de Transportes
- ✓ Sporting Clube de Portugal
- ✓ A Padaria Portuguesa
- ✓ El Corte Inglés
- ✓ Entrepasto Serviços
- ✓ Groundforce
- ✓ Leroy Merlin
- ✓ Lidl
- ✓ Servilusa



VI. GESTÃO DE TALENTO



OO9 - Aumentar a percentagem de empregadores que estão satisfeitos com os alunos/formandos que completaram um curso de EFP. OO10-Aumentar a percentagem de alunos/formandos que completam um curso de EFP e que trabalham em profissões relacionadas com o curso/área de EFP que concluíram.

O contacto com alunos e antigos alunos da Escola, bem como com empresas, empresários e encarregados de educação permite à Escola de Comércio de Lisboa afirmar-se como uma instituição catalisadora de:

- ✓ Uma aprendizagem ativa, participada e com significado;
- ✓ Uma aprendizagem aberta ao exterior e à internacionalização;
- ✓ Uma aprendizagem capaz de reforçar a autoestima e a cidadania;
- ✓ Um meio de ingressar em carreiras profissionais comerciais onde as Tecnologias da Informação e Comunicação assumem particular relevo;
- ✓ Uma aprendizagem que prepara os jovens com qualificações profissionais com impacto positivo ao nível da carreira profissional, da modernização e competitividade da empresa onde está inserido e do setor do Comércio, Turismo e Serviços em geral.

A par das famílias, as escolas são um dos mais importantes contextos de desenvolvimento para os jovens adolescentes, e podem ser uma peça crucial na aquisição de competências, capacidades e aptidões, que permitam uma adaptação com sucesso às mudanças ao longo da vida (Hamilton & Hamilton, 2009).

O objetivo da Gestão de Carreira é acolher, informar, orientar e acompanhar o percurso antes, durante e após a integração dos jovens na Escola de Comércio de Lisboa.

A importância de acompanhar cada um dos jovens no sentido de lhes permitir florescer, seja ao longo do seu percurso escolar, seja após a sua formação, é fulcral para o seu futuro pessoal e profissional.



1. ORIENTAÇÃO DE PERFIL

0023 - Fomentar uma cultura de qualidade, responsabilidade e rigor entre os diferentes agentes educativos internos.

OBJETIVOS

O Processo de Orientação de Perfil pretende adequar o perfil, motivações e preferências pessoais e profissionais dos candidatos à oferta formativa da ECL. A finalidade do Processo de Orientação de Perfil da Escola de Comércio de Lisboa é orientar jovens motivados e com um perfil adequado para a área de comércio e serviços, através da metodologia que se segue, adequada ao público-alvo.

GESTOR OPERACIONAL

Catarina Paiva

PARTICIPANTES

Catarina Paiva

Piedade Pereira

Teresa Diniz (colaboração pontual às quintas-feiras)

Filipa Gonçalves (apoio administrativo)

Comunicação e Marketing

Secretariado



OPERACIONALIZAÇÃO

Tipologia dos Cursos	Objetivos Específicos	Estratégias	Atividades	Material	Tempo
Profissionalizantes CEF's	Dar a conhecer o espaço escola.	Visita	Visita guiada à escola por uma colaboradora da Comunicação e Marketing.	Percurso	30'
Profissionalizantes	Apresentar e sensibilizar os candidatos e Encarregados de Educação (E.E.'s) para o Projeto da ECL.	Exposição da Comunicação e Marketing	É fornecida a informação sobre as práticas educativas da escola, a oferta formativa, perfil de saída e plano de estudos. Sensibilização aos candidatos e E.E.'s da informação contida na pasta entregue. Esclarecimento de dúvidas a candidatos e E.E.'s.	Apresentação PowerPoint Pasta com Boletim de Matrícula / convite para sessão dos E.E.'s / convite para o Dia Aberto e <i>Sunset Party</i>	30'
Profissionalizantes CEF's	Disponibilizar um espaço para os E.E.'s onde possam aguardar pelos seus educandos.	-	Colaboradora da Comunicação e Marketing encaminha E.E.'s para a sala de reuniões.	Sala de reuniões	-
Profissionalizantes CEF's	Conhecer os candidatos.	Trabalho Individual	Preenchimento da Ficha Biográfica dinamizado por uma psicóloga afeta ao processo.	Ficha Biográfica	30'



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

Profissionalizantes CEF's	Aplicação de um exercício para avaliar a personalidade vocacional (metodologia RIASEC)	Trabalho individual	Preenchimento do exercício "A FESTA"	"A FESTA"	15'
Intervalo (15 minutos)					
Profissionalizantes CEF's	Analisar, com base nos resultados recolhidos no processo de Orientação de Perfil, o perfil dos candidatos e a sua adequação à oferta formativa da ECL	Entrevista individual	Entrevistar cada candidato, tendo por base o guião de entrevista e a grelha de avaliação. Os candidatos e Encarregados de Educação presentes serão informados do resultado do processo de orientação de perfil, e entregue a Pasta.	Guião da entrevista Grelha de avaliação	15' por cada candidato
Os alunos que frequentam atualmente a escola no <u>Curso de Educação Formação, nível 2, tipo 3</u>, serão sujeitos a um Processo de Orientação de Perfil diferenciado.					
Objetivos Específicos	Estratégias	Atividades	Material	Tempo	
Apresentar e sensibilizar os candidatos para os cursos existentes na escola.	Exposição da Diretora/Elementos da Comunicação e Marketing.	É fornecida a informação sobre cada um dos cursos, perfil de saída e plano de estudos.	Entrega e preenchimento das fichas de inscrição.	2h	



Avaliar os projetos de vida dos candidatos.	Trabalho individual	Aplicação da Ficha Biográfica de Orientação Vocacional que inicia com uma reflexão sobre o próprio, seguida do percurso escolar na ECL e perspetivas futuras.	Entrega e preenchimento da Ficha Biográfica de Orientação Vocacional em aula de Mentoria.	1h
Aplicação de um exercício para avaliar a personalidade vocacional (metodologia RIASEC)	Trabalho individual	Preenchimento do exercício "A FESTA"	"A FESTA"	15'
Analisar, com base nos resultados recolhidos no processo de Orientação de Perfil, o perfil dos candidatos e a sua adequação aos cursos profissionalizantes.	Entrevista individual	Entrevistar cada candidato, tendo por base o guião de entrevista e a grelha de avaliação.	Guião da entrevista elaborado com base nas informações do OE e do CC	15'

PERÍODO DE EXECUÇÃO

De abril a julho – o processo prolonga-se até ao prazo previsto na lei para aceitação de candidaturas (31/12/2020), no caso de haver vagas nas turmas por preencher.



2. ATENDIMENTO INDIVIDUAL

OO13 - Reduzir a percentagem de alunos/formandos com módulos em atraso.

OBJETIVOS

O atendimento individual segue a premissa de avaliação e intervenção sobre casos sinalizados e encaminhados pelos agentes educativos ou por autoproposta. Este atendimento é formulado face à referência do pedido, e de acordo com as necessidades, encaminhado para uma das psicólogas. Cada caso será analisado em equipa para delinear estratégias e definição de uma proposta de intervenção.

GESTOR OPERACIONAL

Catarina Paiva e Teresa Diniz

PARTICIPANTES

Comunidade Educativa.

OPERACIONALIZAÇÃO

A intervenção dá-se na seguinte estrutura:

- ✓ Avaliação psicológica e encaminhamento de casos;
- ✓ Orientação vocacional e profissional a alunos e antigos alunos (até 2 anos após a sua conclusão);
- ✓ Colaboração com os Orientadores Educativos e Coordenadores de Curso nos Conselhos de Turma, caso seja solicitado.
- ✓ Realizar, sempre que necessário, reuniões com os Encarregados de Educação e/ou Formadores/Orientadores Educativos/Coordenadores de Curso a fim de estabelecer estratégias conjuntas para uma intervenção mais eficaz.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano letivo.



3. INTERAÇÃO ESCOLA – MERCADO DE TRABALHO

OO6-Aumentar o número de protocolos de colaboração.

OO7-Diversificar as empresas de Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

OO9-Aumentar a percentagem de empregadores que estão satisfeitos com os alunos/formandos que completaram um curso de EFP.

OO10-Aumentar a percentagem de alunos/formandos que completam um curso de EFP e que trabalham em profissões relacionadas com o curso/área de EFP que concluíram.

OBJETIVOS

Enquanto alunos/formandos, os jovens têm a possibilidade de usufruir dos serviços do Departamento de Gestão de Talento para solidificarem esta interação, dotando-os de ferramentas e competências que lhes permitam lidar melhor com o mercado de trabalho.

Após a conclusão da sua formação, a situação dos diplomados deve ser sujeita a uma atualização permanente para que, pós-formação, a escola possa continuar a acompanhar, orientar e a fazer parte do percurso académico e/ou profissional dos antigos alunos, o que nos permite analisar resultados, taxas de sucesso e ter termo de comparação com outras instituições similares de ensino público e privado.

Estabelecer permanente contacto com o mercado de trabalho constitui uma prioridade para manter ou alargar a rede de empresas parceiras da escola, e proporcionar mais e melhor oferta, tanto ao nível de estágios curriculares para alunos, como de emprego para diplomados.

Estes dados também são imprescindíveis para o quadro de referência europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (EQAVET), instrumento que permite promover e monitorizar o aperfeiçoamento contínuo dos sistemas de ensino e formação profissionais dos países europeus, com base em referências comuns.

GESTOR OPERACIONAL

Catarina Paiva.

PARTICIPANTES

Comunidade educativa.



OPERACIONALIZAÇÃO

Neste sentido, estão a seguir definidas um conjunto de atividades:

- ✓ Apoio e acompanhamento no processo de procura de estágio.
- ✓ Atendimento individualizado a diplomados que estão à procura de emprego:
 - ajuda na elaboração do CV e carta de apresentação;
 - estratégias de procura de emprego de acordo com as preferências do candidato;
 - envio de ofertas disponíveis da Gestão de Talento.
- ✓ Integração na base de dados de currículos de diplomados a emprego, de acordo com as suas preferências.
- ✓ Divulgação das oportunidades de FCT.
- ✓ Esclarecimento sobre áreas de atividade e saídas profissionais.
- ✓ Divulgação dos serviços da Gestão de Talento aos finalistas de cada curso, sensibilização para a utilização dos mesmos.
- ✓ Recolha e análise de dados da situação atual dos diplomados.
- ✓ Acompanhamento dos jovens diplomados pela Escola pós- formação e após a sua integração no mercado de trabalho, através da aplicação de questionários on-line.
- ✓ Receção de ofertas de emprego e/ou estágio fornecidas pelas empresas, e divulgação aos alunos que encaixem no perfil ou que se encontram à procura de emprego.
- ✓ Resposta às empresas de acordo com o solicitado (estágio ou emprego) com o envio de informação específica.
- ✓ Prioridade em processos de recrutamento e seleção para ofertas das empresas parceiras da escola.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano letivo.



VII. PRÉMIO MERCÚRIO



OO6 - Aumentar o número de protocolos de colaboração

OO17 - Garantir a produção de eventos de referência

O Prémio Mercúrio – O Melhor do Comércio e Serviços iniciativa conjunta da **Confederação de Comércio e Serviços de Portugal** (CCP) e da **Escola de Comércio de Lisboa** (ECL), visa distinguir entidades e personalidades que, de forma consistente, tenham contribuído para a valorização do Sector do Comércio e Serviços, bem como das profissões relacionadas com o mesmo, evidenciando os melhores exemplos de originalidade, inovação, formação, competência, empreendedorismo e responsabilidade social.

Com o Alto Patrocínio de Sua Excelência O Presidente da República, com o Apoio do Ministério de Economia e com o Patrocínio Institucional da Câmara Municipal de Lisboa. De salientar ainda que, dada a sua pertinência e importância a nível europeu, registámos este evento na *European Vocational Skills Week – Discover Your Talent!*, uma vez que acreditamos estar a dar um forte contributo para a atratividade e impacto do ensino profissional em Portugal, estabelecendo, assim, a óbvia ligação entre a sua qualidade e carreiras e negócios de sucesso.

OBJETIVOS

O “Prémio Mercúrio – O Melhor do Comércio e Serviços” distingue em diversas Áreas e Categorias o setor do Comércio e Serviços de Portugal.

Área e categorias a distinguir:

Área Empresa - Comércio Alimentar, Comércio Não Alimentar, Empresas com História, Serviços, Economia Digital, Franchising, Novos Conceitos e Comércio Lusófono.

Área Personalidades - Formação e Carreira Profissional, Jovem Empreendedor, Investigação, Honoris Causa e Personalidade do Ano

Área Prestígio – distingue uma carreira.

GESTOR OPERACIONAL

Direção e Gestor do Projeto.

**PARTICIPANTES****Órgãos Sociais****COMISSÃO DE HONRA**

Senhor Ministro da Economia;

Senhor Ministro da Educação;

Senhor Presidente da Câmara Municipal de Lisboa;

Senhor Presidente da Confederação do Comércio e Serviços de Portugal;

Senhora Administradora do Grupo Ensinus.

COMISSÃO EXECUTIVA

Teresa do Rosário Damásio - Presidente do Conselho de Gerência da ECL;

Conceição Soeiro - Membro do Conselho de Gerência da ECL;

João Vieira Lopes - Membro do Conselho de Gerência da ECL;

Piedade Redondo Pereira - Escola de Comércio de Lisboa.

COMISSÃO CONSULTIVA

Ana Cristina Iglésias da Costa - ILC (Investigação) | António Quaresma - Museu do Pão (Restauração) | António Sampaio de Matos - APCC (Institucional) | Carla Salsinha – AgraCri (Moda); Fernando Ramirez - Évoracor (Tintas) | Gracinha Viterbo - Viterbo (Decoração) | Gustavo Brito - Paris Sete (Decoração) | Gualter Mirandez - ACDV (Institucional) | Isabel Quintino - LQS (Madeiras); Jorge Aguiar - Mercedes Portugal (Automóveis) | José António Rousseau – Fórum do Consumo (Institucional) | José Hernâni Costa - AEFBCBCB (Institucional) | José Ferreira de Matos - Instanta (Fotografia) | Lourenço Silveira - SONAE (Alimentar) | Margarida Figueiredo – Câmara Municipal de Lisboa (Institucional) | Maria João Bahia - Maria João Bahia (Design de jóias) | Maria de Lourdes Fonseca- UACS (Institucional) | Mário Saramago - AESCLO (Institucional) | Miguel Van Uden - H3 (Restauração) | Paulo Sousa - Cofina (Media Partner) | Pedro Guerra - Caetano Baviera (Automóveis) | Pedro Miguel Costa - Loja das Meias (Moda) | Pedro Pulido Valente - Horto do Campo Grande (Jardinagem) | Ronald Brodheim – Grupo Brodheim (Moda).



OPERACIONALIZAÇÃO

EQUIPA

Gestor do Projeto: Carlos Cristo Fernandes.

Gestão de Candidaturas: Isa Silva

Gestão de Conteúdos: Margarida Moreira

Design e Informática: Marco Rodrigues e Diogo Moreira

COMISSÃO DE PRÉ SELEÇÃO

CCP - Confederação do Comércio e Serviços de Portugal - Sara Pasadas;

ECL - Escola de Comércio de Lisboa - António Jorge;

ISG – Instituto Superior de Gestão - Miguel Varela;

Gestor do Projeto Prémio Mercúrio - Carlos Cristo Fernandes.

JÚRI

Presidente de Honra – Rui Nabeiro;

Presidente Executiva – Gracinha Viterbo;

Confederação do Comércio e Serviços de Portugal – João Vieira Lopes;

Escola de Comércio de Lisboa – Piedade Redondo Pereira;

Grupo Ensinus – Teresa do Rosário Damásio;

Individualidade por Convite dos Promotores – Ronald Brodheim;

Membro da Comissão Consultiva – Pedro Guerra.



PERÍODO DE EXECUÇÃO

Produção do Evento – até novembro 2019

Angariação de Candidaturas – até agosto 2019

Reuniões preparatórias – setembro 2019

Filmagens – setembro a novembro 2019

Gala - 25 novembro 2019

19h00 - Cocktail Prémio Mercúrio (promotores, patrocinadores e nomeados), na Casa do Comércio, (Rua Castilho, 14, 1269-076 Lisboa).

21h00 - Gala do Prémio Mercúrio, no Cinema São Jorge (Avenida da Liberdade, nº.175 1250-141 Lisboa).



VIII. CENTRO DE RECURSOS



1. OFICINA DE APOIO

OO12 - Aumentar a taxa de conclusão

OBJETIVOS

Promover a integração dos alunos.

Contribuir para o sucesso escolar dos alunos.

Rentabilizar o uso da Internet.

GESTOR OPERACIONAL

Isabel Oliveira e Paula Conceição.

PARTICIPANTES

Alunos.

OPERACIONALIZAÇÃO

O Centro de Recursos disponibiliza ao longo do ano apoio no recurso a livros, revistas e computadores, assim como a encadernações, impressões e digitalizações a cores e a preto e branco.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.



2. DIAS TEMÁTICOS

OO12 - Aumentar a taxa de conclusão

OBJETIVOS

Promover o gosto por comemorações de âmbito internacional e nacional.

GESTOR OPERACIONAL

Isabel Oliveira.

PARTICIPANTES

Alunos.

OPERACIONALIZAÇÃO

Ao longo do ano serão realizadas atividades relacionadas com as temáticas escolhidas, de acordo com a calendarização nacional ou internacional das mesmas. Os alunos serão envolvidos na definição destas atividades aquando da negociação dos módulos de disciplinas da área sociocultural, científica e técnica.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Dia Mundial da Poesia 21 de março.

Dia Mundial do Livro 23 de abril.

Dia da Europa 9 de maio.



IX. CENTRO DE INFORMÁTICA

**OO22 - Garantir uma correta organização dos processos pedagógicos**

É missão do Centro de Informática (CI) proporcionar um ambiente informático robusto e seguro, que suporte as atividades educativas e administrativas, sendo responsabilidade do CI a administração deste sistema constituído por infraestruturas, aplicações, serviços e apoio especializado.

O Centro de Informática é uma estrutura de apoio que tem por objetivo geral a prestação de serviços informáticos aos diversos departamentos, atividades, formadores e formandos da Aula de Comércio.

Na base dos SI/TI, a Aula de Comércio possui uma rede informática e de comunicações, convencional e sem fio com a cobertura em todas as instalações físicas.

Sobre esta estrutura funciona um conjunto de aplicações e de serviços, desde o correio eletrónico ao arquivo de ficheiros em rede, o sistema de informação dos formandos e as funções centrais de administração da instituição.

O apoio do CI estende-se desde os equipamentos das salas/laboratórios de informática, das salas de aula, centro de recursos, das salas de formadores, secretariado e direção, até aos computadores pessoais, garantindo que as tecnologias são utilizadas para tornar mais eficaz o trabalho de cada utilizador da instituição.

O Centro de Informática (CI) disponibiliza os diversos recursos informáticos que a Aula de Comércio oferece à comunidade escolar, nomeadamente um conjunto de serviços transversais que cobrem as mais diversas áreas:

- ✓ Administração da rede informática (cablada e wireless);
- ✓ Configuração/Monitorização/Segurança de equipamentos informáticos;
- ✓ Administração de sistemas – Instalação, administração e manutenção;
- ✓ Gestão do parque informático – aquisição, configuração e manutenção;
- ✓ Gestão de Bases de Dados;
- ✓ Gestão de planos de armazenamento e recuperação de dados;
- ✓ Participação na elaboração de orçamentos/propostas;
- ✓ Suporte e apoio a utilizadores;
- ✓ Apoio às plataformas eletrónicas de apoio à gestão da Aula de Comércio (pedagógicas, gestão administrativas, etc.).

**OBJETIVOS**

O objetivo global do CI centra-se em arquitetar e gerir os Sistemas Informáticos e Tecnologias de Informação, infraestruturas tecnológicas e *software*, destacando-se como objetivos específicos os seguintes:

- ✓ Implementar os SI/TI assegurando a sua gestão e continuada adequação aos objetivos estratégicos da Escola de Comércio;
- ✓ Definir os padrões de qualidade e avaliar os impactes, organizacional e tecnológico, dos SI/TI, garantindo a normalização e fiabilidade da informação;
- ✓ Definir e desenvolver as medidas necessárias à segurança, confidencialidade e integridade da informação e especificar as normas de salvaguarda e de recuperação da informação;
- ✓ Realizar os estudos de suporte às decisões de implementação de processos e sistemas informáticos e aquisição de equipamentos, *software*, plataformas informáticas e eventual contratação de empresas de prestação de serviços de informática;
- ✓ Divulgar as normas de utilização e apoiar os utilizadores na utilização dos SI/TI;
- ✓ Configurar, instalar e administrar os recursos dos sistemas físicos e aplicativos, de forma a otimizar o seu processo de desempenho e utilização por parte da comunidade;
- ✓ Promover atualização tecnológica dos sistemas e da infraestrutura de TI da AC;
- ✓ Planear, acompanhar e executar as atividades em conformidade com o Plano de Atividades da AC;
- ✓ Assegurar elevados níveis de disponibilidade dos serviços críticos (equipamentos e conectividade);
- ✓ Apoiar todas as atividades, nomeadamente as que incluem a utilização de SI/TI;
- ✓ Desenvolver ações de formação internas destinadas a melhorar a utilização dos SI/TI;
- ✓ Configurar e gerir os sistemas informáticos disponibilizados a toda a comunidade educativa, nomeadamente do correio eletrónico, equipamentos informáticos (salas de aula, salas de informática, salas de formadores, secretariado e direção), Redes com e sem fios, áreas pessoais internas e na Web, *software*, controlo de impressões, plataforma de *e-Learning* (Moodle), de gestão de alunos (*eschooling* e *Sige*).



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019-2020

GESTOR OPERACIONAL

Renato Pernadas e Diogo Moreira.

PARTICIPANTES

Renato Pernadas e Diogo Moreira.

OPERACIONALIZAÇÃO

De acordo com a polivalência das atividades.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.



X. COMUNICAÇÃO E MARKETING



1. SITE | OPINADOR

OO21 - Dinamizar o site institucional

OBJETIVOS

A ECL ao criar esta plataforma de comunicação pretende aproximar ainda mais o meio empresarial à comunidade educativa bem como aumentar a sua notoriedade tornando possível um crescimento a longo prazo da procura de formação e consultoria a empresas ou outras organizações. Pretendemos opinar e ler opiniões sobre os mais diversos temas desde a economia à educação, tanto a nível nacional como internacional, a saber: Comércio, Vendas e Marketing, Visual Merchandising, Hotelaria e Turismo, Tecnologias e Marketing Digital, Recursos Humanos e Educação.

GESTÃO OPERACIONAL

Departamento Comunicação e Marketing.

PARTICIPANTES

Colaboradores e Personalidades convidadas.

OPERACIONALIZAÇÃO

Mensalmente serão enviados um conjunto de convites para colaboradores e personalidades parceiras com o intuito de angariar conteúdos (artigos) pertinentes para atualidade dos mercados e/ou sociedade.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano letivo.



2. REDES SOCIAIS

OO20 - Dinamizar as redes sociais

OBJETIVOS

A ECL pretende manter o contacto com toda a comunidade em geral e com os st internos e externos.

GESTÃO OPERACIONAL

Departamento Comunicação e Marketing.

PARTICIPANTES

Departamento de Comunicação e Marketing.

OPERACIONALIZAÇÃO

Colocação de *Posts* nas diferentes plataformas de comunicação digital.

Redes Sociais:

- ✓ *Instagram;*
- ✓ *Facebook;*
- ✓ *LinkedIn*
- ✓ *Youtube;*
- ✓ *TikTok;*
- ✓ *Vimeo;*
- ✓ Outras que se considerem relevantes.



PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano letivo.



3. DIVULGAÇÃO EM ESCOLAS

OO18 - Garantir a presença da escola em eventos promocionais de referência.

OBJETIVOS

OO11 - AUMENTAR O NÚMERO DE FORMANDOS RVCC ESCOLAR E/OU PROFISSIONAL

A ECL ao longo do ano recebe o convite de diversas escolas a fim de apresentar a sua Oferta Formativa nos seus espaços escolares.

A participação nestas ações de comunicação pretende aumentar a notoriedade da ECL, fazer-se presente nas opções dos jovens e angariar pré-inscrições.

GESTÃO OPERACIONAL

Departamento Comunicação e Marketing.

PARTICIPANTES

Representante da Escola e 3 alunos.

OPERACIONALIZAÇÃO

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano letivo.



4. PLANO DE MEIOS

OO18 - Garantir a presença da escola em eventos promocionais de referência.

OBJETIVOS

Divulgar a oferta formativa da ECL.

Angariar novos alunos:

- ✓ Educação e Formação Profissional;
- ✓ Centro Qualifica;
- ✓ Formação e Consultoria.

Aumentar a notoriedade da ECL.

Presença em meios que atinjam os diversos público-alvo.

GESTÃO OPERACIONAL

Departamento Comunicação e Marketing.

OPERACIONALIZAÇÃO

Inserções publicitárias nos seguintes meios

- ✓ Imprensa Especializada: Mais Educativa, Fórum Estudante;
- ✓ Imprensa Generalista: Correio da Manhã, Jornal de Loures e Notícias da Portela;
- ✓ Comboios;
- ✓ Cinemas;

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019 - 2020

- ✓ Guia do Ensino do MEC;
- ✓ outras que se considerem relevantes.

Inserções on-line:

- ✓ Meios/Sites da Rede Cofina;
- ✓ Mais Educativa;
- ✓ Google Adwords.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo de todo o ano.

5. MATERIAIS DE COMUNICAÇÃO

Educação e Formação Profissional

OBJETIVOS

Aumentar a notoriedade da ECL.

Divulgar a Oferta Formativa.

GESTÃO OPERACIONAL

Departamento Comunicação e Marketing.

PARTICIPANTES

Departamento Comunicação e Marketing e restante Comunidade Educativa.

OPERACIONALIZAÇÃO

Os materiais de comunicação serão utilizados em feiras, formação em contexto de trabalho. e em diferentes ações de comunicação.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano letivo.

**Formação e Consultoria****OBJETIVOS**

Aumentar a notoriedade da marca ECL – Formação Empresas junto dos *stakeholders* relevantes.

Posicionar a marca dentro do quadro de valores apresentado no documento estratégico.

Aumentar a procura e facilitar a venda da oferta da ECL – Formação e Consultoria.

Desenvolvimento de materiais de comunicação para a oferta desenvolvida, isto é para a formação aberta e para a formação à medida. Os materiais de comunicação ajustar-se-ão ao plano de comunicação e aos meios que forem selecionados para o efeito.

Desenvolvimento de templates para as diversas propostas ou apresentação institucionais.

GESTOR OPERACIONAL

Assessor da Direção para a Formação e Consultoria e Coordenador do Departamento Comunicação e Marketing.

PARTICIPANTES

Técnica de Formação e Departamento de Comunicação e Marketing.

OPERACIONALIZAÇÃO

Dinamizar o site na área formação e consultoria em conformidade com o posicionamento da área de negócio para a ECL – Formação e Consultoria e com os conteúdos relevantes para os stakeholders do negócio da formação empresas.

Dinamizar a página de Facebook para a formação e consultoria em conformidade área de negócio para a ECL – Formação e Consultoria criando uma linha editorial para a comunicação a desenvolver na mesma.

Dinamizar a página de LinkedIn da ECL focando os conteúdos ao target da Formação e Consultoria.



Após o desenvolvimento da oferta, ou à medida que esta for sendo desenvolvida, serão desenvolvidos materiais de comunicação, nomeadamente: monofolha, banner de email, colocação no site, brochura corporativa e outros que venham a revelar-se pertinentes.

O plano deverá incluir: mailing regular através de uma plataforma de gestão de mailing (tipo mailchimp), campanhas de adwords e SEO, desenvolvimento de uma newsletter trimestral, incorporar os planos de facebook e linked in, bem como desenvolver um evento do tipo conferência destinado a todos os stakeholders.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.



6. COMUNICAÇÃO INTERNA

OO19 - Dinamizar a estratégia de CRM (Customer Relationship Management) através da implementação de uma plataforma de envio de mensagens.

OBJETIVOS

Auscultar os colaboradores das suas expectativas e ambições.

GESTOR OPERACIONAL

Direção; Departamento de Comunicação e Marketing e Gestão do Talento

PARTICIPANTES

Equipa

OPERACIONALIZAÇÃO

Envio de mensagens de:

- ✓ Abertura do Ano Letivo
- ✓ Natal e Ano Novo
- ✓ Início do 2º Trimestre
- ✓ Páscoa
- ✓ Início do 3º Trimestre
- ✓ *Sunset Party*
- ✓ Aniversário à equipa
- ✓ Aniversário aos alunos/formandos

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019-2020

- ✓ Parabenização os Encarregados de Educação pelo aniversário dos seus educandos
- ✓ Almoços com a Direção

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano letivo.



7. COMEMORAÇÃO DO 30º ANIVERSÁRIO

0017 - Garantir a produção de eventos de referência

OBJETIVOS

Comemorar o 30º aniversário da ECL.

Proporcionar um momento marcante e único para todos aqueles que nela participam.

GESTOR OPERACIONAL

Departamento de Comunicação e Marketing.

PARTICIPANTES

Direção, colaboradores, docentes, discentes, empresários e parceiros institucionais.

OPERACIONALIZAÇÃO

Os 30º Aniversário da ECL terá o seguinte programa:

16h00 Abertura

Piedade Redondo Pereira (Diretora - ECL)

Teresa do Rosário Damásio (Presidente do Conselho de Gerência – ECL)

João Vieira Lopes (Presidente da Confederação do Comércio e Serviços de Portugal)

16h30 Conferência

Tendências da Educação – o caso da Escola de Comércio de Lisboa

Xavier Aragay - Reimagine Education Lab



17h00 Debate

30 anos a Criar Futuro – contributos na modernização do comércio e serviços

José Ferreira de Matos (Sócio Gerente - Instanta)

Margarida Manaia (Jerónimo Martins)

Paula Carapinha (missão possível)

Pedro Guerra (Caetano Baviera)

Ricardo Claudino (Embassy – Niche Perfumeru)

Moderação Fátima Campos Ferreira

17h30 Encerramento

Francisco Neves (Delegado Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo)

Joana Godinho (Agência Nacional Erasmus+)

Alexandra Figueiredo (Vogal da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional)

Fernando Medina (Presidente da Câmara Municipal de Lisboa)

18.00 Prémios de Mérito 2019

19.00 ECL Honra

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Preparação durante o 1º Trimestre.

Realização a 16 de outubro pelas 16.00h nas instalações da Escola de Comércio de Lisboa.



8. FUTURÁLIA

0017 - Garantir a produção de eventos de referência

OBJETIVOS

Divulgar a oferta formativa da ECL na feira anual de oferta educativa, educação e empregabilidade.

Incitar inscrições antecipadas.

Aumentar notoriedade.

GESTOR OPERACIONAL

Departamento de Comunicação e Marketing.

PARTICIPANTES

Formadores e alunos.

OPERACIONALIZAÇÃO

Desenvolvimento do conceito do *stand* tendo por base a estratégia de comunicação definida para a divulgação da oferta formativa.

Montagem e dinamização do *stand* da escola e participação em atividades promovidas por diversas entidades presentes na feira nomeadamente: Ministério da Educação e ANQEP.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

25 a 28 de março de 2020.



9. DIA ABERTO

0017 - Garantir a produção de eventos de referência

OBJETIVOS

Divulgar a oferta formativa da ECL, mostrando as possíveis atividades a desenvolver ao longo do curso.

Incitar inscrições antecipadas.

Aumentar notoriedade.

GESTOR OPERACIONAL

Departamento de Comunicação e Marketing.

PARTICIPANTES

Coordenadores de Curso, Docentes / Formadores e Alunos.

OPERACIONALIZAÇÃO

Os Coordenadores de Curso com os seus Alunos desenvolvem atividades para que os visitantes tenham uma intervenção ativa.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

2 de abril de 2020



10. SUNSET PARTY

OO17 - Garantir a produção de eventos de referência

OBJETIVOS

Considerando os questionários de satisfação efetuados em diferentes anos, registámos que grande parte dos novos alunos tomam contacto com a Escola através de:

1. Indicação de antigos alunos e convite de atuais alunos;
2. Comunicação Redes Sociais;
3. Futurália;
4. Feiras e Eventos;
5. Publicidade Imprensa.

No seguimento desta constatação foram definidos como objetivos estratégicos desta atividade:

Genéricos:

- ✓ Permitir aos convidados de atuais e antigos alunos um contacto próximo com a oferta formativa;
- ✓ Posicionar a ECL no mapa de Lisboa através de visita à escola;
- ✓ Possibilitar a experimentação dos vários serviços e aproximar os potenciais alunos da organização.

Específicos:

- ✓ Motivar e aumentar o sentimento de pertença da comunidade escolar à marca ECL;
- ✓ Tornar-se um evento anual de referência no calendário do *target*;
- ✓ Criar um momento de lazer e convívio entre formadores, alunos, *staff* e potenciais alunos e empresas;
- ✓ Criar conteúdos para alimentar as redes sociais;
- ✓ Potenciar o efeito de partilha digital de informação por parte dos alunos;

- 
- ✓ Aumentar a notoriedade da Marca.

GESTOR OPERACIONAL

Departamento de Comunicação e Marketing e Coordenador do Curso de Organização de Eventos

PARTICIPANTES

Comunidade escolar, potenciais alunos, empresas parceiras e potenciais mecenas.

OPERACIONALIZAÇÃO

A *Sunset Party* apresenta diversos momentos, entre os quais:

- ✓ Abertura de Portas;
- ✓ Espaço de convívio Colaboradores;
- ✓ Desfile Moda;
- ✓ Jantar;
- ✓ DJs
- ✓ Cantores

PERÍODO DE EXECUÇÃO

29 de maio de 2020.



11. ENCONTROS E CELEBRAÇÕES

OO17 - Garantir a produção de eventos de referência

OBJETIVOS

Criar espírito de grupo, promovendo um clima organizacional positivo.

Valorizar a equipa.

GESTOR OPERACIONAL

Direção Geral e Departamento de Comunicação e Marketing

PARTICIPANTES

Gerência, Colaboradores, Orientadores Profissionais.

OPERACIONALIZAÇÃO

Organização durante o ano letivo de diversos encontros como Encontros e Celebrações de Época tais como:

- ✓ Outdoor ECL – 10 de setembro de 2019:
 - Atividade de Team Building com o objetivo de fortalecer laços e espírito de corpo entre os diversos intervenientes da Escola de Comércio de Lisboa;
- ✓ Jantar de Natal ECL – 18 de dezembro:
 - Jantar festivo destinado a todos os colaboradores ECL e respetivos familiares onde em “família” celebramos a época natalícia.

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019-2020

✓ Sessão de Encerramento Ano Letivo – 22 julho de 2020

- Evento de balanço do ano letivo com apresentação de resultados e reflexão dos mesmos, bem como a planificação provisional do ano letivo seguinte. Este momento é seguido de um jantar celebrativo com o intuito de aproximar os colaboradores e restante comunidade educativa (CG e Fórum de Empresários);

✓ Outros.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.



XI. RECURSOS HUMANOS



OO23 - Fomentar uma cultura de qualidade, responsabilidade e rigor entre os diferentes agentes educativos internos

1. EQUIPA

Aula de Comércio - Estudos Técnicos e Profissionais, Lda.

Conselho de Gerência

- Dra. Teresa Damásio ENSINUS I - Empreendimentos Educativos, S.A.
- Profª Dra. Conceição Soeiro ENSINUS I - Empreendimentos Educativos, S.A.
- Eng. João Vieira Lopes CCP –Confederação do Comércio e Serviços de Portugal

Define a política de desenvolvimento da escola e é órgão de gestão administrativa e financeira.

Escola de Comércio de Lisboa

Diretora Geral

- Piedade Redondo Pereira

Assegura a gestão da Aula de Comércio nas suas várias vertentes, assim como, a promoção e a abertura da Instituição ao meio e ao setor do Comércio e Serviços.

Assessora Geral

- Catarina Esménio

Assiste a Direção na gestão da Aula de Comércio nas suas várias vertentes, assim como, a promoção e a abertura da Instituição ao meio e ao setor do Comércio e Serviços.



Educação e Formação Profissional

Diretora Pedagógica

- Piedade Redondo Pereira

Assegura a gestão da Escola nos domínios da orientação e coordenação pedagógicas, assim como, a promoção e a abertura da Escola ao meio e ao setor do Comércio e Serviços.

Assessora Geral

- Catarina Esménio

Assiste a Direção na gestão da Escola quanto aos domínios da orientação e Direção Pedagógica, assim como na promoção e abertura da Escola ao meio e ao setor do comércio e serviços.

Assessora Educação e Formação Profissional

- Mafalda Ferreira

Assiste a Assessora Geral na gestão da Escola quanto aos domínios da orientação pedagógica, assim como na promoção e abertura da Escola ao meio e ao setor do comércio e serviços.

Coordenação de Curso

Cursos Profissionais

• Helga Duarte	Curso Profissional de Técnico de Comércio
• Sandra Vieira Patrícia Videira	Curso Profissional de Técnico de Vendas e Marketing
• Marco Rodrigues	Curso de Técnico de Vitrinismo
• Carlos Fernandes	Curso de Técnico de Organização de Eventos



- Paula Fernandes

Curso de Técnico de Operações Turísticas

Curso de Técnico de Receção Hoteleira

- Fernando Silva | Catarina Esménio

Curso de Técnico de Cozinha-Pastelaria

- Elisabete Faria | Catarina Esménio

Curso de Técnico de Restaurante-Bar

Cursos de Aprendizagem

- Ana Redondo

Curso de Técnico de Informática – Sistemas

- António Ribeiro

Curso de Técnico de Informática – Instalação e Gestão de Redes

Cursos de Educação Formação

- Lisete Almeida

Assistente Administrativo, Tipo 2

- Elisabete Faria | Lisete Almeida

Empregado de Restaurante-Bar, Tipo 3

Operacionaliza os princípios e as decisões previamente definidas em relação aos respetivos cursos e, tendo como base uma visão global do curso, do perfil de saída, das diferentes disciplinas, dos respetivos módulos e sua articulação, propõe novas atuações com vista a um modelo pedagógico inclusivo e de excelência.

Líder de Grupo Disciplinar

Componente Sociocultural e Científica

Português

Isabel Oliveira

Inglês

Cláudia Santos

Área de Integração | História da Cultura e das Artes | Geografia

Mafalda Ferreira

Educação Física

Luís Cruz

Tecnologias de Informação e Comunicação

Luís Almeida

Matemática

António Ribeiro

Economia

Ana Paula Alturas

Psicologia e Sociologia | Psicologia

Patrícia Videira

Geometria Descritiva

Marco Rodrigues

Componente Tecnológica

Comércio

Helga Duarte

Vendas e Marketing

Sandra Vieira | Patrícia Videira

Vitrinismo

Marco Rodrigues

Organização de Eventos

Carlos Fernandes

Operações Turísticas

Paula Fernandes

Receção Hoteleira

Paula Fernandes

Cozinha Pastelaria

Fernando Silva | Catarina Esménio

Restaurante-Bar

Elisabete Faria | Catarina Esménio

Comunicar em Línguas

Lídia Geraldes

Operacionaliza os princípios e as decisões previamente definidas em relação aos respetivos cursos; sistematiza o Dossiê de Curso e Dossiê Pedagógico, controla a execução física através dos cronogramas, controla a execução física através dos cronogramas, controla os Guias de Aprendizagem Interativos, organiza os Estágios e Visitas de Estudo, regulariza Seguros de Estágios e Visitas de Estudo, prepara os Conselhos de Turma, calendariza os Conselhos de Turma Disciplinares, confere documentos dos Conselhos de Turma, controla o projeto Empresas na Escola, implementa os Projetos Interdisciplinares.

Coordenadora de Orientadores Educativos

- Dra. Lídia Geraldes

Operacionaliza os princípios e as decisões previamente definidas, em relação à Orientação Educativa, dinamiza os Conselhos de Orientadores Educativos, supervisiona a relação OE / Orientadores Profissionais.



Turma	Orientador Educativo	Orientador Profissional
T3 / Empregado Restaurante-Bar	Tânia Ribeiro Lisete Almeida	Pedro Antunes (Hotel Ritz Lisboa)
T2 / Assistente Administrativo - 1º ano	Luís Cruz	Tiago Chiote (Innova Taxfree / Grupo Euronet)
T2 / Assistente Administrativo - 2º ano	Lisete Almeida	Ana Cavaco (Jerónimo Martins)
1º A / Comércio	Cláudia Santos	Pedro Teixeira (APCC)
1º A / Vendas e Marketing	Luís Almeida	Pedro Guerra (Caetano Baviera) Nuno Oliveira (Freeport)
1º A / Vitrinismo	Mafalda Ferreira	Ricardo Ramos (Dielmar)
1º A / Organização de Eventos	Isabel Oliveira	Bruno Sousa (SP Televisão)
1º A / Operações Turísticas	Ana Paula Alturas	António Marto (Fórum do Turismo)
1º A / Recepção Hoteleira	Sandra Rebelo	Vera Pereira (InterContinental Lisboa)
1º A / Cozinha-Pastelaria	Patrícia Videira	Chef Ana Moura (Restaurante Bacalhoaria Moderna)
1º A / Restaurante Bar	Patrícia Lima	Miguel van Uden (h3)
2º A / Comércio	Dora Graça	José António Rousseau (Fórum do Consumo)
2º A / Vendas e Marketing	Magda Magro	David Geraldès (Diarsa) João Saramago (TopBrands)



2º A / Vitrinismo	Cristina Oliveira	Alexandra Ventura (Grupo Brodheim)
2º A / Organização de Eventos	Luís Cruz	Sónia Inês (Color Your Days)
2º A / Operações Turísticas	Cristina Oliveira	Susana Santos (El Corte Inglés)
2º A / Receção Hoteleira	Paula Fernandes	Maria Eugénia Dobrões (Omni)
2º A / Cozinha-Pastelaria	Fernando Silva	Chef Bruno Neves (Lux Lisboa Park Hotel)
2º A / Restaurante-Bar	Lídia Gerales	Leonel Castro (Hotel Olissippo)
3º A / Comércio	Helga Duarte	João Paulo (Staples)
3º A / Vendas e Marketing	Sandra Vieira Patrícia Videira	Paulo Carreira (Servilusa) Luís Torres (SlyUp)
3º A / Vitrinismo	Marco Rodrigues	Silvia Alves (CorteFiel)
3º A / Organização de Eventos	Carlos Fernandes	Paulo Sousa (Grupo Cofina)
3º A / Receção Hoteleira	Paula Fernandes	Tiago Martins (Hotel Evolution)
3º A / Restaurante-Bar	Elisabete Faria Lisete Almeida	Pedro Garcia (Hotel Altis)
1º A / Informática-Sistemas	Ana Redondo	Nuno Marques (TotalStor)



2º A / Informática-Sistemas	Ana Redondo	Jamila Cabrita (Marinha)
1º A / Informática-Instalação e Gestão de Redes	António Ribeiro	Pedro Sousa (must)
2º A / Informática-Instalação e Gestão de Redes	António Ribeiro	Ricardo Lopes (Teleporformece)
3º A / Informática-Instalação e Gestão de Redes	António Ribeiro	Bráulio Alturas (Investigador)

Corpo Docente

Assegura a planificação e implementação do plano curricular, bem como a construção de materiais pedagógicos e o desenvolvimento do Projeto SER.

Conselho de Grupo Disciplinar

- Líderes de Grupo
- Docentes / Formadores da mesma disciplina ou afins

Presidido pelo líder de grupo disciplinar, o qual coordena e orienta as atividades do grupo disciplinar, integra os novos docentes e supervisiona os Guias de Aprendizagem Interativos e respetivos desenvolvimentos modulares no *Google Classroom*, *Google Drive*, *Meet/Hangout* e *Mail*.

Conselho de Orientadores Educativos

- Coordenador dos O.E
- Orientadores Educativos

O Orientador Educativo é o mecanismo de orientação e de acompanhamento, em conjunto com o Coordenador de Curso que apoia os alunos no desenvolvimento do seu percurso formativo e na eventual reorientação do mesmo, promovendo a integração socioprofissional dos respetivos diplomados, em colaboração com a Gestão de Carreira.



Presidido pelo Coordenador dos O.E., o qual coordena as atividades ligadas à Orientação Educativa: acompanhamento do processo de aprendizagem da turma de que é responsável, informação dos Encarregados de Educação/Pais sobre o rendimento escolar dos seus educandos, sobre níveis de frequência e outros aspetos da vida escolar.

Conselho de Turma

- Orientador Educativo
- Docentes / Formadores da Turma

Analisa a situação escolar dos alunos, propõe estratégias de recuperação e/ou de remediação, planifica Projetos interdisciplinares.

Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

- Lídia Geraldes: Coordenadora da EMaEI)
- Dora Graça: Responsável pelo CEF
- Isabel Oliveira: Responsável pelo 1º ano
- Cláudia Santos: Responsável pelo 2º ano
- Ana Costa: Responsável pelo 3º ano
- Catarina Paiva: Psicóloga
- Filipa Gonçalves: Técnica de Educação

Operacionalizar a educação inclusiva, tendo por base o projeto educativo da ECL.

Fórum dos Alunos

- Presidente – Gustavo Pimenta
- Vice-Presidente – Patrícia Vieira

Faz a ligação entre o corpo docente e discente e dinamiza atividades do interesse dos Alunos.

- A definir

- Faz a ligação entre os Pais e a Direção da ECL.

Assessor

Assessor

- Assegura a gestão do Departamento de Formação e Consultoria, promovendo cursos de acordo com as necessidades das empresas.

- Isa Silva

- Operacionaliza os princípios e as decisões previamente definidas, em relação aos respectivos cursos.

Empresas de Treino | Laboratórios Pedagógicos

Empresas de Treino | Laboratórios Pedagógicos

- Helga Duarte Gestora Operacional

- Helga Duarte Gestora Operacional

-

- Helga Duarte Gestora Operacional

- Helga Duarte Gestora Operacional

**ECL *discovery***

- Paula Fernandes Gestora Operacional

ECL *visual merchandising*

- Marco Rodrigues Gestor Operacional
-

ECL *kitchen*

- Fernando Silva | Raquel Ratado Gestor Operacional
-

ECL *restaurant*

- Elisabete Faria Gestor Operacional
-

SERVIÇOS TRANSVERSAIS**Gestão de Talento**

- Catarina Paiva

Operacionaliza os princípios e as decisões previamente definidas na área do Recrutamento de Recursos Humanos e nos Serviços de Psicologia e Orientação. Estabelece a ligação entre os Alunos e o mercado de trabalho, dispondo de uma **Bolsa de Locais de Estágio** que o Aluno pode consultar e de uma **Bolsa de Emprego** que o candidato pode consultar.

Serviço de Psicologia e Orientação

- Teresa Diniz SPO (Destacamento ME)
- Catarina Paiva



Operacionaliza os princípios e as decisões previamente definidas na área do Recrutamento de Recursos Humanos e nos Serviços de Psicologia e Orientação.

Comunicação e Marketing

- Carlos Fernandes (Coordenador)
- Marco Rodrigues (Design)
- Margarida Moreira (Redes Sociais)
- Diogo Moreira (Informática)

Operacionaliza os princípios e as decisões previamente definidas sobre o Plano de Comunicação.

SERVIÇOS DE APOIO

Centro de Informática

- Renato Pernadas (Coordenador)
- Diogo Almeida

Coordena os recursos informáticos e procede à sua manutenção, bem como à lecionação de Aplicações Informáticas e Sistemas de Exploração.

Centro de Recursos

- Isabel Oliveira (8.30h-10.30h + 1h reunião)
- Paula Conceição (10.30h – 18.30h)

Coordena os recursos disponíveis da Escola que apoiam o processo pedagógico, bem como, meios informáticos à disposição dos alunos, para execução dos seus trabalhos e apoio do tempo livre.



Secretaria / Apoio Escolar

- Florinda Santos (Coordenadora)
- Rui Boaventura
- Rosário Ferreira
- Isa Silva
- Ana Vicente

Asseguram a receção, o apoio à comunidade escolar, o controle administrativo e a preparação contabilística.

Portaria

- Rui Boaventura
- Paula Fartura
- Abel Meira

Receção

- Fátima Guedes
- Manuela Berbém

Assegura a receção e o apoio ao funcionamento das atividades letivas.

Manutenção e Limpeza

- Fátima Guedes
- Ana Margarida Fernandes

- Ana Pereira
- Isabel Marques
- Manuela Berbém
- Valentina Torres a meio tempo

Asseguram a manutenção e a limpeza do espaço escolar.

Bar

- Cecília Dias
- Fernanda Simplício
- Valentina Fortes a meio tempo

Asseguram o bom funcionamento do bar.

SERVIÇOS EM REGIME DE OUTSORCING

Segurança

- Empresa Prosegur

Ronda das noites entre as 24.00 e as 6.00h e ronda de fim-de-semana, feriados e mês de agosto.



2. FORMAÇÃO

OO23 - Fomentar uma cultura de qualidade, responsabilidade e rigor entre os diferentes agentes educativos internos.

OBJETIVOS

Trabalhamos para que a ECL se desafie e mergulhe num processo de inovação disruptivo; uma escola invertida! Uma escola que dê empoderamento à comunidade educativa para sentir que podemos mudar e que a mudança depende de todos em conjunto. Uma escola em que os alunos são os protagonistas das suas próprias aprendizagens. O aluno aprende, fazendo e refletindo sobre o que faz. O papel do professor é o de criar as condições necessárias e estimular a curiosidade e a vontade de aprender.

O elemento mais importante para a transformação das escolas são os professores. A transformação das escolas passa necessariamente pela transformação interior dos seus educadores. É importante proporcionar momentos de formação da parte tecnológica, mas também enquanto pessoa, pois educamos o que somos.

Os docentes/formadores planificam, programam e avaliam o trabalho individual e em equipa, no sentido de se promover a autonomia, a iniciativa e o interesse pela aprendizagem e pelas tarefas a desenvolver. Para o efeito, são constituídas equipas pedagógicas formadas por todos os docentes/formadores de Área Projeto e/ou por Grupo Disciplinar que reúnem semanalmente durante duas horas. A estas equipas associam-se por vezes o coordenador de gestão de carreira, o coordenador de curso e o orientador educativo, que fazem a ponte entre os vários intervenientes, bem como personalidades convidadas do mundo empresarial, designadas por “orientadores profissionais”, com o objetivo de complementar a orientação dos docentes/formadores e assim ajudar os alunos na sua integração no tecido empresarial.

GESTOR OPERACIONAL

Direção.

PARTICIPANTES

Colaboradores.

OPERACIONALIZAÇÃO

Para que a transformação educativa ocorra e no sentido de fomentar o trabalho em rede das instituições do Grupo Ensinus, foi traçado um Plano de Formação específico que inclui as seguintes iniciativas:



- ✓ *Human Capital Development Training for Mentoring in Education*, sessões de trabalho para todo o corpo docente, ministradas por Claudia Vece, especialista em Liderança e no método SANE - Neuro Emotional Alignment System, entre outros;
- ✓ *Reimagine Education*, liderado por Xavier Aragay, fundador do *Reimagine Education Lab*, um laboratório dedicado às boas práticas no setor do ensino que tem como objetivo acompanhar, fomentar e implementar processos e experiências inovadoras em instituições de ensino mediante modelos criativos. Trata-se de um processo formativo, iniciado em junho de 2017 para todas as instituições do Grupo Ensinus num total até à data de 578h e que engloba desde observações externas, a encontros de formação multiplicadores, seminários internos ou visitas internacionais a boas práticas.

A ECL participa igualmente em outras iniciativas no sentido de fomentar dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente, entre elas a formação de Líderes Pedagógicos num processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular de nível I e II e os MOOCS, promovidos pela Direção Geral de Educação.

Paralelamente, desde a sua génese que a ECL recorre a mobilidades de staff e projetos internacionais, no âmbito do programa Erasmus+ (antigo PROALV), para se inspirar e recolher boas práticas a nível europeu.

São ainda promovidas as seguintes sessões de formação/reflexão:

- ✓ Abertura do Ano Letivo (2 a 11 de setembro);
- ✓ Intercalares de 2º Trimestre (20 de janeiro);
- ✓ Intercalares de 3º Trimestre (20 de abril);
- ✓ Encerramento (22 de julho).

De acordo com as necessidades sentidas pela comunidade educativa, poderão ser trabalhados os seguintes tópicos:

- ✓ Ser colaborador ECL: desejos, vontades, motivações e atitudes;
- ✓ Plano de atividades;
- ✓ Integração dos novos docentes: Enquadramento, Metodologias, Materiais, Procedimentos e Abordagens Pedagógicas;
- ✓ Dossier de Curso / Cronogramas / Guia de Aluno por Curso;
- ✓ Projetos integradores;
- ✓ Empresas de Treino;
- ✓ Visão, Missão e Valores ECL;

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019-2020

- ✓ Balanço do ano: análise dos inquéritos feitos aos alunos;
- ✓ Certificação em Qualidade: EQAVET e ISO 20001;
- ✓ Formação plataforma *Dream Shaper*.

PERÍODO DE EXECUÇÃO

Ao longo do ano.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA 04/09/2019 A 11/09/2019				
02 de setembro (segunda-feira)				
Hora		Temática	Dinamização	Intervenientes
09.30h	10.00h	Acolhimento	Diretora e AG	Todos os Colaboradores
10.00h	13.00h	Avaliação em Trabalho de Projeto	Riedulab	Corpo Docente
13.00h	14.00h	Almoço		
14.00h	18.00h	Avaliação em Trabalho de Projeto	Riedulab	Corpo Docente
03 de setembro (terça-feira)				
Hora		Temática	Dinamização	Intervenientes
09.30h	13.00h	Avaliação em Trabalho de Projeto	Riedulab	Corpo Docente
13.00h	14.00h	Almoço		
14.00h	17.30h	Avaliação em Trabalho de Projeto	Riedulab	Corpo Docente
04 de setembro (quarta-feira)				
Hora		Temática	Dinamização	Intervenientes
09.30h	13.00h	Plano de Atividades	Diretora e Assessora Geral	Corpo Docente
13.00h	14.00h	Almoço		
14.00h	17.30h	Abertura do Ano Letivo e Projetos 1ºAno	Diretora e Assessora Geral	Corpo Docente
05 de setembro (quinta-feira)				
Hora		Temática	Dinamização	Intervenientes
09.30h	13.00h	Abertura do Ano Letivo e Projetos 2ºAno	Diretora e Assessora Geral	Corpo Docente

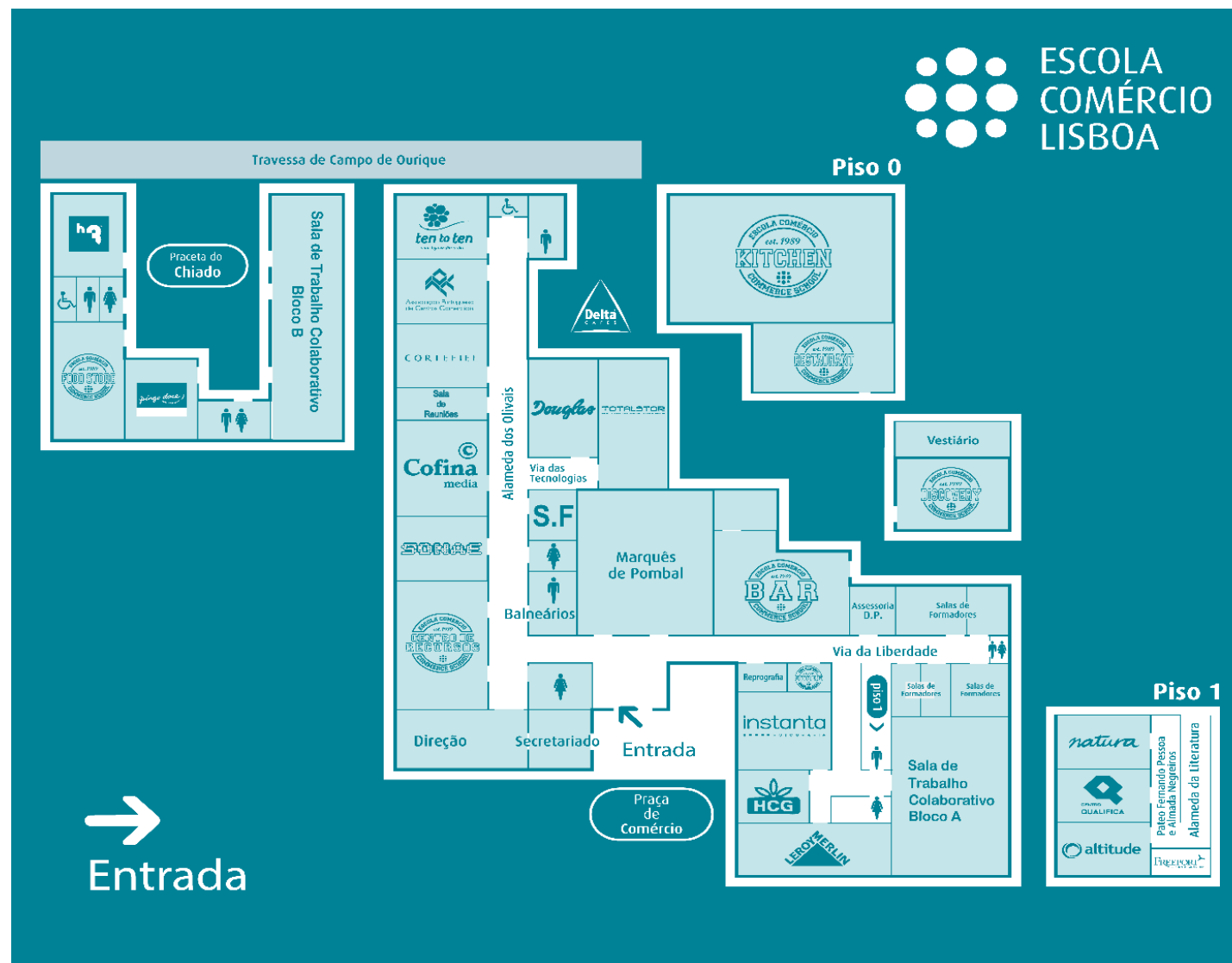


PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019-2020

13.00h	14.00h	Almoço		
14.00h	17.30h	Abertura do Ano Letivo e Projetos 2ºAno	Diretora e Assessora Geral	Corpo Docente
06 de setembro (sexta-feira)				
Hora		Temática	Dinamização	Intervenientes
09.30h	13.00h	Abertura do Ano Letivo e Projetos 3ºAno	Diretora e Assessora Geral	Corpo Docente
13.00h	14.00h	Almoço		
14.00h	17.30h	Abertura do Ano Letivo e Projetos 3ºAno	Diretora e Assessora Geral	Corpo Docente
15.30h	17.30h	<i>DreamShaper</i>	João Borges	Corpo Docente
09 de setembro (segunda-feira) 10 de setembro (terça-feira) 11 de setembro (quarta-feira)				
Hora		Temática	Dinamização	Intervenientes
09.30h	13.00h	Preparação de materiais didáticos	Diretora e Assessora Geral	Corpo Docente
13.00h	14.00h	Almoço		
14.00h	17.30h	Preparação de materiais didáticos	Diretora e Assessora Geral	Corpo Docente



XII. RECURSOS FÍSICOS





OO23 - Fomentar uma cultura de qualidade, responsabilidade e rigor entre os diferentes agentes educativos internos.

A Escola possui os espaços equipados da seguinte forma:

PISO 0

1. Núcleo Central

- ✓ Entrada (8,5m²), equipada com balcão de receção, computador e telefone.
- ✓ 3 Montras, permitindo a exposição de diferentes produtos e adereços.
- ✓ Espaço Marquês de Pombal (253m²), organizada de forma a permitir um trabalho polivalente (conferências, seminários, exposições), possui 120 lugares e está equipada com computador, projetor, quadro interativo e som.
- ✓ Espaço ECL Bar (121,77m²), equipado com mesas e cadeiras para 69 lugares e 4 micro-ondas.
- ✓ Copa e Apoio (95,06m²), equipada com máquina de café, máquina de sumo de laranja, máquina de lavar louça, torradeira, toasteira e 2 frigoríficos.

2. Ala Pedagógica Este 1

- ✓ Secretaria (36,58m²), equipada com 4 mesas de trabalho e respetivas cadeiras, 4 computadores, impressora e telefone.
- ✓ Apoio Escolar (16,80m²) equipada com telefone, armário, mesa e respetivas cadeiras.
- ✓ Direção (43,12 m²), equipada com armário, secretária, mesa de reunião e respetivas cadeiras, 1 computador portátil e telefone.
- ✓ Centro de Recursos (135,42m²), com três setores:
 1. Espaço de trabalho, mesas que permitem a ligação a portáteis, estantes onde estão reunidos todos os materiais de estudo, bem como diferentes periódicos e vídeos técnicos e culturais;
 2. Espaço de lazer, para leitura dos jornais;
 3. Espaço mediateca com 12 computadores ligados à Internet, 1 fotocopadora.
- ✓ 4 Salas de Aula
 - Espaço Sonae (45,88m²), equipado com mesas e cadeiras para 30 alunos, um computador, projetor e quadro.
 - Espaço CorteFiel, (43,40m²), equipado com mesas e cadeiras para 30 alunos, um computador, projetor e quadro.

Espaço APCC (43,40m²), equipado com mesas e cadeiras para 30 alunos, um computador, projetor e quadro.

Espaço Ten to Ten (43,40m²), equipado com mesas e cadeiras para 30 alunos, um computador, projetor e quadro.

✓ 3 Laboratórios de Informática

Espaço Cofina (73,26m²), equipado com 31 computadores (30 para os alunos e 1 para o formador), projetor, quadro e respetivas mesas e cadeiras.

Espaço Douglas (67,67m²), equipado com 28 computadores (27 para os alunos e 1 para o formador), projetor, quadro e respetivas mesas e cadeiras.

Espaço TotalStor (66,12m²), equipado com 31 computadores (30 para os alunos e 1 para o formador), projetor, quadro e respetivas mesas e cadeiras.

Centro de Informática (12,21m²), onde estão instalados os servidores.

✓ Instalações Sanitárias: feminina (15,60m²), masculina (14,30m²) e deficiente (7,14m²).

✓ Balneários: feminino (9,30m²) e masculino (9,30m²).

✓ Sala de Reuniões (22,20m²) equipada com telefone, armário, mesa e respetivas cadeiras.

✓ Área Exterior (pátio).

3. Ala Pedagógica Este 2

✓ 5 Salas de Aula

Sala de trabalho colaborativo, para o trabalho de equipa com 3 turmas, com portas de harmónio, o que permite criar 3 salas independentes. Equipado com mesas e cadeiras para 72 alunos, três computador, 3 quadros e 2 LCD's.

Pingo Doce (42m²), equipado com mesas e cadeiras para 30 alunos, um computador, projetor e quadro.

Espaço h3 (40m²), equipado com mesas e cadeiras para 30 alunos, um computador, projetor e quadro.

✓ Empresa de Treino ECL food store (61,20m²), loja gourmet, equipada com os lineares e respetivos produtos.

✓ Instalações Sanitárias: feminina (16,10m²), masculina (15,10m²) e deficiente (7,14m²).

✓ Área Exterior (pátio).

4. Ala Pedagógica Sul

✓ ECL kitchen, com os respetivos equipamentos.

- ✓ Montra espaço destinado à execução de exposição de produtos e elementos decorativos.
- ✓ Área Exterior (pátio), com mesas de esplanada.
- ✓ Acesso ao Recinto Polidesportivo, constituído por campo de jogos e respetivos balneários.

5. Ala Pedagógica Oeste

- ✓ - Arrumos.
- ✓ - Reprografia (30,71m²), com 2 impressoras.
- ✓ - Gabinete Assessoria Geral e Assessoria da Educação e Formação Profissional (16,66m²), com armários, secretárias, mesa de reuniões com as respetivas cadeiras, 2 computador portáteis e telefones.
- ✓ - 4 Gabinetes para trabalho de Docentes/Formadores (17,55m²), equipado com 26 computadores e respetivo mobiliário.
- ✓ - Empresa de Treino ECL Papelaria Física e Virtual (6,90m²), com um POS, com software específico, possibilitando a Gestão Integrada do ponto de venda físico e virtual.
- ✓ - 2 Salas de Aula

Espaço Leroy Merlin (46,80m²), equipada com mesas e cadeiras para 30 alunos, um computador, projetor e quadro.

Espaço Horto do Campo Grande (41,10m²), equipada com mesas e cadeiras para 26 alunos, um computador, projetor e quadro.

- ✓ Atelier de Exposição - Espaço Leroy Merlin (45,59m²), equipado com módulos para a realização de montras, mesas de trabalho e cadeiras para 24 alunos, bancada com água corrente, cacifos, 1 computador e quadro.
- ✓ Sala de Trabalho Colaborativo, para o trabalho de equipa com 2,5 turmas, equipada com mesas e cadeiras para 60 alunos, 2 computadores, 3 quadros e 2 LCD's.
- ✓ Montra permitindo a exposição de diferentes produtos e adereços.
- ✓ Instalações Sanitárias: feminina (7,62m²) e masculina (6,10m²).

6. Espaço Exterior

- ✓ Portaria (12m²), espaço de receção equipado com secretária, cadeira e telefone.
- ✓ Estacionamento, com 30 lugares para veículos.

- 
- ✓ Jardim.

PISO 1

1. Ala Pedagógica Oeste

- ✓ 3 Salas de Aula

Espaço Natura (46,80m²), equipado com mesas e cadeiras para 30 alunos, um computador, projetor e quadro.

Espaço Altitude (36,50m²), equipado com mesas e cadeiras para 30 alunos, um computador, projetor e quadro.

Espaço Freeport Outlet (25,65m²) equipado com mesas e cadeiras para 16 alunos, um computador, vídeo projetor e quadro.

- ✓ Centro Qualifica (27,36m²), com 8 postos de trabalho.
- ✓ Instalações Sanitárias: feminina (11,04m²) e masculina (13,72m²).

A Escola dispõe de 3 servidores que possibilitam que todos os computadores constituam uma rede INTRANET com ligação à INTERNET.

Estas condições permitem:

- ✓ Utilizar a Internet e Intranet por um número elevado de alunos.
- ✓ Trabalhar em coletivo, em grupo ou individualmente



XIII. CERTIFICAÇÃO



OO24 - Calendarizar as atividades e responsáveis pela implementação.

OO27 - Solicitar o Selo do Sistema de Qualidade do Quadro EQAVET.

Em Portugal, por força do Decreto-Lei nº 92/2014, de 20 de junho que veio substituir o DL 4/98, as escolas profissionais estão obrigadas a implementar modelos de garantia da qualidade alinhados com o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissionais (Quadro EQAVET) cabendo à ANQEP promover, acompanhar e apoiar a sua implementação.

A ECL iniciou em 2015 o processo de implementação de um Sistema de Gestão Integrado de acordo com a Norma ISO 9001:2015 e com o Sistema EQAVET, contudo não solicitamos a respetiva certificação.

No presente ano letivo iremos trabalhar para solicitar a certificação, de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional alinhada com o Quadro de Referência Europeu (Quadro EQAVET). Foi assinado um contrato de consultoria com a empresa ECN *Consulting*.

Começou-se por definir a equipa de trabalho, bem como o respetivo organigrama.

São revistos os seguintes documentos:

- ✓ Estatutos
- ✓ Projeto Educativo
- ✓ Regulamento Interno
- ✓ Plano de Atividades
- ✓ Guia de Funções

Serão elaborados os seguintes documentos:

- ✓ Documento base
- ✓ Plano de Ação
- ✓ Relatório do Operador
- ✓ Solicitação do Selo do Sistema de Qualidade do Quadro EQAVET:
- ✓ Registo de toda a documentação na plataforma

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2019-2020



- ✓ - Solicitação da auditoria
- ✓ - Auditoria
- ✓ - Certificação

Anexo IV – Regulamento Interno da ECL



ESCOLA
COMÉRCIO
LISBOA

REGULAMENTO INTERNO



ESCOLA DE COMÉRCIO DE LISBOA

REGULAMENTO INTERNO

O Regulamento Interno é o documento que rege os direitos e deveres da comunidade educativa.

ÍNDICE

I.	OBJETO E ÂMBITO	7
II.	AUTONOMIA	7
III.	ORGANIZAÇÃO, OFERTA FORMATIVA E REGIME DE FUNCIONAMENTO	7
IV.	DURAÇÃO, MATRIZ CURRICULAR E CERTIFICAÇÃO	7
V.	INSCRIÇÕES E ORIENTAÇÃO DE PERFIL	8
VI.	MATRÍCULA E RENOVAÇÃO DE MATRÍCULA	8
VII.	CÓDIGO DE CONDUTA DOS ALUNOS/FORMANDOS	9
VIII.	ASSIDUIDADE	11
IX.	FORMAÇÃO EM CONTEXTO EMPRESARIAL	11
X.	PROVAS DE APTIDÃO	12
XII.	PLANOS DE RECUPERAÇÃO.....	13
XIII.	ORIENTAÇÃO EDUCATIVA.....	13
XIV.	ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL.....	14
XV.	PRÉMIOS DE MÉRITO	14
XVI.	MEDIDAS EDUCATIVAS DISCIPLINARES	15
XVII.	ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO/PAIS	17
XIX.	APOIOS À FREQUÊNCIA	19



I. OBJETO E ÂMBITO

1. O presente Regulamento estabelece as normas internas de funcionamento da Escola de Comércio de Lisboa, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade educativa, aplicando-se a toda a comunidade escolar, Alunos/Formandos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, e a todos aqueles que possam utilizar as instalações escolares.
2. A Escola reserva-se o direito de rever os regulamentos específicos sempre que a prática e as circunstâncias o aconselharem.

II. AUTONOMIA

1. As escolas profissionais privadas gozam de autonomia para desenvolver as suas atividades de natureza pedagógica, cultural e tecnológica, nos termos do Decreto-lei 92/2014 e demais legislações aplicáveis.

III. ORGANIZAÇÃO, OFERTA FORMATIVA E REGIME DE FUNCIONAMENTO

1. A Escola de Comércio de Lisboa dispõe de órgãos de gestão própria, nos termos da lei e dos respetivos estatutos, que definem os seus objetivos, a estrutura orgânica, a competência dos diversos órgãos, a forma de designação e de substituição dos seus titulares e outros aspetos fundamentais da sua organização e funcionamento.
2. A estrutura orgânica da Escola de Comércio de Lisboa integra obrigatoriamente um órgão de direção pedagógica e um órgão consultivo.
3. Os Cursos da Escola de Comércio de Lisboa destinam-se a jovens e adultos, de acordo com os regulamentos específicos de cada modalidade de ensino, funcionando em regime diurno (confrontar Oferta Formativa anual).

IV. DURAÇÃO, MATRIZ CURRICULAR E CERTIFICAÇÃO

1. Os Cursos da Escola de Comércio de Lisboa têm a duração, matriz curricular e certificação estabelecidas nos respetivos normativos legais em vigor.



V. INSCRIÇÕES E ORIENTAÇÃO DE PERFIL

1. As inscrições decorrem em datas a calendarizar anualmente.
2. O número de candidatos a admitir é definido anualmente de acordo com as diretrizes da tutela.
3. Após a inscrição, os candidatos passam por um processo de orientação de perfil assente na realização de um conjunto de estratégias e procedimentos que visam diagnosticar a motivação, as capacidades e as aptidões dos candidatos, para a área de formação.
4. Os critérios da Orientação de Perfil são definidos, anualmente, pela Direção Pedagógica, ouvida a equipa de Orientação de Perfil e os respetivos Coordenadores de Curso, os mesmos são disponibilizados para consulta no Secretariado da Escola.
5. Os candidatos são informados dos resultados do processo de Orientação de Perfil através da Psicóloga que gere o processo do candidato.

VI. MATRÍCULA E RENOVAÇÃO DE MATRÍCULA

1. Os candidatos selecionados devem efetuar a matrícula até 5 dias úteis, após lhes terem sido transmitidos os resultados do processo de Orientação de Perfil.
2. O não cumprimento desse prazo pode implicar a perda do direito à vaga.
3. A matrícula é considerada condicional até aprovação do financiamento da tutela, bem como enquanto não estiver assegurado o número mínimo de Alunos/Formandos exigido para a concessão desse financiamento.
4. A matrícula é considerada definitiva, quando se verificar o exposto no número anterior, bem como entregues todos os documentos solicitados no ato de matrícula e liquidado o valor estipulado na Tabela de Emolumentos em vigor da Escola Profissional.
5. Se, eventualmente, não se verificar a abertura da turma, será devolvido o valor cobrado pela respetiva matrícula.
6. Em casos excecionais, poderão ser aceites matrículas até 31 de dezembro, condicionadas à existência de vaga e parecer positivo no processo de Orientação de Perfil.
7. A renovação de matrícula depende da situação escolar do Aluno/Formando e da regularização de eventuais dívidas à Escola.
8. Em caso de abandono, a renovação de matrícula está sujeita a um despacho favorável da Direção Pedagógica, mediante pedido expresso do Aluno/Formando ou do Encarregado de Educação / Pais.



9. Os Alunos/Formandos que não terminaram o Plano Curricular no ano letivo de conclusão do seu Ciclo de Formação devem proceder à respetiva renovação de matrícula e ao pagamento do valor correspondente.
10. A Escola reserva-se o direito de propor a mudança de curso, a transferência de Escola ou de considerar a exclusão do Aluno/Formando, por motivo de manifesta inadequação do seu perfil pessoal aos objetivos do curso e/ou do Projeto Educativo, mediante parecer do Conselho de Turma e ratificação da Direção Pedagógica e /ou da tutela se necessário.
11. Ao cessar o vínculo com a escola, os saldos de mais de 0,50€ no cartão de identificação da escola, poderão ser reavidos até ao final desse ano civil.

VII. CÓDIGO DE CONDUTA DOS ALUNOS/FORMANDOS

As normas gerais

1. Promover uma boa relação entre toda a comunidade educativa, sem esquecer o papel que é atribuído a cada um.
2. Receber os convidados / visitantes da Escola de forma profissional.
3. Zelar pela boa conservação do edifício, dos equipamentos e de todo o material escolar.
4. Utilizar os espaços (salas de aula, laboratórios pedagógicos, centro de recursos, bar) e os serviços nas condições regulamentadas.
Ter uma conduta responsável no parque de estacionamento, assumindo total e inteira responsabilidade por toda e qualquer ocorrência de acordo com o regulamento do parque de estacionamento.
5. Ser portador do cartão de Aluno/Formando em qualquer contexto e atividade escolar, apresentando o mesmo sempre que solicitado.
6. Conhecer os regulamentos específicos que lhe digam respeito.
7. Guardar os seus bens pessoais, não se responsabilizando a Escola pelo desaparecimento ou dano de qualquer bem nas suas instalações, ou em outras onde decorram atividades letivas.
8. Cumprir o estipulado na lei n.º 37/2007 de 14 de agosto, em que toda a comunidade educativa fica sujeita ao cumprimento da legislação em vigor relativamente ao consumo de tabaco, ou seja é *“proibido fumar: nos estabelecimentos de ensino, independentemente da idade dos Alunos/Formandos e do grau de escolaridade, incluindo, nomeadamente, salas de aula, de estudo, de professores e de reuniões, bibliotecas, ginásios, átrios e corredores, bares, restaurantes, cantinas, refeitórios e espaços de recreio”*.
9. Só é permitido fumar a mais de 50 metros do portão de saída da escola.



10. Só é permitido captar e difundir sons ou imagens, designadamente de atividades letivas e não letivas, ou de qualquer membro da comunidade escolar cuja imagem possa ficar registada, **com autorização prévia dos professores ou da direção da escola.**
11. Conhecer e cumprir as orientações e normas específicas descritas no Guia do Aluno/Formando.

Os direitos

1. Usufruir de um ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei.
2. Ser tratado com correção e compreensão por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão de raça, sexo, orientação sexual, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas ou religiosas.
3. Ver salvaguardada a sua segurança e a sua integridade física e moral.
4. Beneficiar integralmente de todas as componentes de formação, de acordo com a legislação em vigor.
5. Participar no processo pedagógico, de acordo com o estipulado no Guia de Aprendizagem Interativo.
6. Eleger e ser eleito para os órgãos dirigentes da Associação de Estudantes ou para outros órgãos representativos dos Alunos/Formandos.
7. Eleger o Delegado e o Subdelegado de Turma para representantes da mesma, sendo porta-voz em todos os assuntos que a esta diga respeito.
8. Beneficiar no âmbito dos serviços de ação social escolar, de um sistema de apoios que lhe permita o acesso à Escola.
9. Beneficiar de outros apoios específicos, a definir caso a caso, pela Direção Pedagógica e que sejam necessários à boa continuidade das aprendizagens dos Alunos/Formandos.
10. Receber o diploma do curso de acordo com a legislação em vigor.
11. Ver reconhecido e valorizado o mérito, através de prémios atribuídos por empresas parceiras da Escola.

Os deveres

1. Registar sempre, através do cartão de Aluno/Formando, as entradas e saídas da escola, por questões de segurança.
2. Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa.
3. Contribuir para a harmonia da convivência e a plena integração de todos os Alunos/Formandos.
4. Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, independentemente do local e meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial.



5. Manter o telemóvel ou outros equipamentos eletrónicos durante as atividades letivas (salas de aula, centro de recursos, visitas de estudo) sempre desligados e guardados, salvo indicação contrária do docente / formador.
6. Utilizar vestuário adequado para as atividades a desenvolver, tanto na escola, como fora da mesma, de acordo com as exigências do mundo empresarial.

VIII. ASSIDUIDADE

1. O sucesso em cada módulo implica a frequência obrigatória às aulas.
2. Para situações inesperadas, o Aluno/Formando poderá no máximo ausentar-se a 10% do número total de horas previstas para cada módulo, de cada disciplina.
3. Caso exceda os 10% de ausências previstas a cada módulo, o Aluno/Formando terá de ser sujeito a um Plano de Recuperação para suprir o excesso de ausências, nomeadamente assegurando o prolongamento das atividades até ao cumprimento do número total de horas de formação estabelecidas, conforme legislação em vigor.
4. A assiduidade do Aluno/Formando na formação em contexto de trabalho não pode ser inferior ao estipulado na legislação em vigor.
5. As eventuais justificações de faltas só poderão ser aceites desde que devidamente justificadas através de comprovativo emitido por entidade idónea em situação, como, por exemplo de exame de condução, de consultas, de doença, de campeonatos desportivos.
6. As justificações das ausências deverão ser apresentadas ao Orientador Educativo, através de impresso próprio da Escola e respetivo comprovativo, no prazo máximo de cinco dias úteis.
7. O Aluno/Formando que apresenta atestado médico na disciplina de Educação Física não fica dispensado de assistir às aulas, devendo desenvolver atividades de acordo com a sua situação.
8. Nas situações de ausência às aulas, o Aluno/Formando não fica dispensado das atividades aí propostas; estas devem ser realizadas fora dos tempos letivos, no sentido de serem atingidos os objetivos pedagógicos e só neste caso é atribuída avaliação.

IX. FORMAÇÃO EM CONTEXTO EMPRESARIAL

1. A Formação em Contexto Empresarial permite: orientar para uma experiência profissional com visão europeia; garantir uma maior motivação no percurso escolar; conhecer melhor o mundo profissional; pôr em prática os saberes adquiridos na escola; teorizar o saber fazer desenvolvido no estágio; adquirir competências a nível europeu, facilitadoras da mobilidade na União Europeia.



2. O Estagiário representa para o organismo de acolhimento um “instrumento” privilegiado para fazer a ponte sobre as suas orientações de recrutamento, os seus métodos de trabalho, a sua organização e intervenção na formação do seu futuro pessoal.
3. A Formação em Contexto Empresarial insere o Aluno/Formando no meio empresarial a vários níveis, proporcionando a aquisição de conhecimentos práticos que serão úteis para valorizar o *Curriculum Vitae*, podendo abrir portas para o primeiro emprego.
4. O Estagiário e a Empresa de acolhimento devem conhecer e cumprir as orientações e normas específicas do Guia de Formação em Contexto Empresarial.
5. A Empresa de acolhimento não poderá recrutar Alunos/Formandos estagiários, antes da conclusão do curso, por forma a evitar o abandono escolar.

X. PROVAS DE APTIDÃO

1. O Projeto que serve de suporte à Prova de Aptidão inicia-se no último ano do curso e será orientado por um Formador da Componente Técnica, nomeado pela Direção Pedagógica, de acordo com a especificidade de cada curso.
2. O Projeto é desenvolvido ao longo do ano letivo com o contributo das várias disciplinas do plano curricular.
3. O Aluno/Formando tem de defender o seu Projeto perante um júri, de acordo com a legislação em vigor.
4. O Aluno/Formando tem de conhecer e cumprir as orientações e normas específicas do Guia para a Elaboração do Projeto que serve de suporte à Prova de Aptidão.

XI. AVALIAÇÃO

1. No ensino profissionalizante a avaliação é modular e quantitativa de 10 a 20 valores.
2. A avaliação da aprendizagem deve incidir sobre o PROCESSO e o PRODUTO.
3. A avaliação é formalizada em Conselho de Turma.
4. O funcionamento dos Conselhos de Turma deve respeitar rigorosamente as orientações emanadas pela tutela.
5. Os Conselhos de Turma podem ser de Planificação, de Avaliação e Disciplinares.
6. Os Alunos/Formandos têm, obrigatoriamente, de atingir os objetivos a todos módulos de todas as disciplinas do plano curricular, bem como avaliação positiva no estágio e na prova de aptidão, para conclusão do curso.



7. A classificação final dos cursos profissionalizantes obedecem aos normativos em vigor.

XII. PLANOS DE RECUPERAÇÃO

1. Com vista ao cumprimento das exigências e características da estrutura modular, sempre que o Docente / Formador considere necessário, deverá proceder ao estabelecimento de um Plano de Recuperação que permita ao Aluno/Formando atingir os objetivos pedagógicos dos módulos.
2. Em cada ano letivo os Alunos/Formandos não devem transitar para o ano seguinte com mais de seis módulos em atraso, devendo estes serem recuperados através de trabalho independente ao longo de cada ano e excecionalmente nas épocas especiais, definidas no calendário anual.
3. Relativamente aos módulos em atraso, estabeleceram-se as seguintes fases de recuperação:
 - 1ª Fase** - Os Alunos/Formandos terão uma primeira hipótese de recuperar os módulos, sem pagamento de inscrição, exceto nos últimos módulos de cada ano letivo, em que não seja possível face ao calendário escolar recuperar os mesmos em período de aulas.
 - 2ª Fase** - Caso o Aluno/Formando não recupere os módulos em atraso na fase anterior, terá de se inscrever para um Plano de Recuperação e de efetuar o pagamento da respetiva inscrição, definindo em conjunto com os Docentes/Formadores / Formadores os prazos de realização dos mesmos.
 - 3ª Fase** - Se o Aluno/Formando não recuperou os módulos em atraso até ao final do ano letivo e tiver mais de seis módulos em atraso, por forma a transitar de ano, terá obrigatoriamente de os recuperar na época especial de julho, a qual é sempre sujeita a pagamento.
4. Todos os módulos não recuperados até ao final do ano letivo curricular estão obrigados a uma inscrição e respetivo pagamento, nos prazos definidos em calendário escolar.
5. No plano de recuperação deverá ser acautelada a definição das datas de cada fase de recuperação, com as respetivas assinaturas do Aluno/Formando e Encarregado de Educação/Pais.

XIII. ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

1. Para cada turma, é designado anualmente pela Direção Pedagógica um Orientador Educativo.
2. O objetivo desta função é o de proceder ao acompanhamento personalizado do processo formativo de cada Aluno/Formando.
3. O Orientador Educativo é o interface entre o Aluno/Formando, a Escola, e a Família.



4. O Orientador Educativo é um recurso do Aluno/Formando no seu processo de integração na Escola e na sua turma, devendo assumir-se como *pivot* no percurso escolar do Aluno/Formando.
5. São funções do Orientador Educativo: deteção de dificuldades de aprendizagem e de integração na Escola; valorização dos aspetos em que o Aluno/Formando revela obter mais sucesso; informação do seu percurso escolar aos Encarregados de Educação / Pais; organização de atividades de apoio educativo.
7. O Orientador Educativo deve analisar com os seus Alunos/Formandos as regras estabelecidas no Regulamento Interno e no Guia do Aluno/Formando, nomeadamente, a pontualidade e assiduidade no decorrer do ano letivo.
9. O Orientador Educativo deve: estabelecer um dia e hora semanal em que estará disponível para receber os Encarregados de Educação / Pais na Escola; agendar três reuniões gerais com Encarregados de Educação / Pais, em datas a definir segundo o calendário escolar.

XIV. ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

1. A criação da função de Orientador Profissional na Escola de Comércio de Lisboa prende-se com a necessidade permanente de reforçar a ligação da escola ao meio empresarial do sector em que se insere, para a melhoria contínua do seu projeto educativo e dos objetivos que se propõe alcançar.
2. O Orientador Profissional de cada turma constitui, na Escola uma presença efetiva do mundo empresarial, a título consultivo, contribuindo para que, sobretudo Alunos/Formandos e seus Docentes/Formadores / Formadores tenham acesso permanente a uma perspetiva externa ao mundo escolar, favorecendo o enquadramento do seu posicionamento, comportamentos e aprendizagens e reforçando a sua mobilização para o sector do comércio, serviços e restauração.

XV. PRÉMIOS DE MÉRITO

1. Os Prémios de Mérito pretendem: (1) Divulgar o trabalho realizado na Escola junto das empresas e dos empresários; (2) Motivar os Alunos/Formandos para um trabalho de qualidade.
2. Os prémios e as empresas patrocinadoras serão divulgados no Plano de Atividades de cada ano letivo.
3. A entrega dos prémios será realizada na Aula Inaugural do ano seguinte à conclusão dos cursos dos diplomados a premiar.



XVI. MEDIDAS EDUCATIVAS DISCIPLINARES

1. As medidas educativas disciplinares têm objetivos pedagógicos, visando a alteração dos comportamentos perturbadores e o reforço da formação cívica e democrática dos Alunos/Formandos, permitindo a sua integração enquanto cidadãos e como membros ativos no sector do Comércio, Serviços e Restauração.
2. Considera-se que o primeiro trimestre de atividades letivas se reveste de uma importância fundamental para deteção de (1) eventuais inadequações dos Alunos/Formandos às áreas em estudo, (2) manifestação de notório desinteresse pelo sector do Comércio, Serviços e Restauração (3) uma postura inadequada para o exercício de funções nestes sectores. Assim, tendo em vista a inclusão do Aluno/Formando, com sucesso, na dinâmica do ensino, a Escola promove, desde o início do percurso escolar/formativo, um conjunto de atividades, com vista a potenciar a ética profissional e os valores de cidadania. Caso se detete uma manifesta desadequação do perfil do Aluno/Formando, ao Projeto Educativo, reserva-se a Escola, o direito de propor à tutela a transferência de Escola ou anulação da matrícula. Nestas situações, promoverá a orientação escolar e vocacional do Aluno/Formando para outros percursos escolares.
3. Nesse contexto, os comportamentos podem ser qualificados como Pouco Graves, Graves e Muito Graves.
4. Sem prejuízo da necessária ponderação da Direção Técnico-Pedagógica, do Orientador Educativo, do Docente/Formador e do Conselho de Turma Disciplinar, são estabelecidos os seguintes tipos de comportamento: (1) Pouco Grave: Aluno/Formando falador; Aluno/Formando irrequieto; Perturbação das aulas a partir do interior e do exterior. (2) Comportamento Grave: Reiteração dos comportamentos pouco graves; Injúrias ou difamação; Danos na propriedade escolar e em contexto empresarial; Agressão física não agravada; Comportamento/atitude desrespeitosa perante Alunos/Formandos, Empresários, Docente/Formadores e Não Docentes; Furto; Posse ou consumo de álcool ou droga no recinto escolar e em contexto empresarial; Arrombamento de cacifos ou portas, com ou sem furto; Roubo (agravado caso seja com ameaça ou violência); Tumulto ou rixa; Denúncia caluniosa; Falsificação de documentos internos; Incitamento à desobediência coletiva das normas do Regulamento Interno. (3) Comportamento Muito Grave: Ofensas corporais graves; Vandalismo na propriedade escolar e/ou na de qualquer elemento da comunidade educativa; Tráfico de drogas; Posse de armas com ou sem agressão; Falsificação de documentos legais; Associação criminosa.
5. Ao longo do curso, o Aluno/Formando que contrarie as normas de conduta e de convivência, revelando-se perturbador do regular funcionamento das atividades escolares/formativas nos diferentes espaços pedagógicos, deve ser objeto de intervenção, sendo passível a aplicação de uma medida educativa disciplinar.
6. A medida educativa disciplinar deve ter em consideração o perfil de desempenho referente ao curso frequentado, ponderando-se na sua determinação a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias em que se verificou, a intencionalidade da conduta do Aluno/Formando, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais.
7. Constituem atenuantes da responsabilidade do Aluno/Formando o bom comportamento anterior e o reconhecimento do incidente.
8. Constituem agravantes da responsabilidade do Aluno/Formando a premeditação, o conluio, bem como a acumulação e a reincidência no incumprimento dos seus deveres no decurso do ciclo de estudos.



9. Tipificação das medidas educativas disciplinares:

- Advertência do Aluno/Formando pelos respetivos Formadores;
- Advertência comunicada ao Encarregado de Educação/Pais pelo Orientador Educativo;
- Advertência comunicada ao Encarregado de Educação/Pais pelo Coordenador de Curso;
- Atividades de integração na comunidade educativa;
- Suspensão das atividades escolares/formativas durante o período de dias que se julgar necessário (prevista para situações excecionais), por decisão da Direção Pedagógica, ouvidos o Orientador Educativo, Coordenador de Curso e o Aluno/Formando e seu Encarregado de Educação, caso este seja menor. A Direção Pedagógica pode, sempre que considerar necessário, convocar o Conselho de Turma Disciplinar.

10. Anulação ou não Renovação de Matrícula por decisão da Direção Pedagógica, ouvidos o Orientador Educativo, Coordenador de Curso, Psicóloga da Orientação de Perfil e os interessados.

11. Tramitação do procedimento disciplinar:

- Recebida a participação, compete ao Diretor Pedagógico instaurar o procedimento disciplinar e dar indicações ao Orientador Educativo para instruir o processo com a maior brevidade.
- Para instrução do procedimento disciplinar deve ser solicitado a todos os interessados um registo escrito de todas as ocorrências.
- A Direção Pedagógica reúne com o Coordenador de Curso e o Orientador Educativo para analisar o processo e discutir os factos, decidindo a medida educativa disciplinar a aplicar, tendo sempre como referência o ponto 1 deste artigo.
- O Diretor Pedagógico convocará, quando necessário, o Conselho de Turma Disciplinar com a maior brevidade.
- Composição do Conselho de Turma Disciplinar:
 - Diretor Pedagógico que preside;
 - Coordenador de Curso;
 - Orientador Educativo;
 - Restantes Formadores da Turma;
 - Delegado e Subdelegado dos Aluno/Formandos da Turma;



- Um representante da Associação de Estudantes e da Associação de Pais;
- Poderá ainda ser solicitada a presença do Orientador Profissional, de um representante da empresa (em caso de ocorrência em contexto empresarial), ou dos Serviços de Psicologia e Orientação.

12. Os elementos discentes que detenham a posição de interessados no procedimento não podem participar no Conselho de Turma Disciplinar.

13. A decisão das medidas disciplinares a adotar é transmitida ao Encarregado de Educação/Pais e ao Aluno/Formando.

14. Caso não se verifiquem as condições necessárias para esse efeito a decisão será transmitida por carta registada com aviso de receção.

15. Ao Orientador Educativo e ao Orientador Profissional compete o acompanhamento do Aluno/Formando na sequência da aplicação de medida educativa disciplinar.

XVII. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO/PAIS

1. Aos Encarregados de Educação / Pais incumbe uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos.
2. Nos termos das responsabilidades referidas no número anterior, devem os Encarregados de Educação / Pais, em especial:
 - Acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando através de comparência às reuniões de Encarregados de Educação / Pais e verificação regular da informação disponível no Portal do Aluno/Formando – Webportal ([http:// www.escolacomerciolisboa.pt/webportal](http://www.escolacomerciolisboa.pt/webportal)) ou via site da Escola (<http://www.escolacomerciolisboa.pt/>).
 - Promover a articulação entre a educação na família e a aprendizagem na Escola.
 - Diligenciar para que o seu educando beneficie, efetivamente, dos seus direitos e cumpra rigorosamente os deveres que lhe incumbem, nos termos do Guia do Aluno/Formando, procedendo com correção no seu comportamento e empenho no processo de aprendizagem.
 - Contribuir para a criação e execução do Projeto Educativo e do Regulamento Interno e participar na vida da Escola.
 - Cooperar com os Formadores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal for solicitado, colaborando no processo de aprendizagem dos seus educandos.
 - Reconhecer e respeitar a autoridade dos Formadores no exercício da sua profissão e inculcar nos seus filhos ou educandos o dever de respeito para com os Formadores, outros colaboradores e colegas, contribuindo para a preservação da disciplina e harmonia da comunidade educativa.



- Contribuir para o correto apuramento dos factos em procedimento de índole disciplinar instaurado ao seu educando, participando nos atos e procedimentos para os quais for notificado e, sendo aplicada a esta medida disciplinar sancionatória, diligenciar para que a mesma prossiga os objetivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade.
 - Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e psicológica de todos os que participam na vida da Escola.
 - Comparecer na Escola sempre que tal se revele necessário ou quando para tal for solicitado.
 - Conhecer o Regulamento Interno e o Guia do Aluno/Formando, subscrevendo a declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral.
 - Indemnizar a Escola relativamente a danos patrimoniais causados pelo seu educando;
 - Manter constantemente atualizados os seus contactos telefónico, endereço postal e eletrónico, bem como os do seu educando, quando diferentes, informando a Escola em caso de alteração.
2. Os Encarregados de Educação / Pais são responsáveis pelos deveres dos seus filhos e educandos, em especial, quanto à assiduidade, pontualidade e comportamento.
 3. Considera-se Encarregado de Educação quem tiver educandos a residir consigo ou confiado aos seus cuidados: pelo exercício de responsabilidades parentais; por decisão judicial; pelo exercício de funções executivas na direção de instituições que tenha menores, a qualquer título, à sua responsabilidade; por mera autoridade de facto ou por delegação, devidamente comprovada, por parte de qualquer das entidades referidas anteriormente ou de deliberação judicial
 4. Em caso de divórcio ou separação e, na falta de acordo dos progenitores, o Encarregado de Educação será o progenitor com quem o menor ficar a residir.
 5. No caso de estar estabelecida a residência alternada com cada um dos progenitores, deverão estes decidir, por acordo ou, na falta deste, por decisão judicial, sobre o exercício das funções de Encarregado de Educação.
 6. O Encarregado de Educação pode ainda ser o pai ou a mãe que, por acordo expresso ou presumido entre ambos, é indicado para exercer essas funções, presumindo-se ainda, até qualquer indicação em contrário, que qualquer ato que pratica relativamente ao percurso escolar do filho é realizado por decisão conjunta do outro progenitor.
 7. O incumprimento consciente e reiterado pelos Encarregados de Educação/Pais de Alunos/Formandos menores de idade dos deveres estabelecidos pode ser encaminhada para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou para o Ministério Público.



8. A manutenção da situação de incumprimento consciente e reiterado por parte dos Encarregados de Educação/Pais de Alunos/Formandos menores de idade dos deveres anteriormente referidos, aliado à recusa, à não comparência ou à ineficácia das ações estabelecidas em conjunto com o Orientador Educativo serão encaminhadas para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou para o Ministério Público.
9. Sempre que os Encarregados de Educação / Pais pretenderem contactar com o Orientador Educativo deverá previamente solicitar uma reunião, de preferência, no horário previsto para o efeito.

XVIII. EMOLUMENTOS

1. Anualmente são estabelecidas na Tabela de Emolumentos todos os valores a pagar pelos candidatos e pelos Alunos/Formandos.
2. Não serão devolvidos aos Alunos/Formandos valores pagos a qualquer título nos termos do Preçário da Escola Profissional, salvo exceção prevista neste regulamento.

XIX. APOIOS À FREQUÊNCIA

1. Os Alunos/Formandos podem candidatar-se à atribuição de apoios da Ação Social Escolar, nos termos legalmente definidos pela tutela.
2. O prazo para os pedidos de apoio é definido anualmente no calendário escolar.
3. Após a entrega da documentação é marcada uma reunião para validação de toda a situação.

Outros aspetos não referidos neste regulamento são enquadrados na regulamentação geral da tutela.

Anexo V – Relatório de Observação Externa à ECL: Riedulab

Escuela: Escuela de Comercio de Lisboa

Fecha de la observación: 8 de noviembre de 2019

Contexto y propuesta

La observación externa es una estrategia de mejora muy importante en los centros, que, de forma individual y colectiva, transitan por el camino del cambio. La visión externa y objetiva de las prácticas e innovaciones educativas, y su correspondiente *feedback* permite detectar oportunidades y extraer información útil para todos los profesionales.

Además, esta observación y *feedback* pretende ser una oportunidad para potenciar, asentar y mejorar aquellas experiencias innovadoras que van a ser presentadas en el seminario interno de intercambio de prácticas de innovación educativa.

Debido a que es el 2º año que se realiza una observación, se analizó de una manera global el uso de la metodología ABP y especialmente, los inicios y la evaluación dentro de un ABP.

Objetivos de la observación:

- Identificar los elementos claves del trabajo por proyectos que ECL está desarrollando
- Observar como se inician los desafíos dentro del ABP
- Observar que instrumentos se usan para la evaluación
- Identificar las necesidades de formación según el equipo docente y directivo
- Proporcionar *feedback*

Descripción de la observación:

Estuvimos observando distintos proyectos y teniendo la oportunidad de hablar tanto con docentes, equipo directivo y alumnos. Se realizó también una conversación con la directora Dra. Piedad Pereira y la directora pedagógica Catarina Esmenio.

La observación se centró mayoritariamente en “Equipa Negocios” (Comercio, Vendas, Marketing y Vitruinas) donde pudimos observar a los estudiantes realizando presentaciones orales, reflexiones individuales, reflexiones grupales y como los estudiantes, mediante una rúbrica realizaban un proceso de coevaluación de las presentaciones de sus compañeras/os de aula. También las profesoras realizaron una evaluación siguiendo el criterio de las rúbricas diseñadas por ellas mismas.

A continuación, se proporciona información sobre los puntos fuertes identificados y algunos aspectos a asegurar. Mediante la expresión asegurar se contemplan aquellos aspectos que siendo claves se han observado con una implantación y desarrollo débiles o poco estructurados. Por ello deben asegurarse para que el proceso sea robusto y enraizado.

El comentario se centra en aquellos aspectos que se observaron durante la observación, siendo posible que algunos aspectos identificados como aspectos a asegurar ya se estén llevando a cabo, pero no se observaron durante la visita. Existen elementos comunes con la observación el año anterior.

Puntos fuertes observados:

Cómo puntos fuertes observados que proponemos mantener y potenciar, se han observado los siguientes.

Respecto al proyecto:

- ✓ Todos los proyectos observados presentan una estructura clara y bien trabajada
- ✓ La documentación que se nos hizo llegar previamente a nuestra observación está muy bien elaborada y facilita el trabajo del equipo docente
- ✓ Se ha podido observar un proyecto inter-cursos, multidisciplinar y con co-docencia en el que se integran los contenidos de los tres cursos.
- ✓ En la evaluación de proyecto se ha podido observar este año concretamente como realizan tanto la autoevaluación cómo la heteroevaluación y la coevaluación.
- ✓ La evaluación es transparente para los alumnos y los criterios de evaluación son negociados con ellos.
- ✓ Se potencia la autonomía del alumno, por ejemplo, en actividades cómo “la entrevista a un experto”. Cabe destacar que en las conversas con los alumnos se valoró muy positivamente este tipo de actividades y su motivación era palpable.
- ✓ Los docentes han entendido la importancia de presentar de una manera atractiva y haciendo conscientes a los estudiantes de por qué y para qué realizan esas propuestas
- ✓ Los docentes se sienten mucho más preparados para llevar a cabo un ABP gracias a las formaciones que han recibido en los dos últimos años
- ✓ Han progresado en relación con la evaluación y como enfocarla en este tipo de aprendizaje
- ✓ En general los alumnos reconocen que el sistema de aprendizaje es diferente a lo que han hecho antes tanto en proyectos cómo en las asignaturas y creen que esto les ayuda a aprender. Se comparan con el “Ensino Regular” y expresan que en ECL se sienten cómodos trabajando y motivados por aprender ya que suelen trabajar de manera colaborativa y significativa. Los 3 estudiantes fueron muy claros explicando su experiencia dentro de la ECL.

Respecto al desarrollo de la sesión:

- ✓ Se desarrollan habilidades transversales que se les explican a los estudiantes y se potencian a través del trabajo cooperativo y expositivo en las aulas
- ✓ El rol que desarrolla el docente es el de guía, que acompaña y orienta al alumno para que pueda desarrollar sus tareas.
- ✓ Las sesiones, mayoritariamente, han estado muy bien estructuradas y pautadas, un documento de soporte que se ajusta a las necesidades de la sesión.
- ✓ Se ha observado distintos tipos de sesiones; presentaciones orales por equipos, sesión de preguntas – respuestas del grupo clase y sesión más “magistral”.
- ✓ Se hace un cierre de la sesión mediante una reflexión acerca de lo que se ha trabajado para que se ha trabajado y qué se trabajará en las próximas sesiones.

Aspectos para asegurar:

Algunos aspectos para asegurar son los siguientes:

Respecto al proyecto:

- ✓ Generar desafíos que sean realmente apelativos para los alumnos, que conecten con sus intereses y actitudes. Que los motiven y los movilicen a aprender. Consideramos que, cada vez más, será preciso que los desafíos sean consensuados con los estudiantes y que se facilite la opción de que existan incluso diversos desafíos dentro de la misma aula.
- ✓ Generar una historia (hilo conductor) que ligue todas las actividades para dares coherencia y sentido. Generar una visión global del proyecto en docentes y alumnos.
- ✓ Clarificar las metas de comprensión del proyecto.

Respecto al desarrollo de la sesión:

- ✓ Llevar a cabo la presentación inicial de cada actividad de manera que sea apelativa y motivante para los alumnos.
- ✓ Potenciar el trabajo de las competencias digitales de los alumnos a través de tecnologías diversas más allá del Power Point.
- ✓ Aunque realmente se nos ha comentado que se hace uso de la herramienta Kanban, existen momentos que sería genial poder visualizar y que los alumnos visualizarán este tipo de herramienta para saber dónde se encuentran dentro del desafío actualmente.
- ✓ Incorporar rutinas de pensamiento que ayuden a los alumnos a estructurar, organizar y desarrollar diferentes formas de pensamiento.
- ✓ Identificar las ideas previas de los alumnos.

General:

- ✓ Se ha detectado alguna incidencia con las reuniones de los docentes, que parece ser se solapan y eso impide que puedan asistir a todas las reuniones que tienen programadas (cabe decir que en la reunión con dirección ya se justificó que había sido un cambio de este año lectivo con la intención de poder facilitar el trabajo a los docentes pero que el resultado parece ser que había sido lo contrario)

Conclusión:

En general los docentes han hecho un gran esfuerzo para consolidar los elementos que ya venían trabajando el curso pasado e implantar aquello que se trabajó en la formación de Setiembre 2019. Realmente se ha evolucionado considerablemente en relación con los objetivos específicos a ser observados como han sido; inicio de los desafíos y evaluación.

Consideramos que ECL está avanzando firmemente hacia un nuevo modelo educativo en el que su equipo docente está mayoritariamente involucrado, motivado y con talento para llevar a cabo

este proceso de transformación pedagógica en el que están viendo los primeros resultados después de mucho esfuerzo y tiempo invertido.

Enhorabuena por el trabajo realizado durante estos años y animamos a continuar formando al equipo docente en estructuras cooperativas, evaluación y competencias digitales.

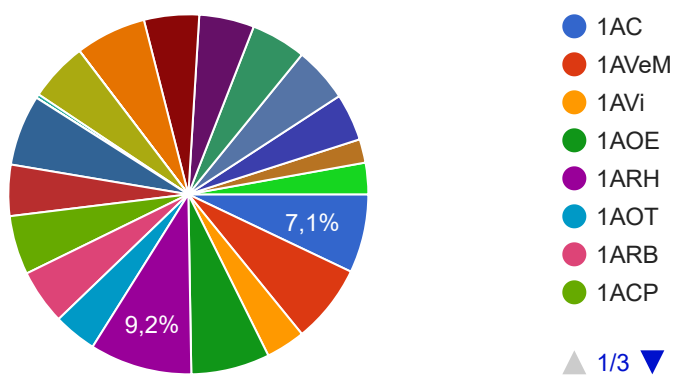
Anexo VI - Respostas ao 1.º Inquérito por Questionário a Alunos

1.º INQUÉRITO - Alunos ECL - Projeto SER 2019-2020

283 respostas

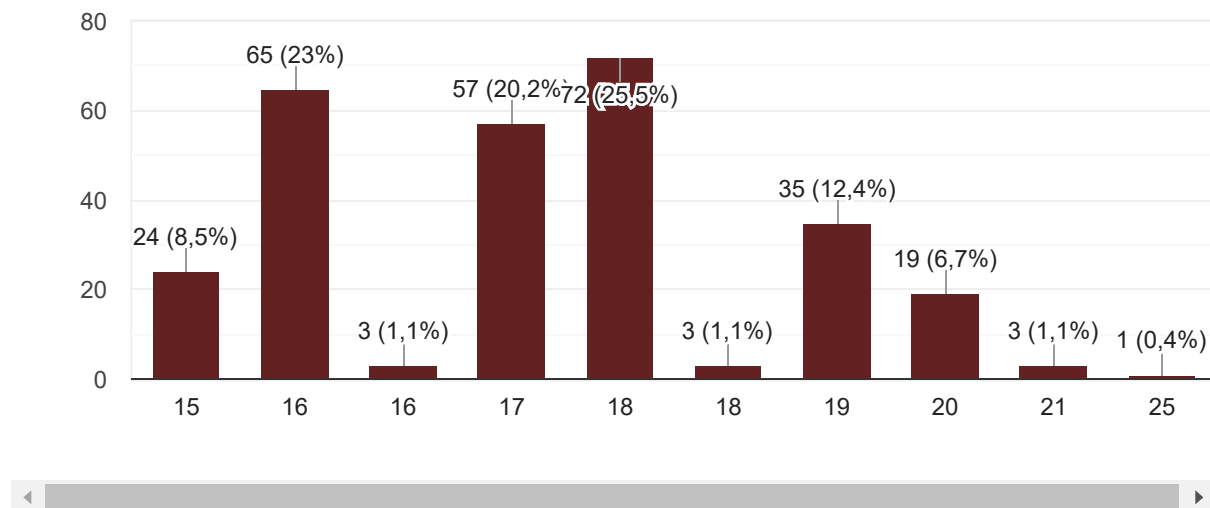
1.Turma

283 respostas



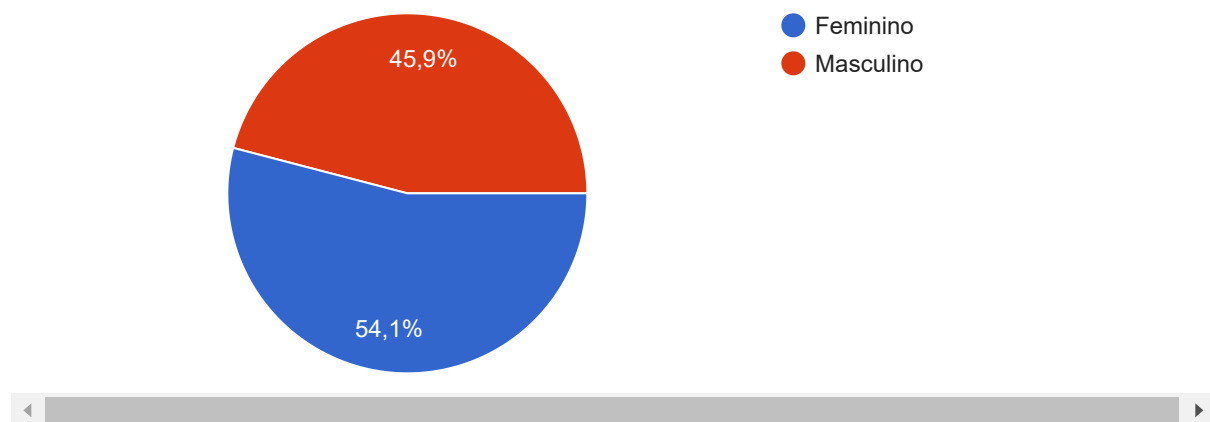
2. Idade

282 respostas



3. Sexo

283 respostas

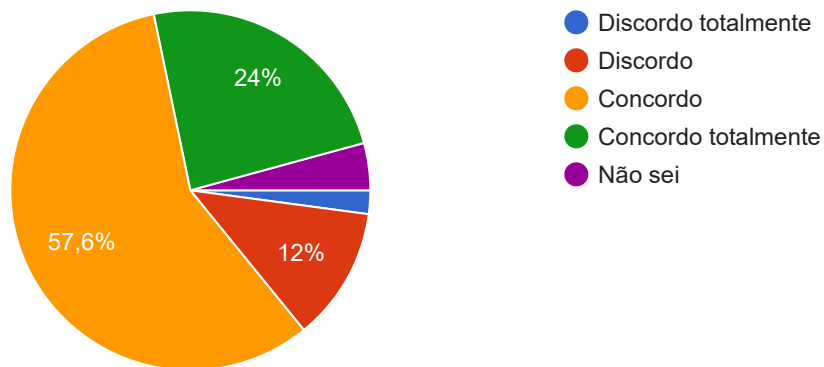


Selecione as respostas de acordo com a experiência que tens tido em Área Projeto (trabalho conjunto com diferentes professores e alunos de outras qualificações no mesmo espaço para desenvolvimento de Projetos Curriculares)



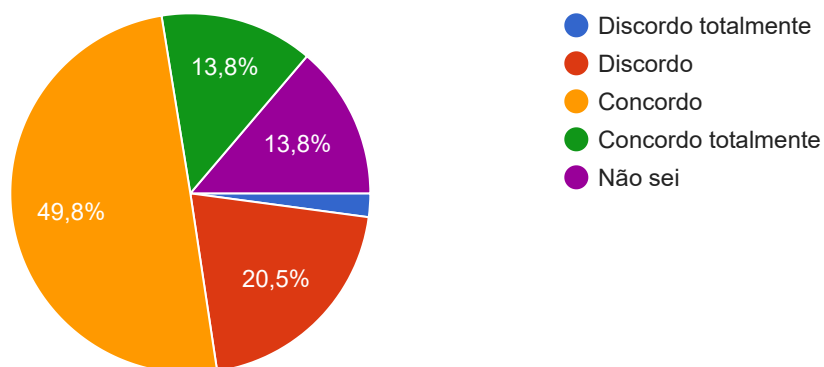
4. O trabalho que desenvolvo em Área Projeto tem-me feito aprender mais

283 respostas



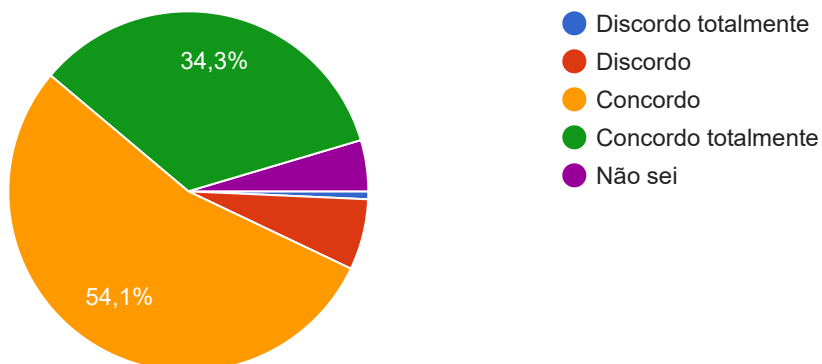
5. Desde que estou a trabalhar em Área Projeto, os meus resultados escolares melhoraram

283 respostas



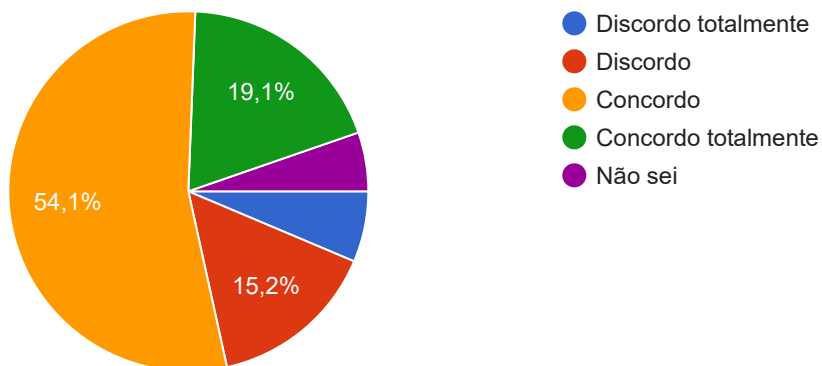
6. O trabalho que desenvolvo em Área Projeto prepara-me melhor para o futuro

283 respostas



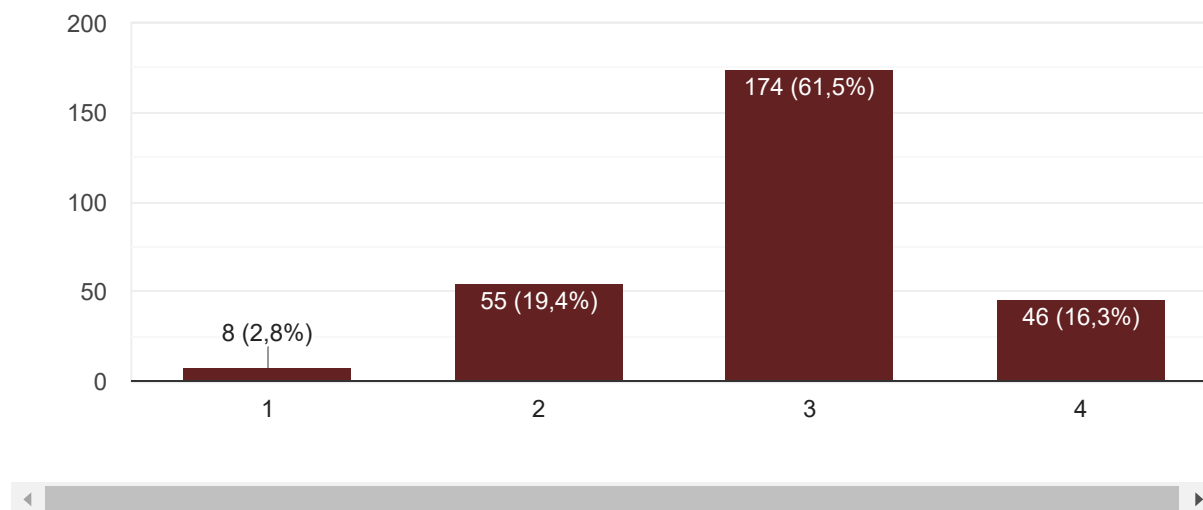
7. O trabalho que desenvolvo em Área Projeto faz-me sentir mais motivado para aprender

283 respostas



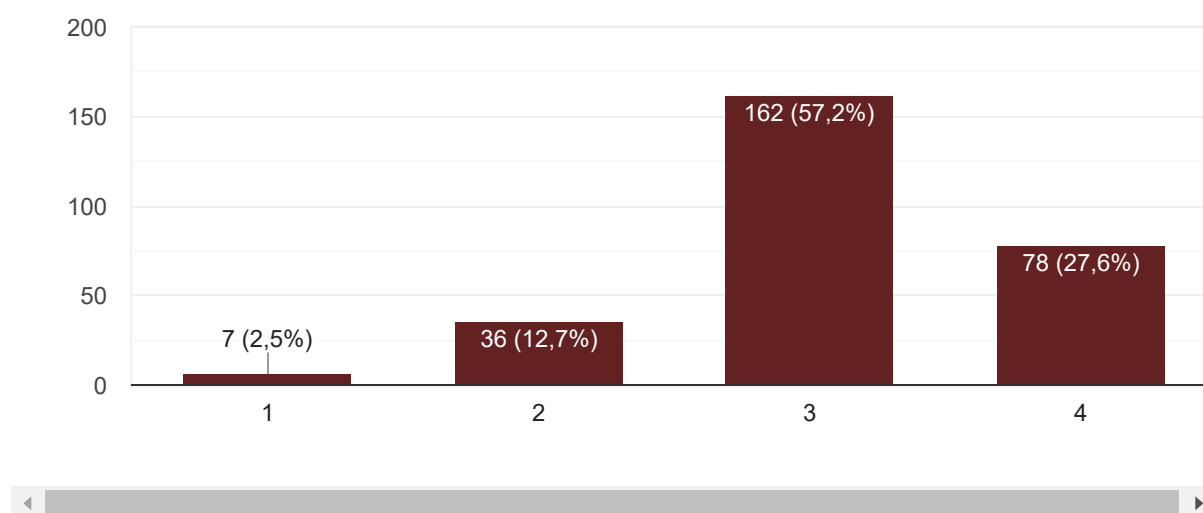
8. Relativamente ao desempenho, como avalias o trabalho colaborativo entre alunos em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os alunos não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os alunos trabalham muito bem de forma colaborativa)

283 respostas



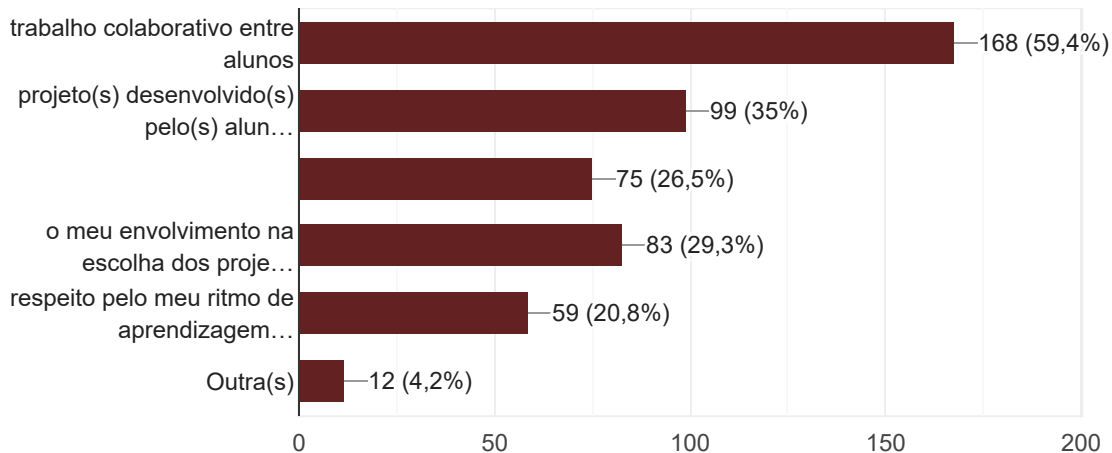
9. Relativamente ao desempenho, como avalias o trabalho colaborativo entre professores em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os professores não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os professores trabalham muito bem de forma colaborativa)

283 respostas



10. O que mais valorizas em Área Projeto

283 respostas



10.1. Se respondeste outra(s) na pergunta anterior, identifica o que valorizas em Área Projeto

33 respostas

O esforço que os alunos fazem para concretizar os trabalhos dados

Trabalhos

Trabalho em grupo

Alguns trabalhos que fizemos no primeiro e segundo ano.

A aprendizagem

A mistura entre turmas e as suas igualdades

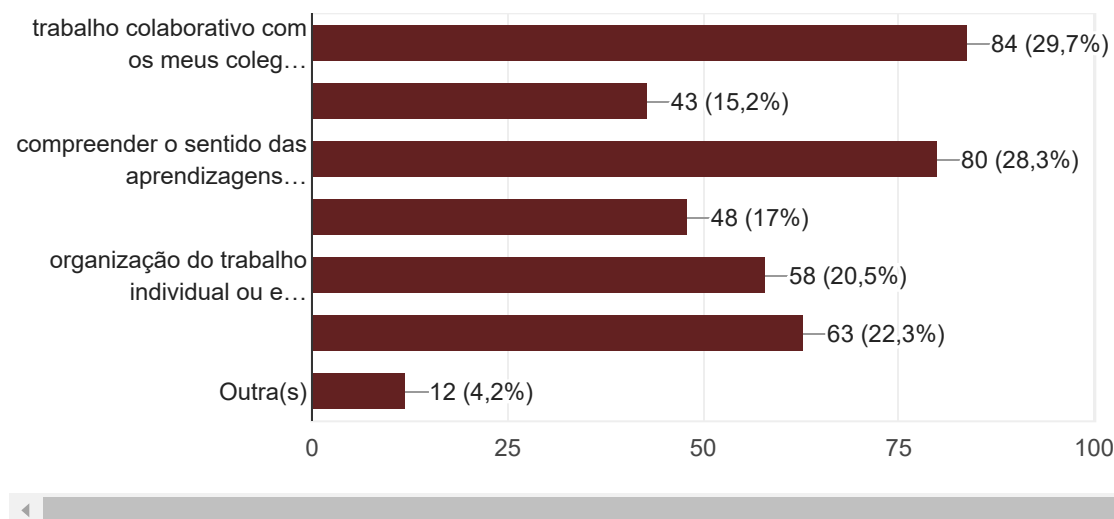
Valorizo muito o trabalho em equipa

Que todos os alunos do grupo se ajudem uns aos outros

Trabalhos individuais

11. Quais as maiores dificuldades sentidas por ti em Área Projeto

283 respostas



11.1. Se respondeste outra(s) na pergunta anterior, identifica que dificuldades sentes em Área Projeto

27 respostas

Ns

Não sei

Apresentação trabalhos

Não ter a atenção de todo dos professores, pois são muitos alunos e poucos professores.

NÃO TENHO, SOU MUITO INTELIGENTE

Acho que não tenho dificuldade

Apresentação em palco, sinto algumas dificuldades

Só foi aquela

Me aplicar mais nas tarefas

12. Sugestões - ajuda-nos a melhorar !

283 respostas

Não sei

Nada a melhorar

Mais aulas práticas

Não tenho

Não tenho sugestões.

Nao sei

Nenhuma

Ns

Visitas de estudo

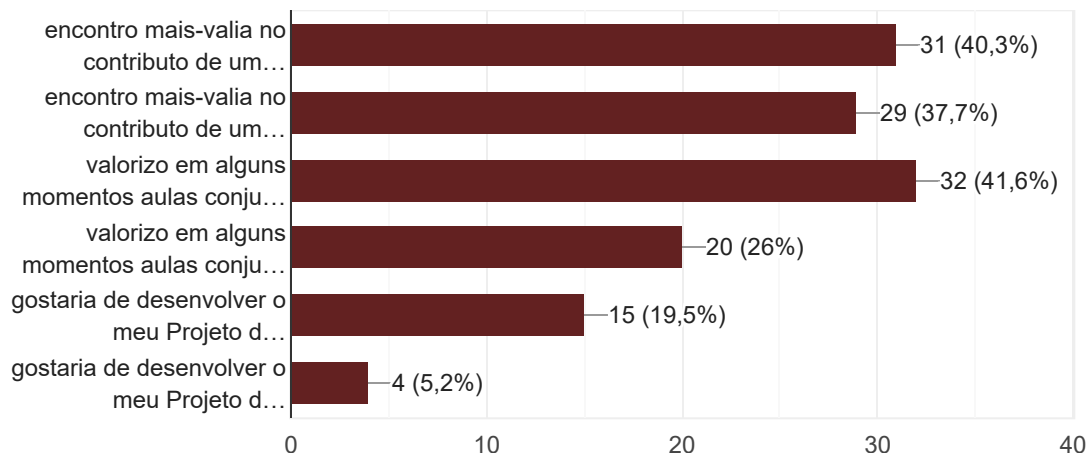


Se fores aluno de 1º ou 2º ano finalizaste o questionário, pelo que deverás clicar em "Submeter". Agradecemos a tua colaboração!



13. Responde só se fores aluno de 3º ano. Assinala as opções que para ti forem verdadeiras.

77 respostas



14. Tendo em conta o teu Projeto de Suporte à PAP, ajuda-nos a melhorar este processo, apresentando-nos as tuas sugestões !

20 respostas

Gostei da estrutura da minha PAP, não mudaria nada.

Gastar menos papel e uma melhor organização das apresentações.

apresentar por partes edesde do inicio, ajudarnos mais ou seja dar nos mais informações

Não fazer a pap em área de projeto é uma mais valia para mim

Não ficar o primeiro perido todo a definir ideias, não meter tudo para o segundo período

sim

Mais ajuda,pela parte de alguns professores

Aulas mais práticas

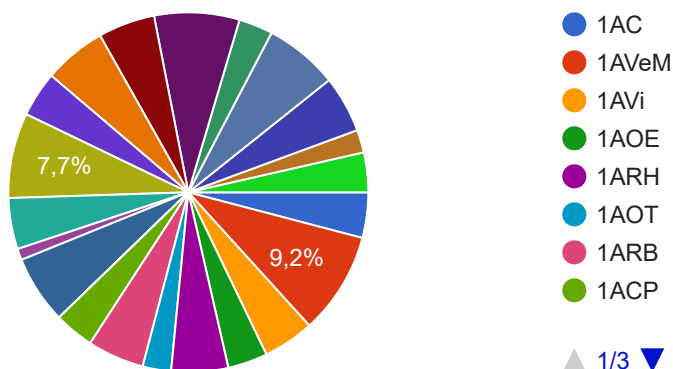
**Anexo VII – Respostas ao 2.º Inquérito por Questionário a Alunos
– julho 2020**

2.º INQUÉRITO - Alunos - Projeto SER e Plano de Ensino @ Distância 2019-2020

196 respostas

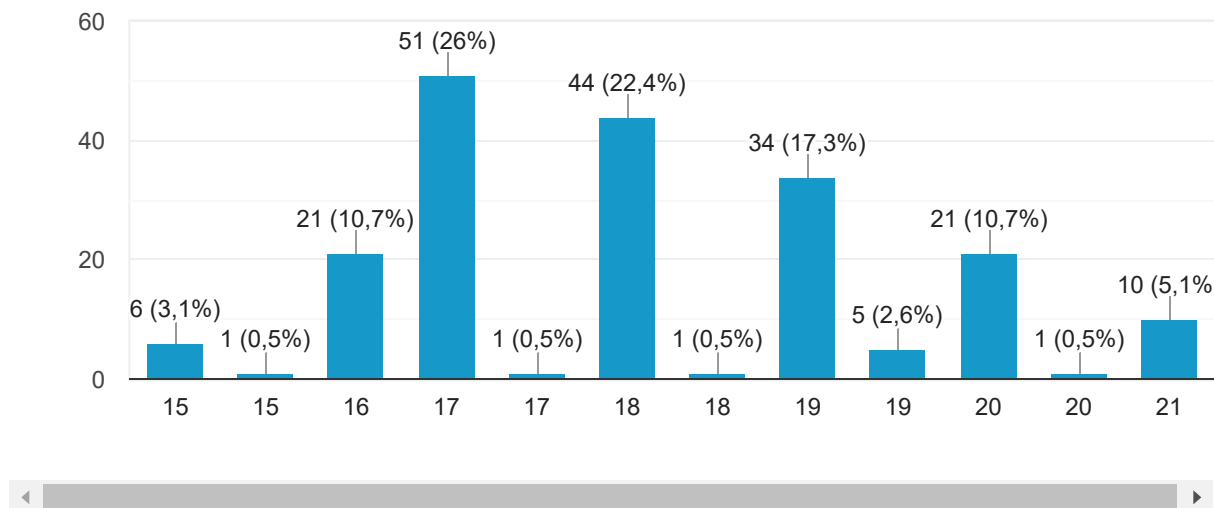
1.Turma

196 respostas



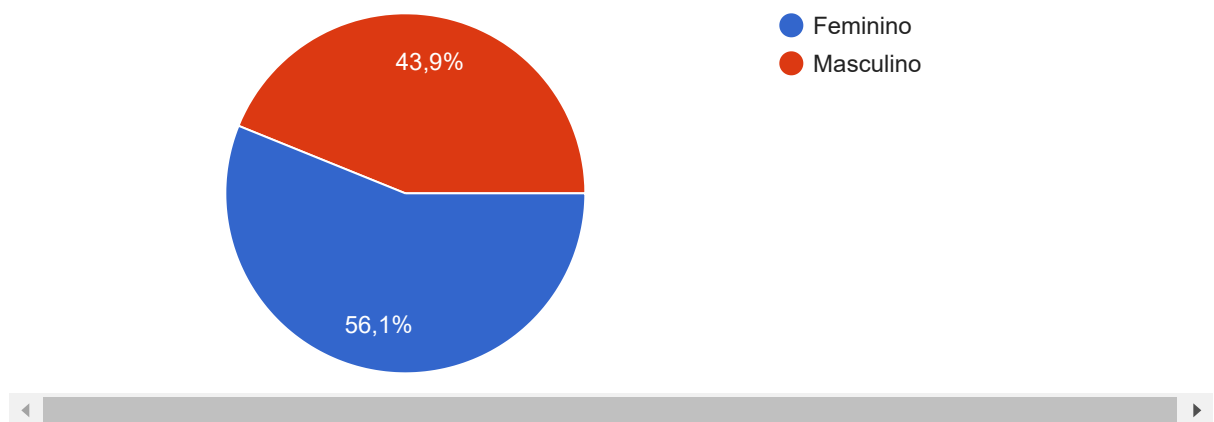
2. Idade

196 respostas



3. Sexo

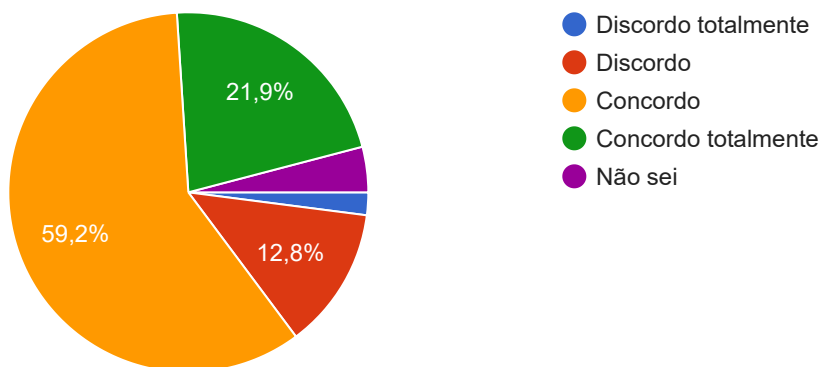
196 respostas



Seleciona as respostas de acordo com a experiência que tens tido em Área Projeto (trabalho conjunto com diferentes professores e alunos de outras qualificações no mesmo espaço para desenvolvimento de Projetos Curriculares)

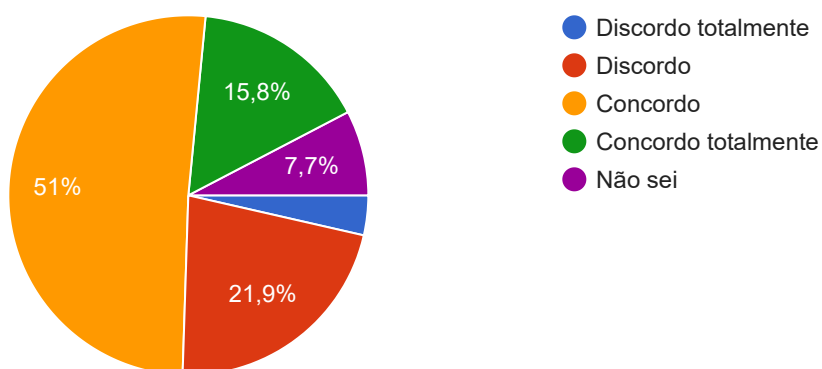
4. O trabalho que desenvolvo em Área Projeto tem-me feito aprender mais

196 respostas



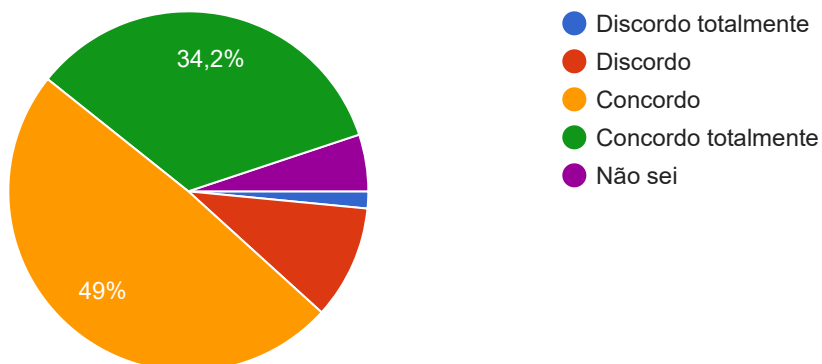
5. Desde que estou a trabalhar em Área Projeto, os meus resultados escolares melhoraram

196 respostas



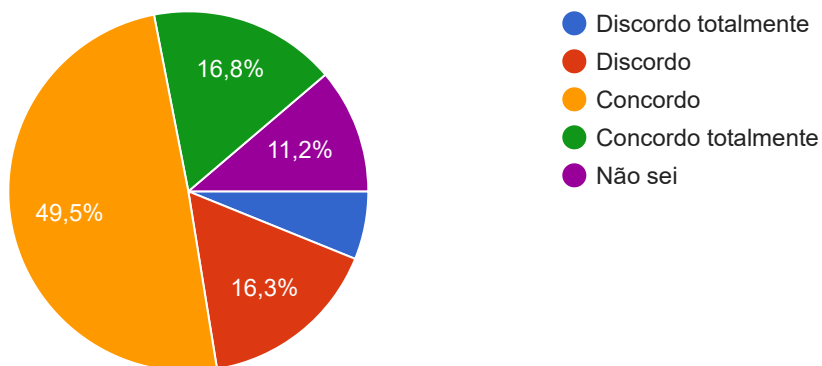
6. O trabalho que desenvolvo em Área Projeto prepara-me melhor para o futuro

196 respostas



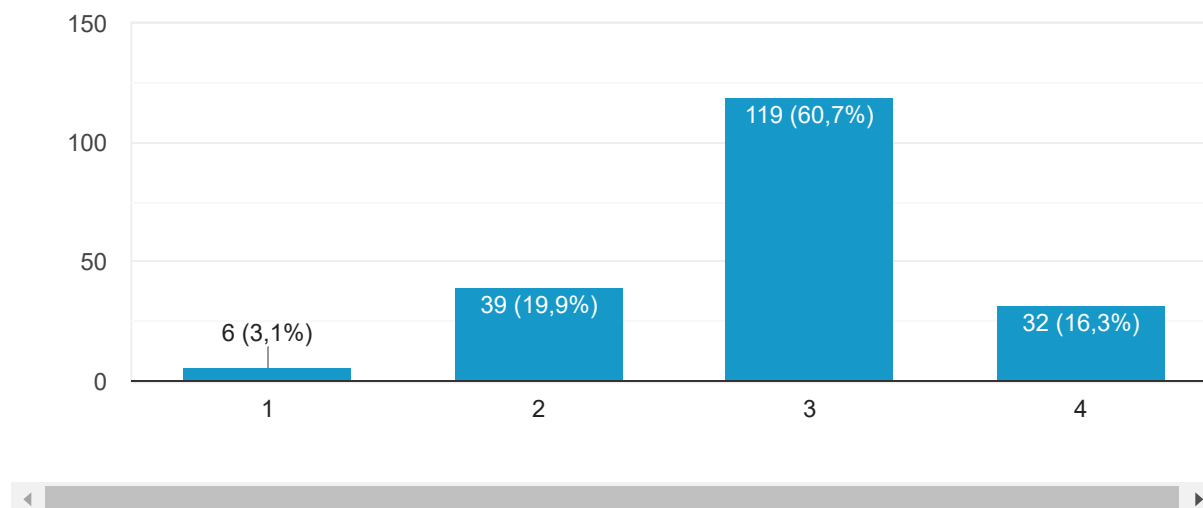
7. O trabalho que desenvolvo em Área Projeto faz-me sentir mais motivado para aprender

196 respostas



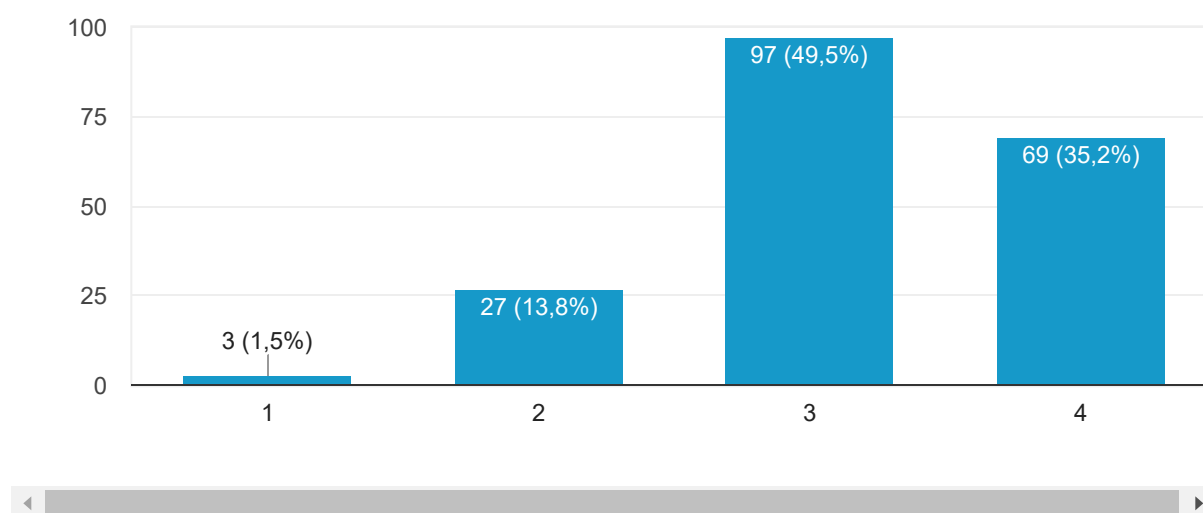
8. Relativamente ao desempenho, como avalias o trabalho colaborativo entre alunos em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os alunos não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os alunos trabalham muito bem de forma colaborativa)

196 respostas



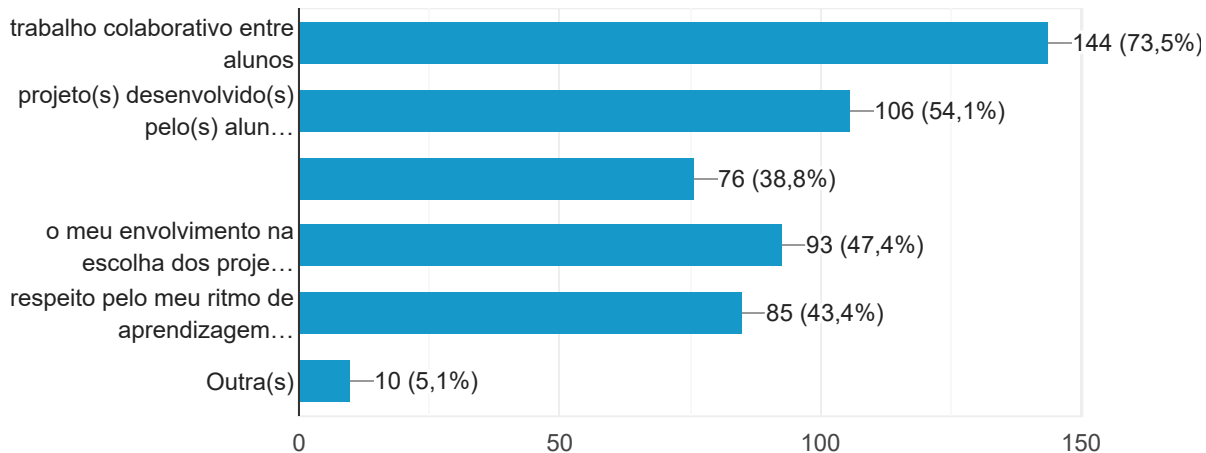
9. Relativamente ao desempenho, como avalias o trabalho colaborativo entre professores em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os professores não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os professores trabalham muito bem de forma colaborativa)

196 respostas



10. O que mais valorizas em Área Projeto: seleciona apenas 3 opções.

196 respostas



10.1. Se respondeste outra(s) na pergunta anterior, identifica o que valorizas em Área Projeto

13 respostas

Podermos dar a nossa opinião e mostrarmos as várias maneiras de apresentar o mesmo tema

Nada

Não concordava com mais nenhuma das opções

trabalho em equipa, aprendizagem pratica, e conhecimentos que adquirimos

Trabalhos de grupo

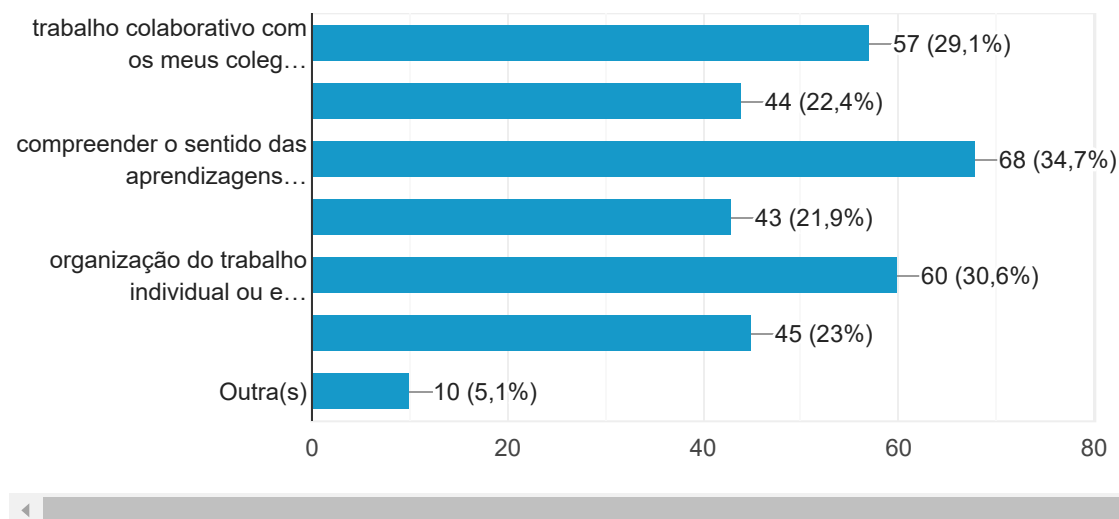
Mesmo que não corra tão bem, mentalizar que futuramente, quando tiver um emprego, essas falhas vão ser postas em causa e consequentemente vão ser melhoradas

A possibilidade de envolver todos os alunos das diversas turmas num único protejo

Trabalho em grupo e realização de projetos FORA DA CAIXA

11. Quais as maiores dificuldades sentidas por ti em Área Projeto

196 respostas



11.1. Se respondeste outra(s) na pergunta anterior, identifica que dificuldades sentes em Área Projeto

14 respostas

Má comunicação dos professores entre si

Sinto dificuldade quando as 3 turmas se juntam para formar vários grupos e não existe empenho/interesse por parte de todos os elementos que constituem o grupo, o que por vezes acaba por sobrecarregar certos e determinados alunos que para além da parte do trabalho que lhe foi atribuída tem de estar a realizar o trabalho do colega que não fez.

Alguns colegas no mesmo grupo que o meu não trabalham e não se esforçam

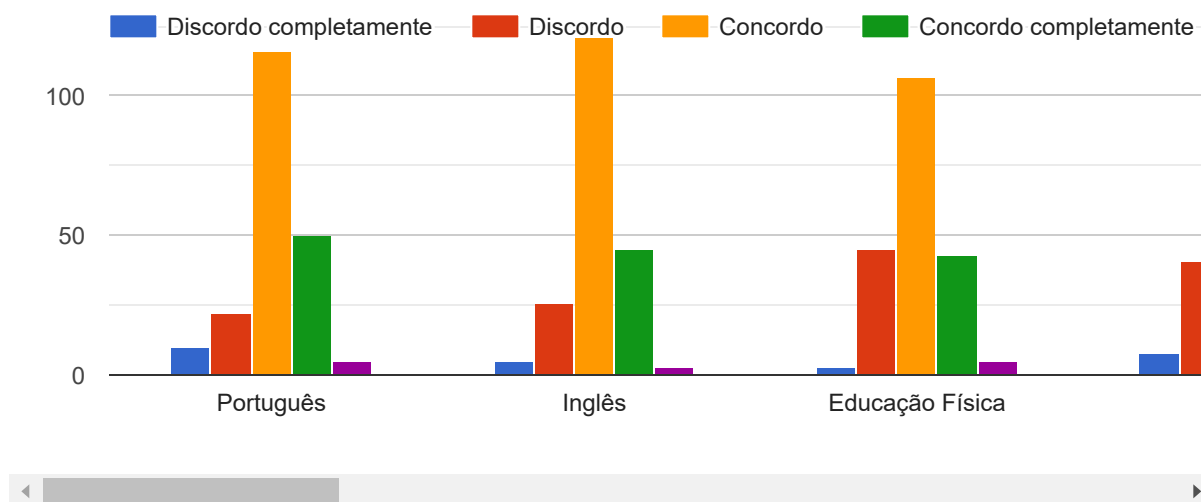
Nenhuma

Normalmente os projetos / temas que fazemos, não têm muito contexto no que estamos a dar no módulo.

projetos desmotivadores

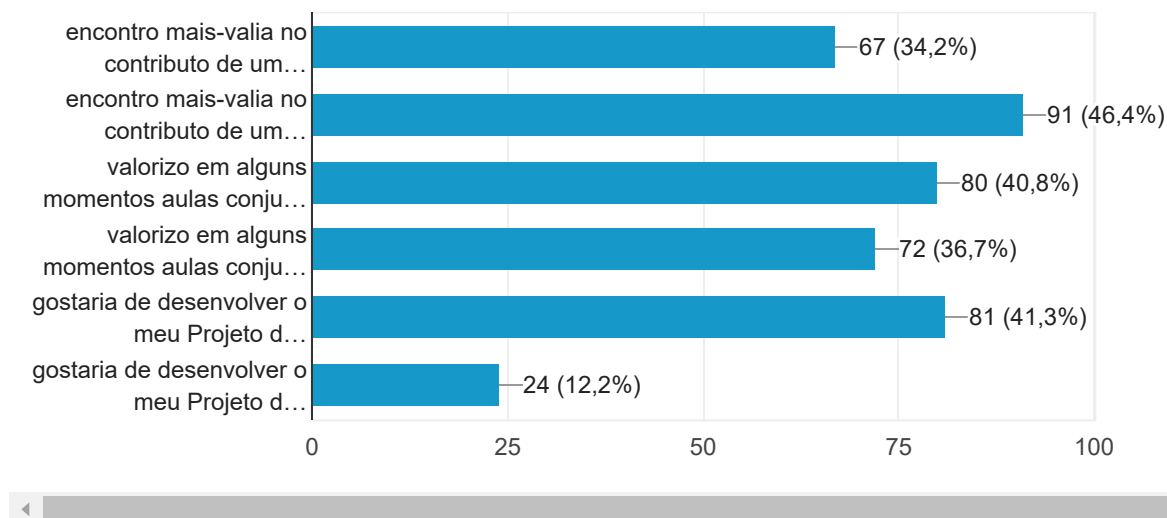
Fuch

12. Considero que os 5 traços do modelo de pessoa ECL (os 5 "C") são avaliados nos diferentes módulos/UFCD em



13. Relativamente ao desenvolvimento do Projeto de Suporte à Prova de Aptidão Profissional que realizarás/realizaste no 3.º ano, assinala as opções que para ti forem verdadeiras.

196 respostas



14. Tendo em conta o teu futuro/experiência no Projeto de Suporte à PAP, ajuda-nos a melhorar este processo, apresentando-nos as tuas sugestões !

39 respostas

Não tenho ideias em mente

Ajudou imenso a sair da minha zona de confortoe desenvolver a minha autonomia

Não estar tanto tempo em área projeto para fazer a pap porque é muita confusão e muitas vezes numa manhã ninguém aproveitava para fazer nada

Como ainda não desenvolvi este projeto não poderei dar uma sugestão.

Os detalhes devem ser deveras mais valorizados e apreciados, e a criatividade não deve ser cortada aos alunos, pois os alunos têm a decisão de escolher as opiniões que querem e segui las e não devem ser prejudicados por não seguirem uma determinada opinião que não achem que se adequa ao projeto dos mesmos.

Os professores devem ter uma mente mais aberta para melhor aceitação das ideias e opiniões dos alunos.

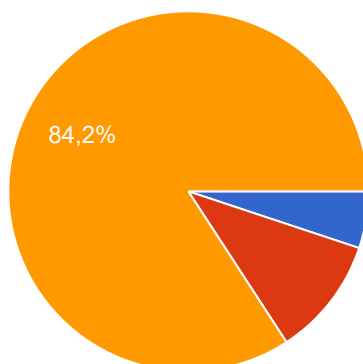
Os professores têm de ter mais atenção quando delegam prazos, pois existem alunos que precisam de mais acompanhamento que outros, acabando assim por ficar para trás e pedindo ajuda aos colegas que muitas vezes acabam por não ter tempo para

Seleciona as respostas de acordo com a experiência que tens tido no regime de ensino @ distância



15. Relativamente ao uso de meios tecnológicos, seleciona a opção que traduz a tua realidade

196 respostas

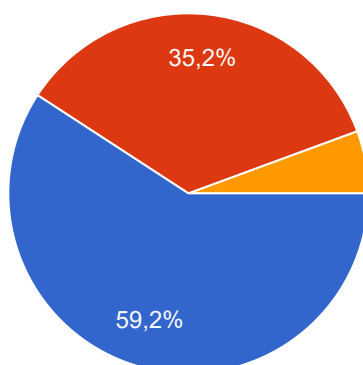


- Possuo computador com ligação à internet de banda larga.
- Possuo telemóvel (smartphone) com ligação à internet.
- Possuo computador e telemóvel, ambos com ligação à internet.



16. O meu acesso ao computador em casa é

196 respostas

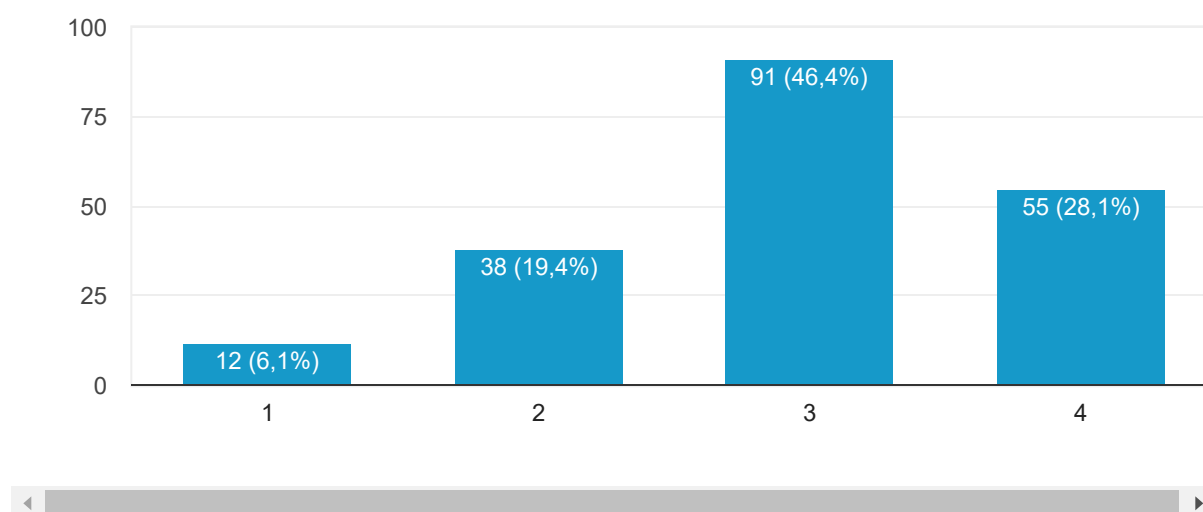


- Total, pois sou o único utilizador.
- Condicionado, pois partilho-o com outras pessoas com quem vivo.
- Não tenho computador.



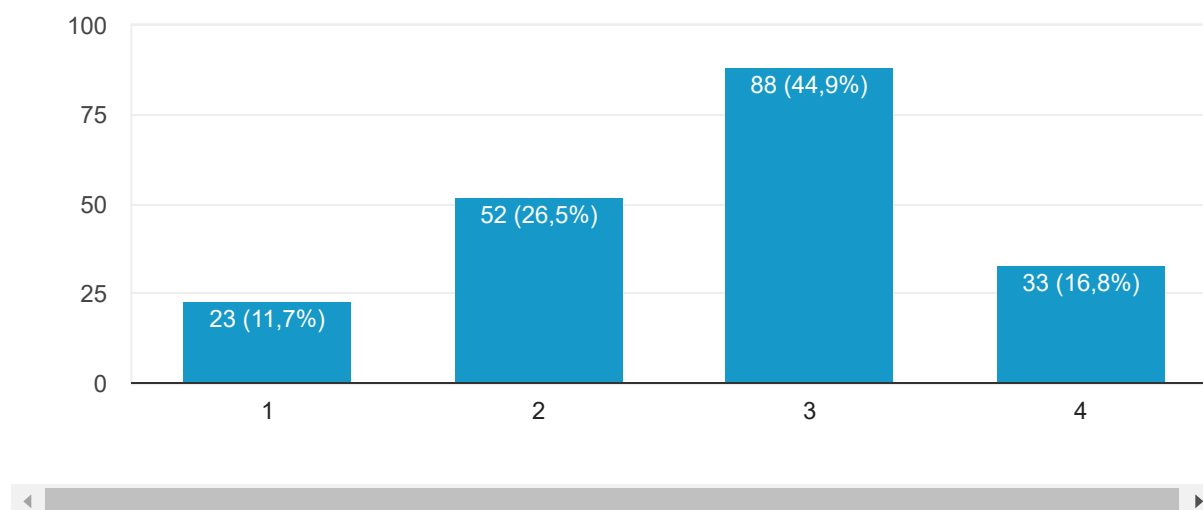
17. Sinto que tenho facilidade em organizar autonomamente o tempo e realizar as tarefas letivas diárias.

196 respostas



18. Sinto que a planificação/distribuição de horas síncronas e assíncronas está equilibrada e vai ao encontro do meu ritmo de aprendizagem

196 respostas



19. Tendo em conta as dinâmicas criadas na modalidade de ensino @ distância, identifica os módulos/UFCD em que te sentiste MAIS envolvido e motivado para a aprendizagem.

196 respostas

Todos

Área de projeto

nao sei

Português e inglês

Todos

PAP

Nada

Área técnica

Nenhum



20. Tendo em conta as dinâmicas criadas na modalidade de ensino @ distância, identifica os módulos/UFCD em que te sentiste MENOS envolvido e motivado para a aprendizagem.

196 respostas

Matemática

ingles

Não sei

nao sei

Nenhum

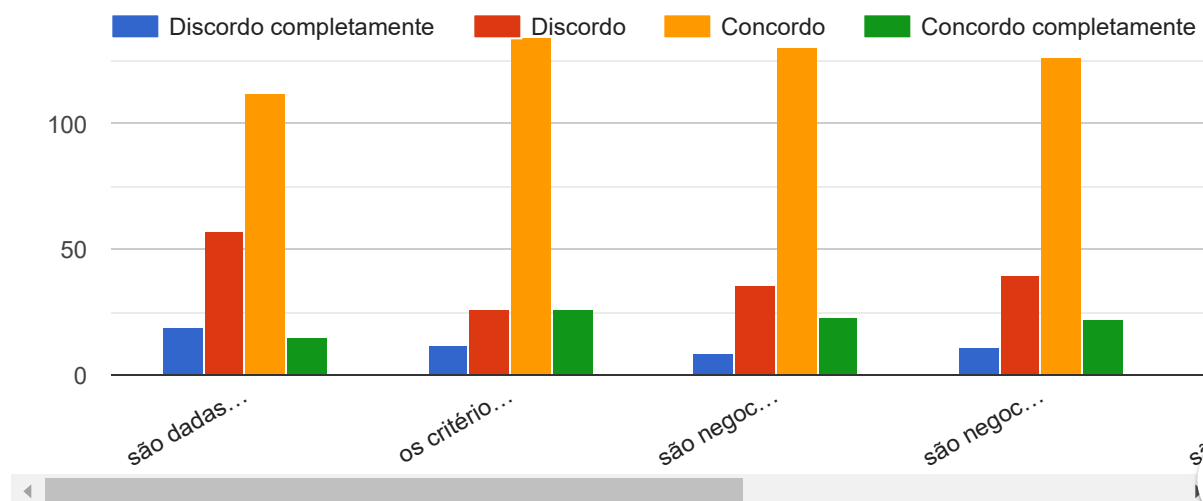
.

Economia

Nenhum

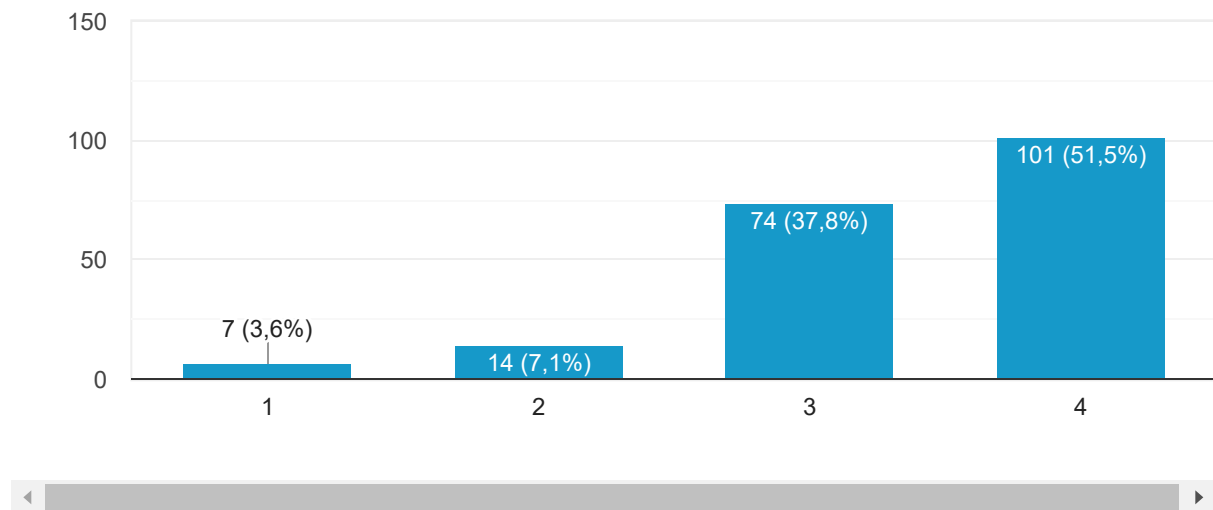
Economia

21. Sinto que na modalidade de ensino @ distância nos diferentes módulos/UFCD:



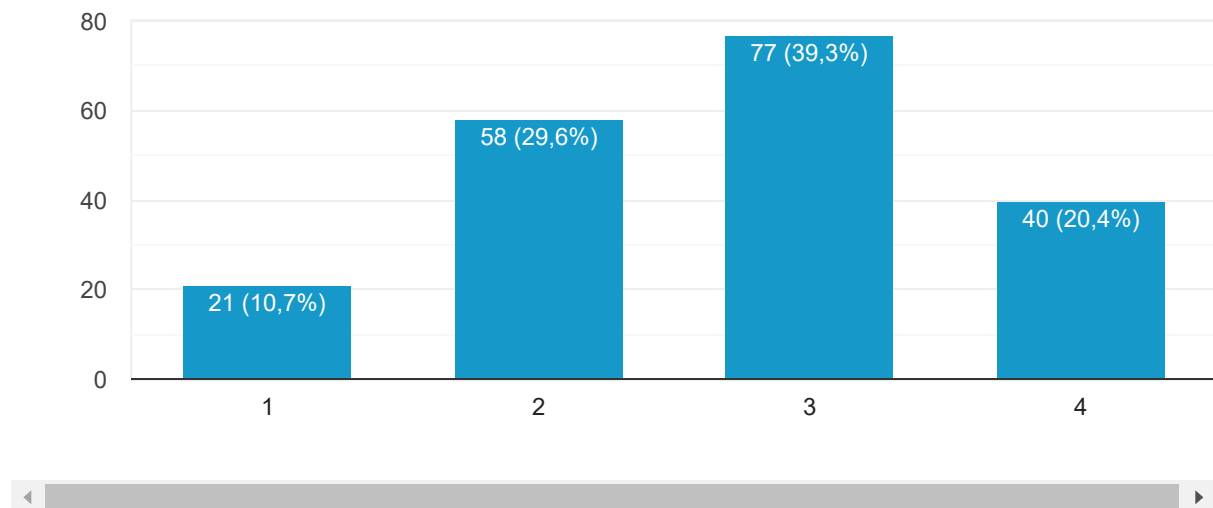
22. Sinto que tenho facilidade em manipular as plataformas digitais em uso (Google Classroom / Meet / Chat / Hangout ou outras).

196 respostas



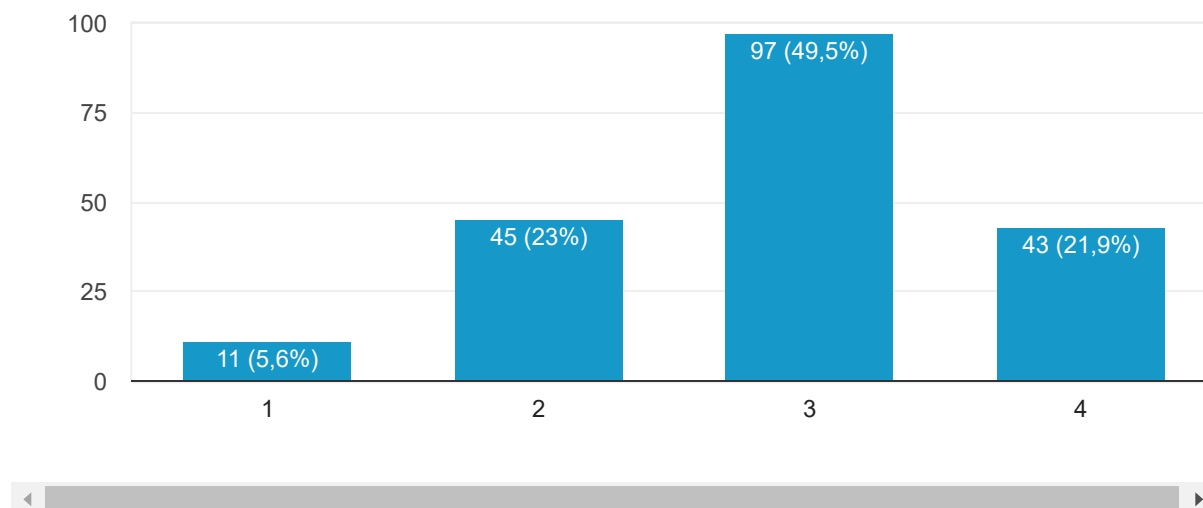
23. Apesar de estar sempre em casa, consigo concentrar-me nas atividades letivas e distanciar-me da realidade familiar.

196 respostas



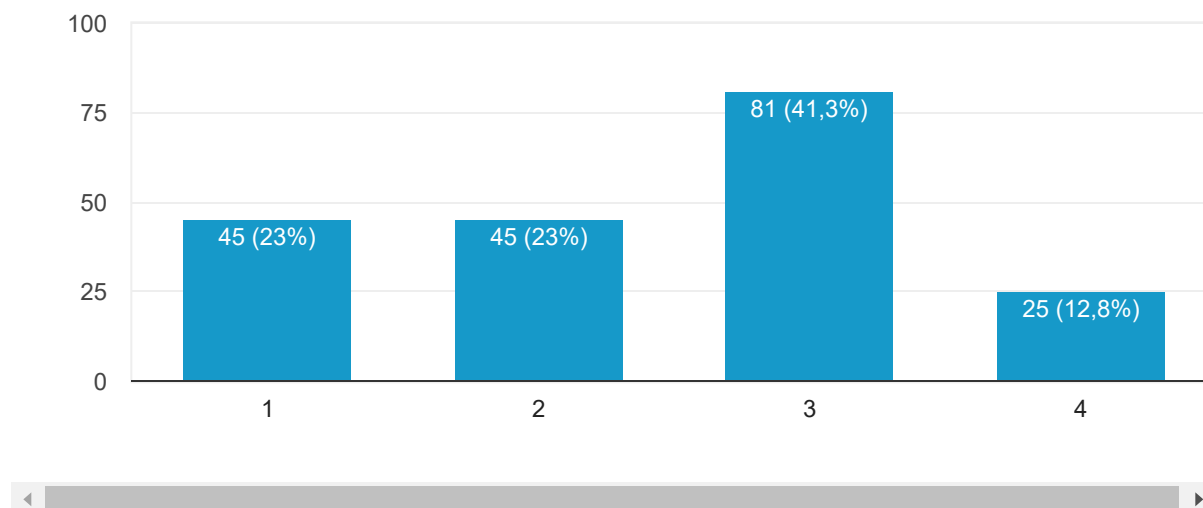
24. Considero que nesta modalidade de ensino @ distância existe interação entre aluno e professor.

196 respostas



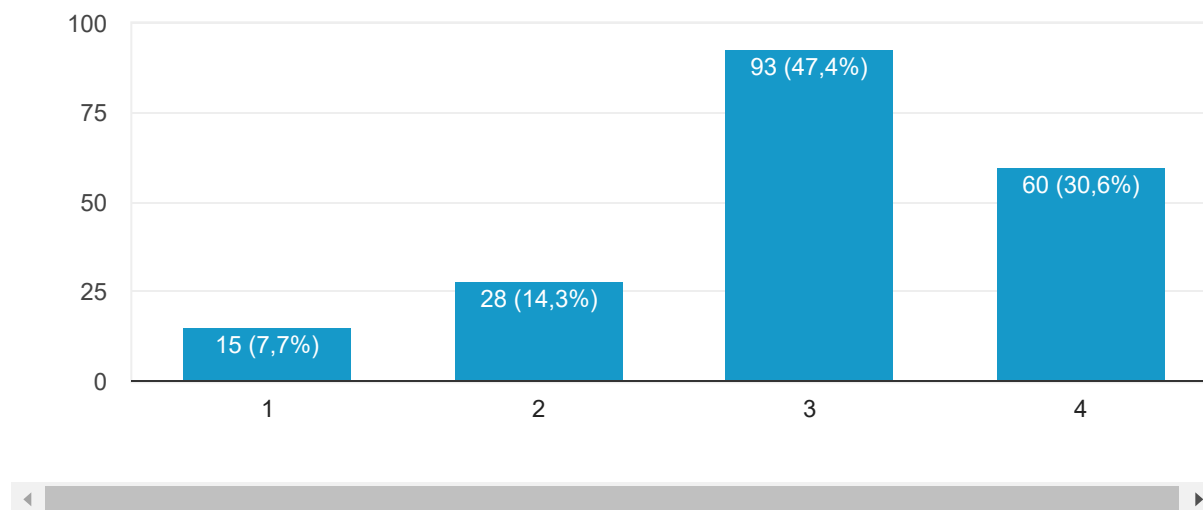
25. Sinto motivação para a aprendizagem nesta modalidade de ensino @ distância.

196 respostas



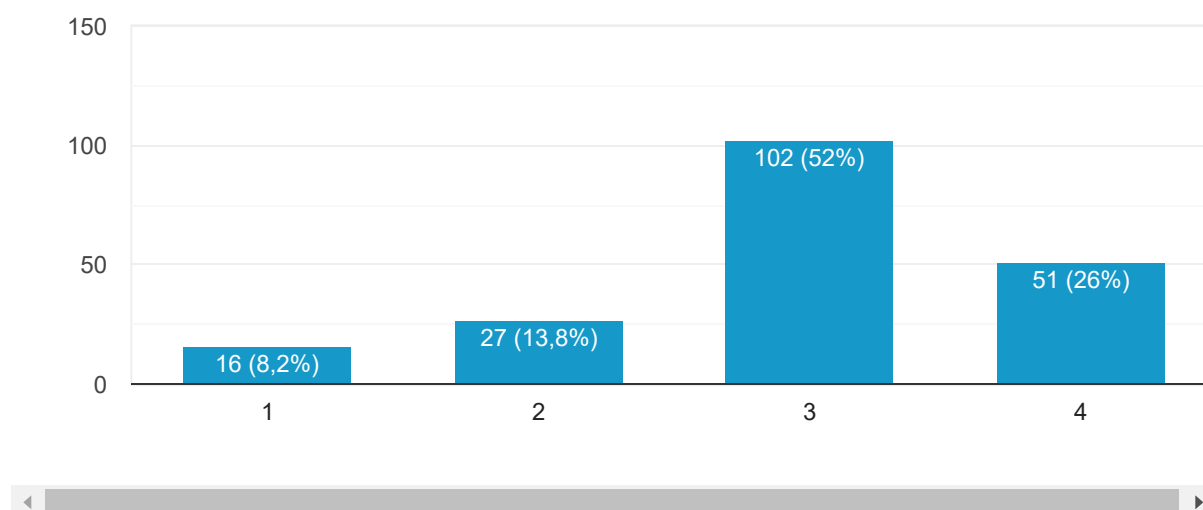
26. Nesta modalidade de ensino @ distância, as sessões semanais de mentoria com o meu Orientador Educativo foram importantes para me sentir mais acompanhado no meu processo de aprendizagem e informado em relação a toda a atividade letiva.

196 respostas



27. O uso constante de plataformas digitais e de meios tecnológicos faz-me sentir mais preparado para o futuro.

196 respostas



28. Ajuda-nos a melhorar o processo de ensino @ distância e apresenta-nos as tuas sugestões!

196 respostas

Não sei

.

Não sei

Nenhuma

nao sei

Não tenho.

Não tenho sugestões

Não tenho sugestões.

Nao tenho

Finalizaste o questionário, pelo que deverás clicar em "SUBMETER". Agradecemos a tua colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



**Anexo VIII – Respostas ao 2.º Inquérito por Questionário a Alunos –
setembro de 2020**

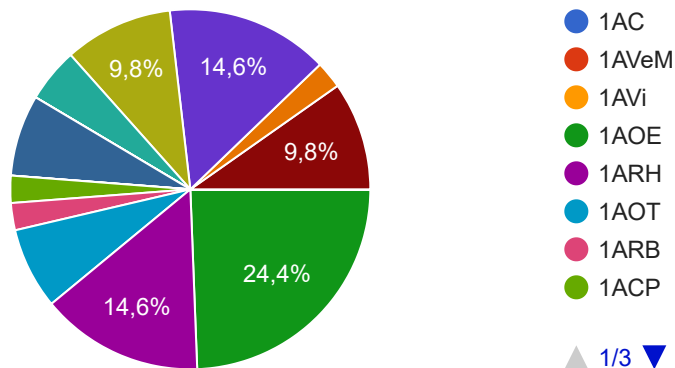
2.º INQUÉRITO - Alunos - Projeto SER e Plano de Ensino @ Distância 2019-2020

41 respostas

[Publicar estatísticas](#)

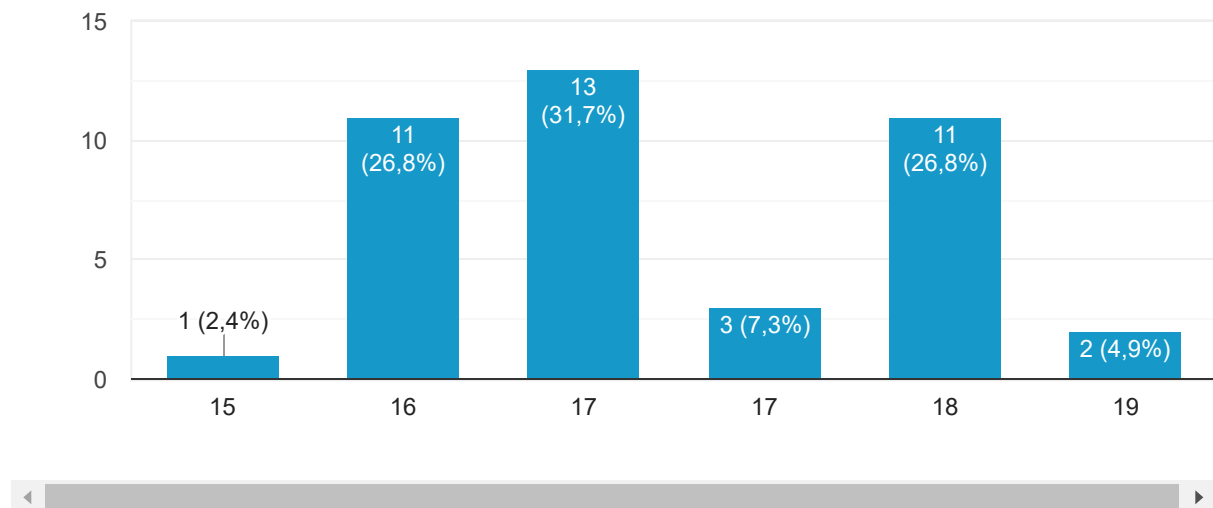
1.Turma

41 respostas



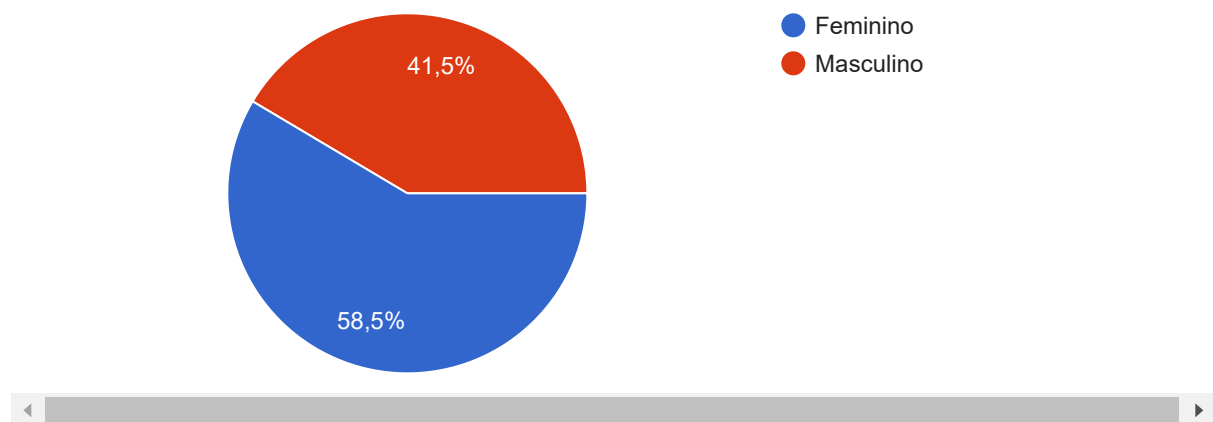
2. Idade

41 respostas



3. Sexo

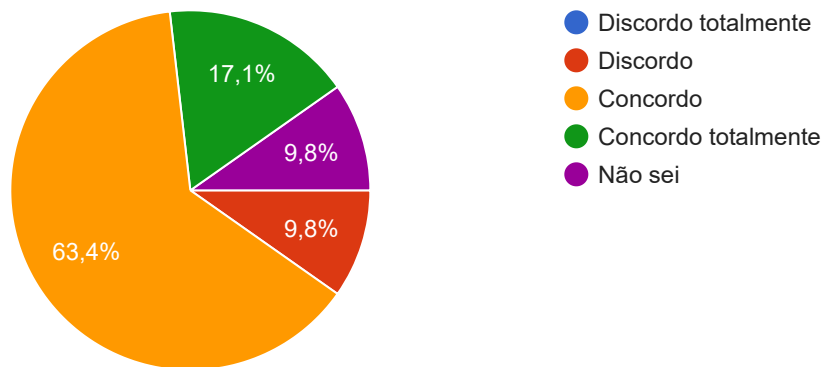
41 respostas



Selecione as respostas de acordo com a experiência que tens tido em Área Projeto (trabalho conjunto com diferentes professores e alunos de outras qualificações no mesmo espaço para desenvolvimento de Projetos Curriculares)

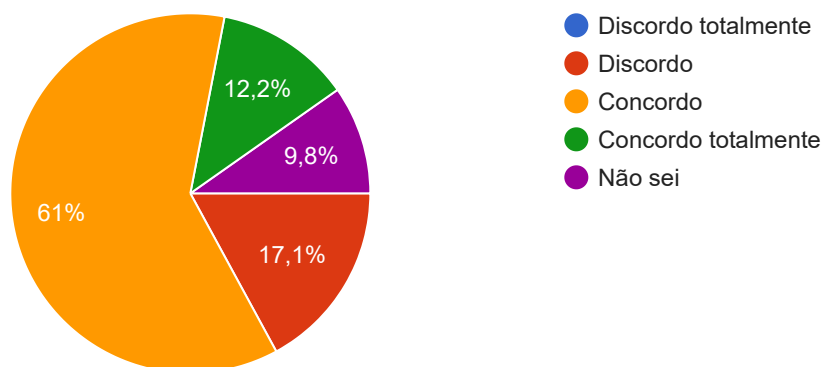
4. O trabalho que desenvolvo em Área Projeto tem-me feito aprender mais

41 respostas



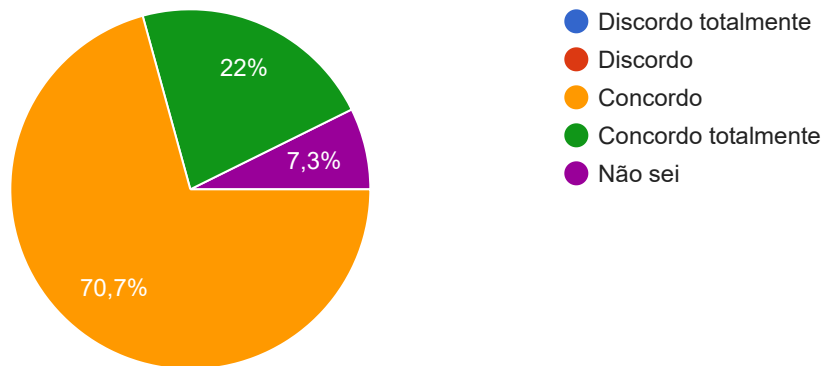
5. Desde que estou a trabalhar em Área Projeto, os meus resultados escolares melhoraram

41 respostas



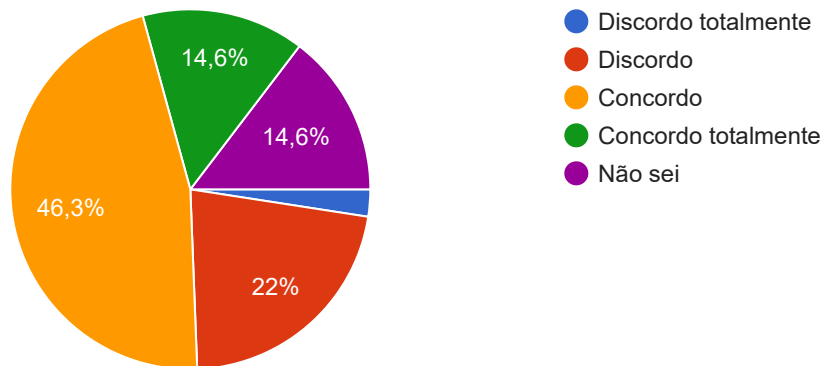
6. O trabalho que desenvolvo em Área Projeto prepara-me melhor para o futuro

41 respostas



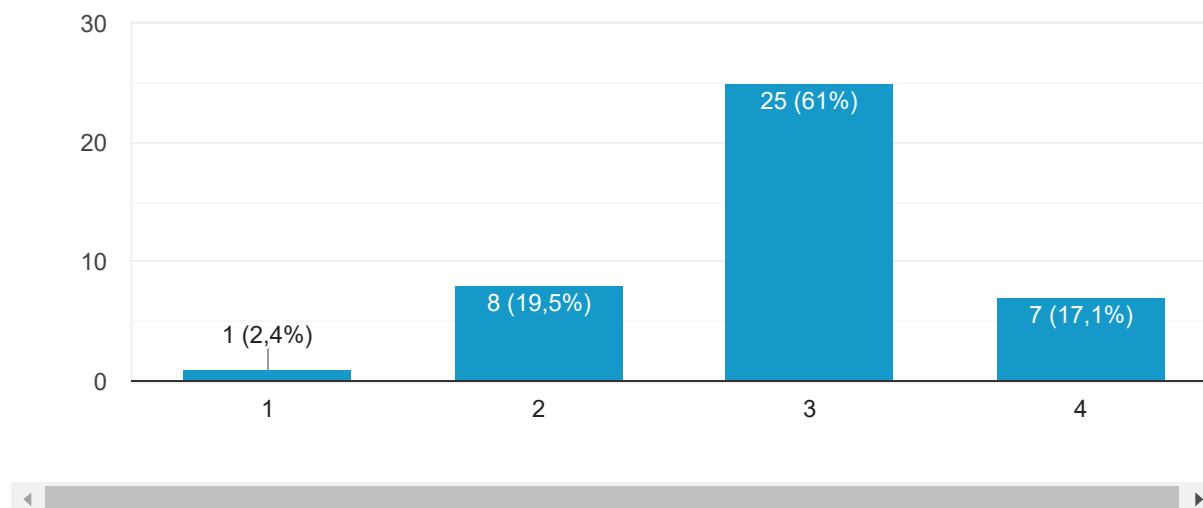
7. O trabalho que desenvolvo em Área Projeto faz-me sentir mais motivado para aprender

41 respostas



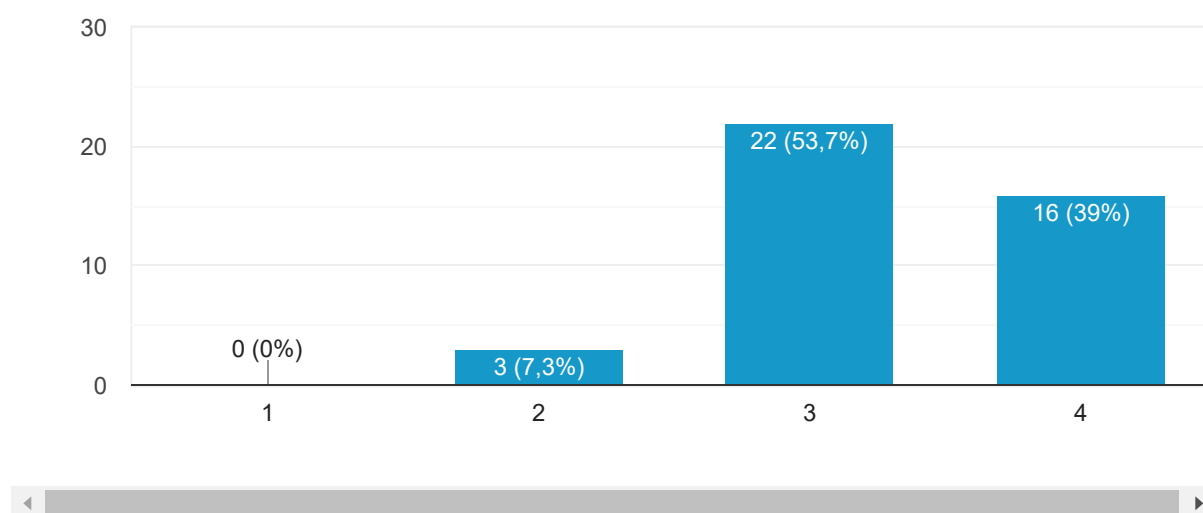
8. Relativamente ao desempenho, como avalias o trabalho colaborativo entre alunos em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os alunos não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os alunos trabalham muito bem de forma colaborativa)

41 respostas



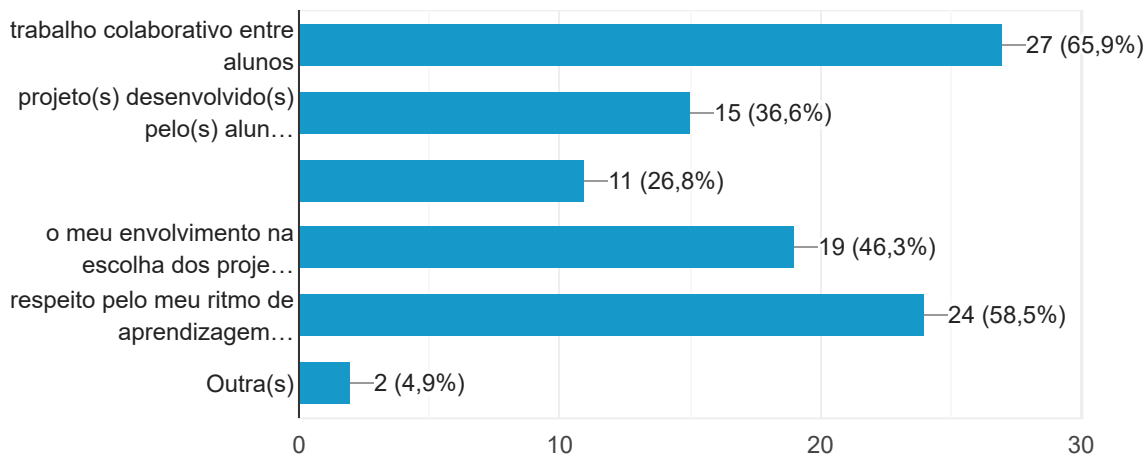
9. Relativamente ao desempenho, como avalias o trabalho colaborativo entre professores em Área Projeto (nada adequado = não funciona de todo, os professores não trabalham colaborativamente; muito adequado = funciona muito bem, os professores trabalham muito bem de forma colaborativa)

41 respostas



10. O que mais valorizas em Área Projeto: seleciona apenas 3 opções.

41 respostas



10.1. Se respondeste outra(s) na pergunta anterior, identifica o que valorizas em Área Projeto

3 respostas

Realizarmos projetos que puxam pela nossa criatividade de modo a criarmos algo pioneiro e inovador.

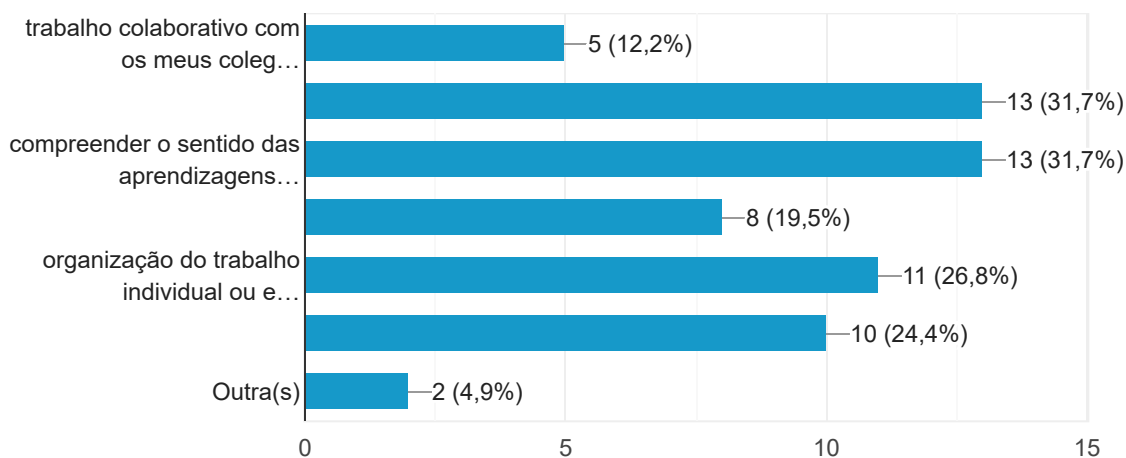
Aulas práticas

a colaboração dos doutores



11. Quais as maiores dificuldades sentidas por ti em Área Projeto

41 respostas



11.1. Se respondeste outra(s) na pergunta anterior, identifica que dificuldades sentes em Área Projeto

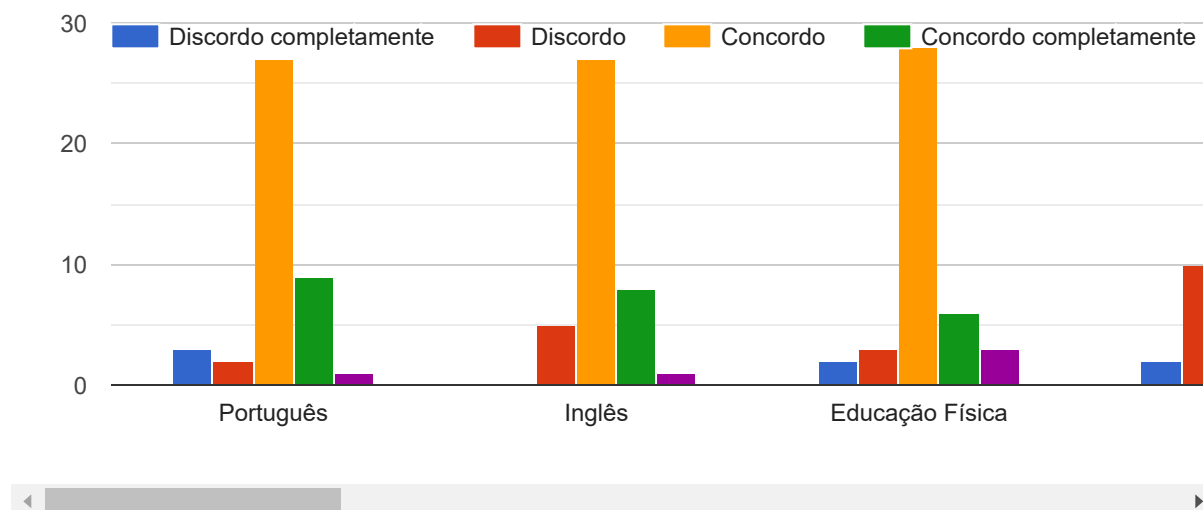
2 respostas

Quando o grupo de trabalho não está dedicado, e só alguns elementos ficam responsáveis por todo o trabalho.

nada mais

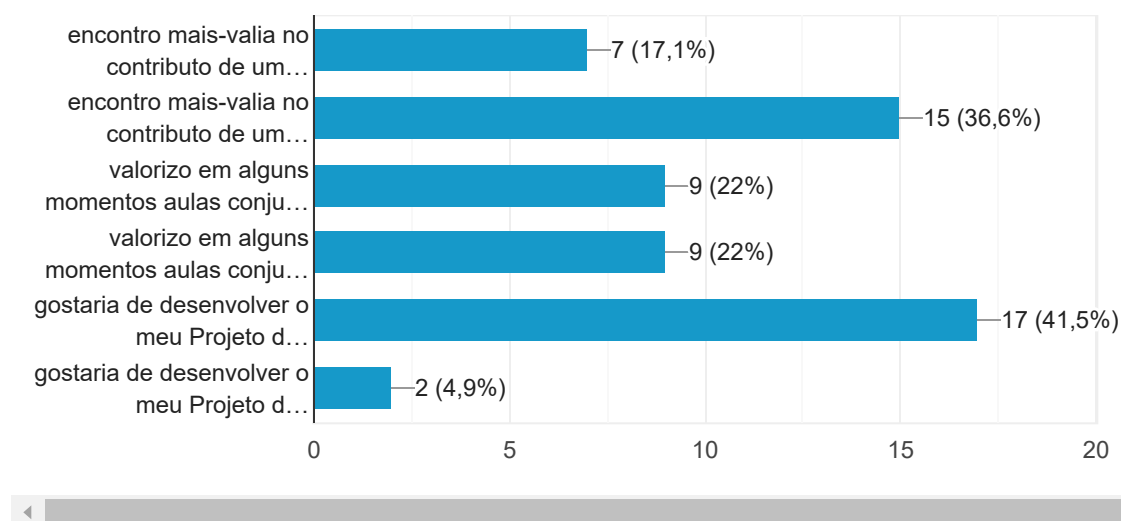


12. Considero que os 5 traços do modelo de pessoa ECL (os 5 "C") são avaliados nos diferentes módulos/UFCD em



13. Relativamente ao desenvolvimento do Projeto de Suporte à Prova de Aptidão Profissional que realizarás/realizaste no 3.º ano, assinala as opções que para ti forem verdadeiras.

41 respostas



14. Tendo em conta o teu futuro/experiência no Projeto de Suporte à PAP, ajuda-nos a melhorar este processo, apresentando-nos as tuas sugestões !

7 respostas

m

Vídeo

Nao sei

apresentar com outro colega

Mais aulas práticas

Sim

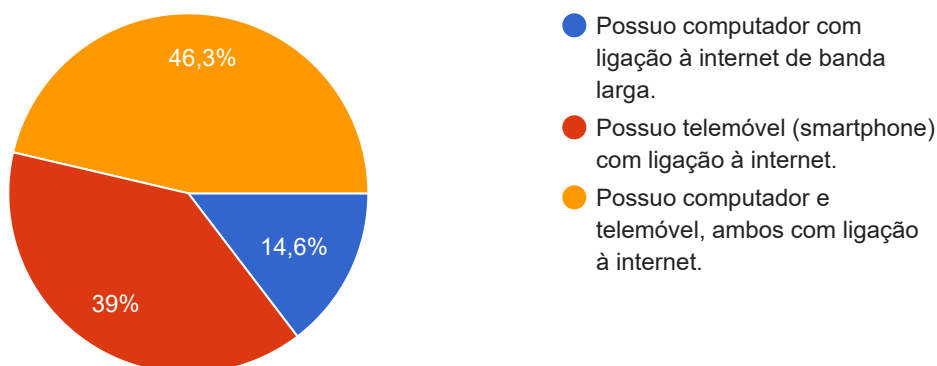
teatro



Seleciona as respostas de acordo com a experiência que tens tido no regime de ensino @ distância

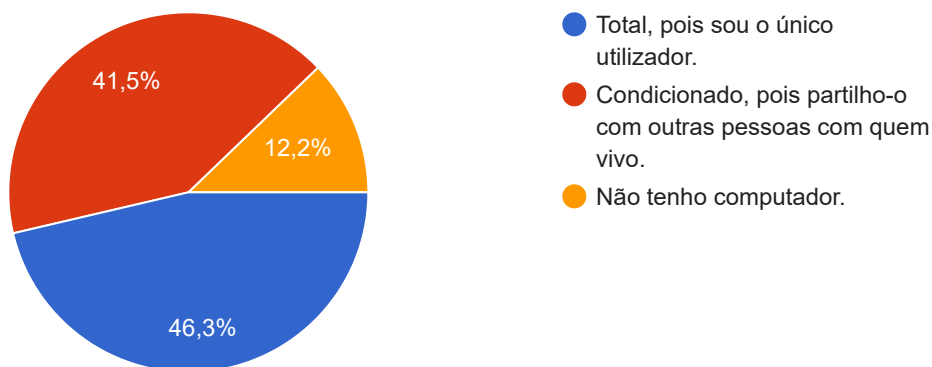
15. Relativamente ao uso de meios tecnológicos, seleciona a opção que traduz a tua realidade

41 respostas



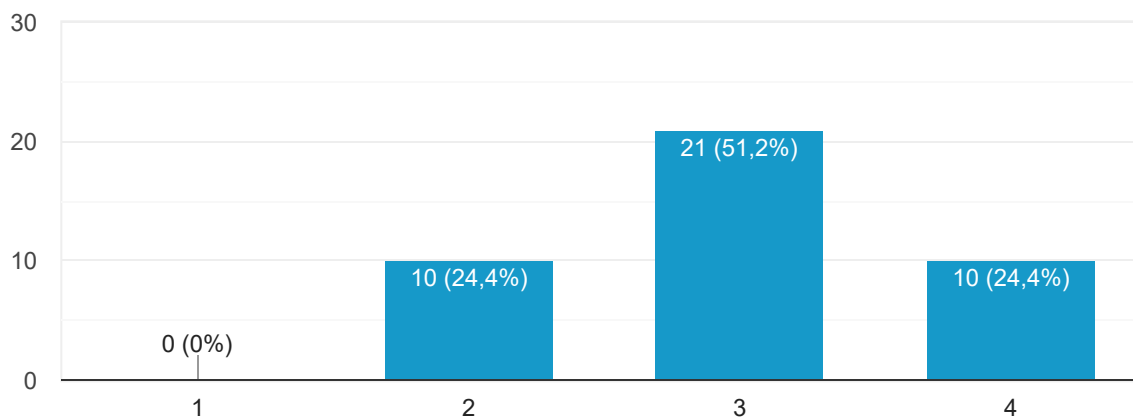
16. O meu acesso ao computador em casa é

41 respostas



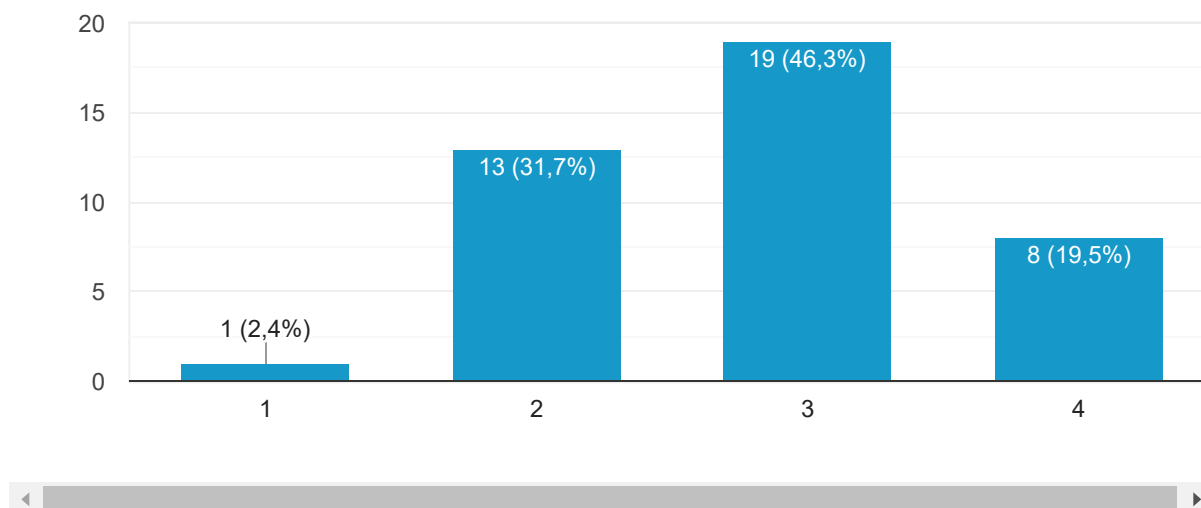
17. Sinto que tenho facilidade em organizar autonomamente o tempo e realizar as tarefas letivas diárias.

41 respostas



18. Sinto que a planificação/distribuição de horas síncronas e assíncronas está equilibrada e vai ao encontro do meu ritmo de aprendizagem

41 respostas



19. Tendo em conta as dinâmicas criadas na modalidade de ensino @ distância, identifica os módulos/UFCD em que te sentiste MAIS envolvido e motivado para a aprendizagem.

41 respostas

não sei

N sei

Não sei

.

Nada

Inglês

Área de Projeto

...

Psicologia

20. Tendo em conta as dinâmicas criadas na modalidade de ensino @ distância, identifica os módulos/UFCD em que te sentiste MENOS envolvido e motivado para a aprendizagem.

41 respostas

Matemática

Matemática

matemática

.

tudo

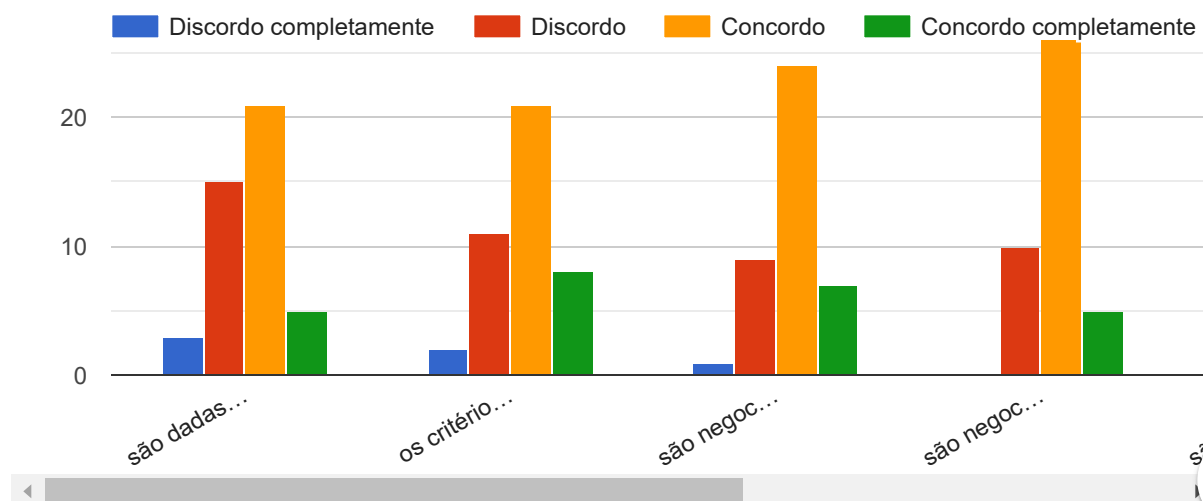
não sei

Matemática e Áreas de projecto

...

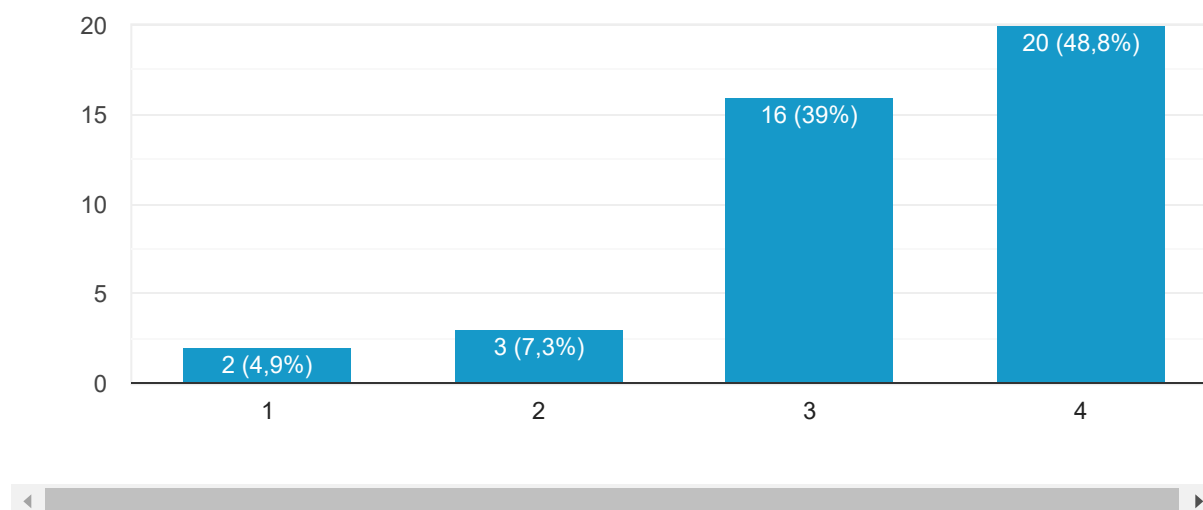
Economia

21. Sinto que na modalidade de ensino @ distância nos diferentes módulos/UFCD:



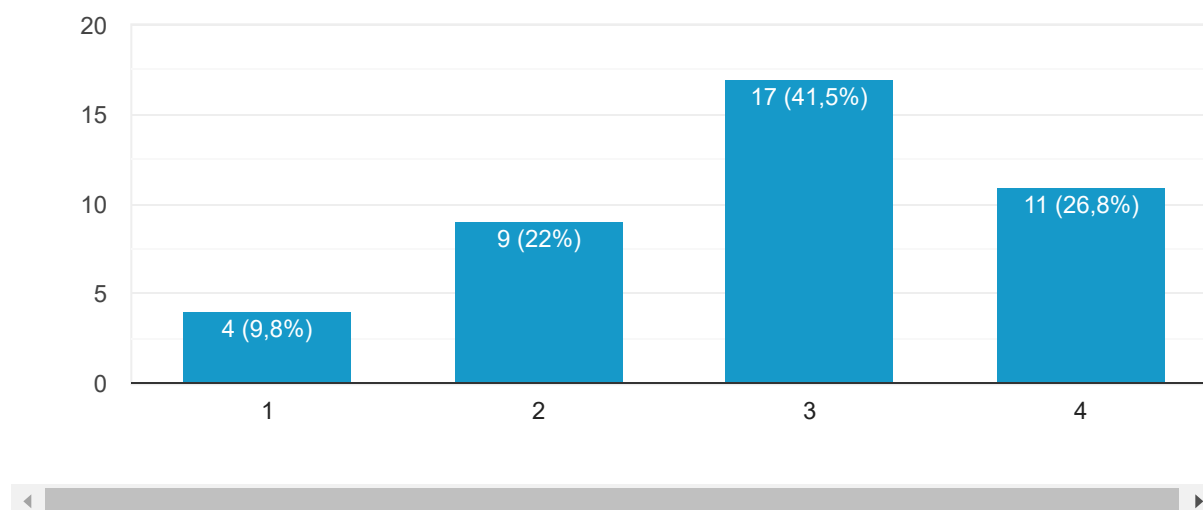
22. Sinto que tenho facilidade em manipular as plataformas digitais em uso (Google Classroom / Meet / Chat / Hangout ou outras).

41 respostas



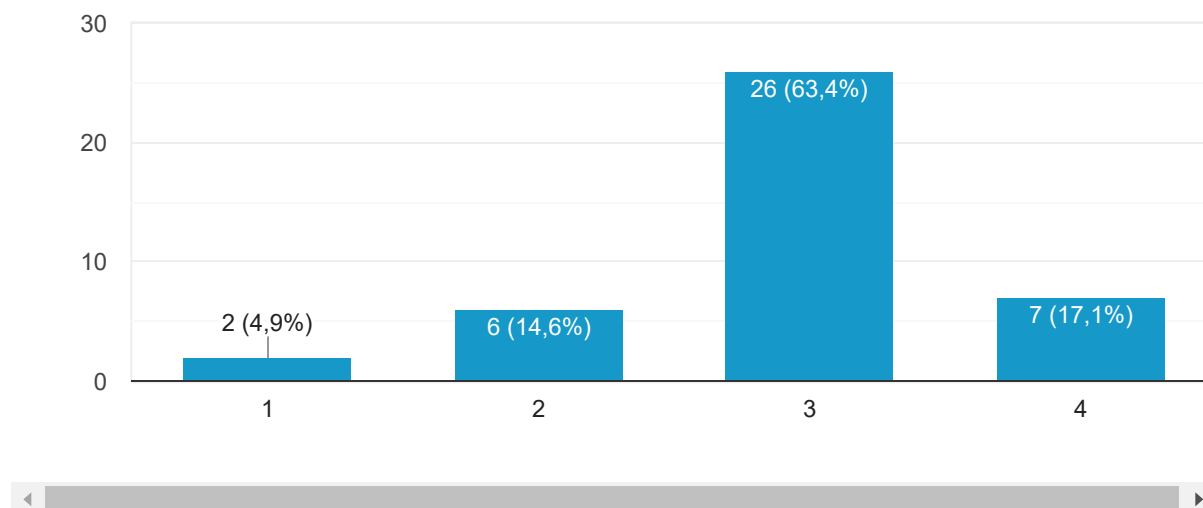
23. Apesar de estar sempre em casa, consigo concentrar-me nas atividades letivas e distanciar-me da realidade familiar.

41 respostas



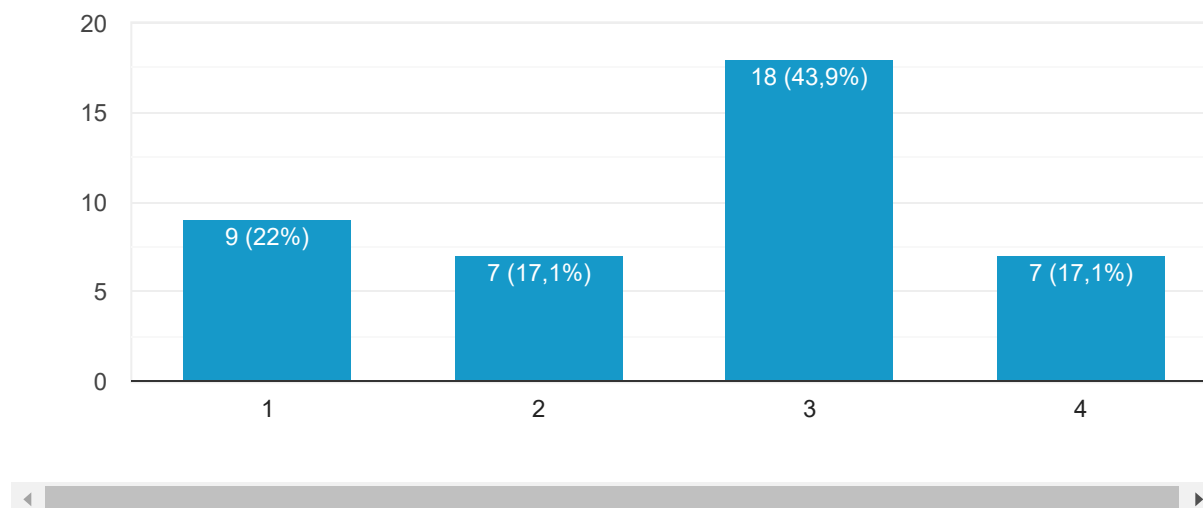
24. Considero que nesta modalidade de ensino @ distância existe interação entre aluno e professor.

41 respostas



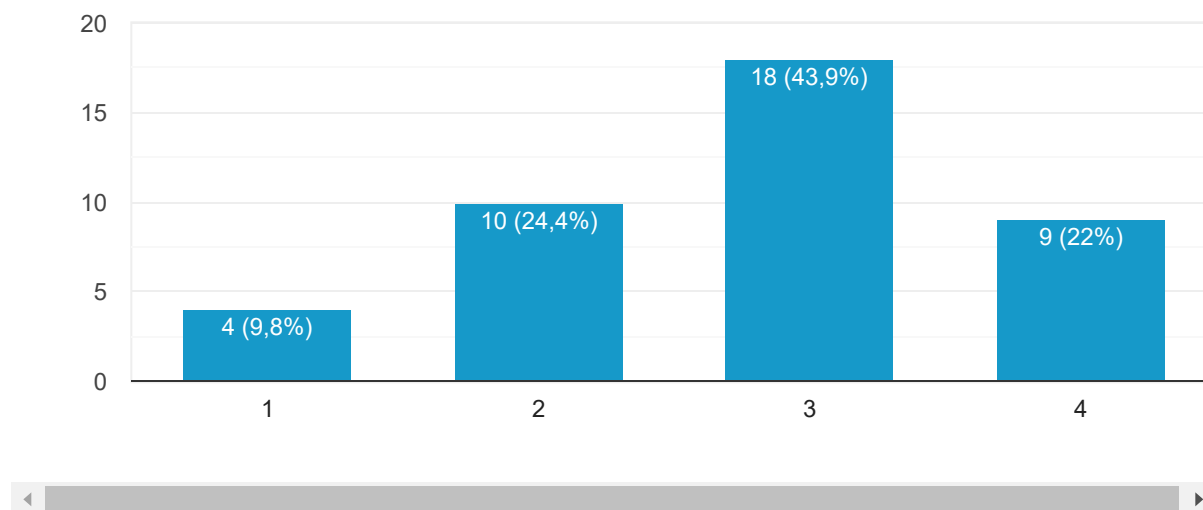
25. Sinto motivação para a aprendizagem nesta modalidade de ensino @ distância.

41 respostas



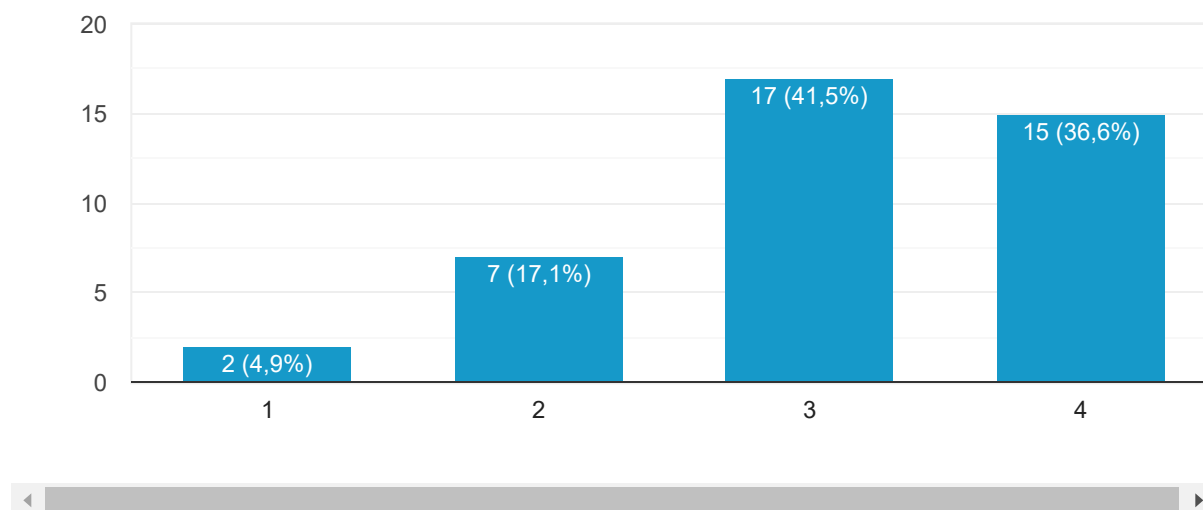
26. Nesta modalidade de ensino @ distância, as sessões semanais de mentoria com o meu Orientador Educativo foram importantes para me sentir mais acompanhado no meu processo de aprendizagem e informado em relação a toda a atividade letiva.

41 respostas



27. O uso constante de plataformas digitais e de meios tecnológicos faz-me sentir mais preparado para o futuro.

41 respostas



28. Ajuda-nos a melhorar o processo de ensino @ distância e apresenta-nos as tuas sugestões!

41 respostas

.

N sei

Não sei

....

não sei

Os professores têm que explicar melhor o que pretendem que saia dos trabalhos e têm de comunicar mais com os alunos

Menos carga horária

...

Nao sei

Finalizaste o questionário, pelo que deverás clicar em "SUBMETER". Agradecemos a tua colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



Anexo IX – Respostas ao 1.º Inquérito por Questionário a Professores

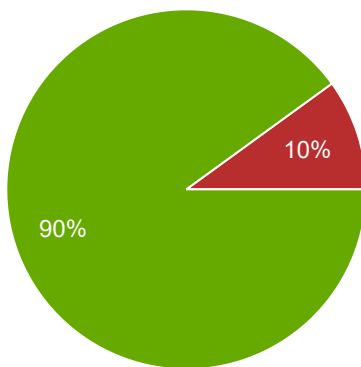
1º INQUÉRITO AOS DOCENTES | FORMADORES - PAFC 2019-2020

10 respostas

[Publicar estatísticas](#)

1. Sou maioritariamente professor/educador da seguinte instituição

10 respostas

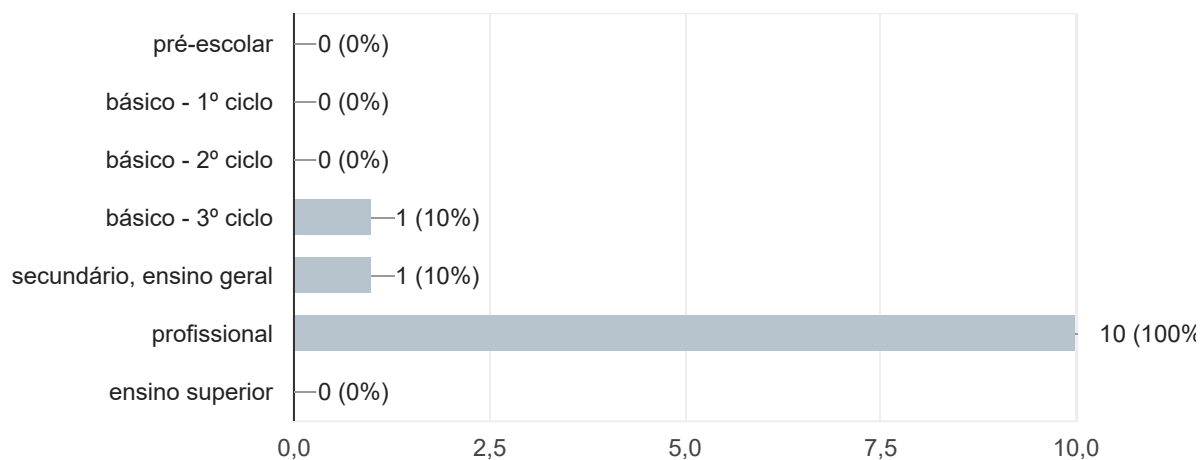


- Real Colégio de Portugal
- Colégio de Alfragide
- Externato Marquês de Pombal
- Externato Álvares Cabral
- EPET - Escola Profissional d...
- EPAR - Escola Profissional Al...
- INETE - Instituto de Educaçã...
- ECL - Escola de Comércio de...

▲ 1/2 ▼

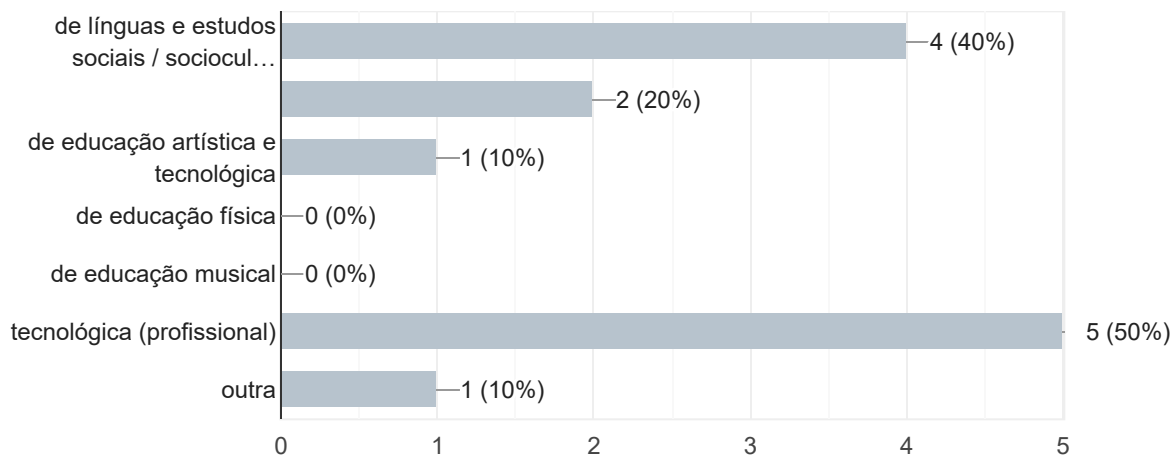
2. Sou maioritariamente docente do ensino

10 respostas



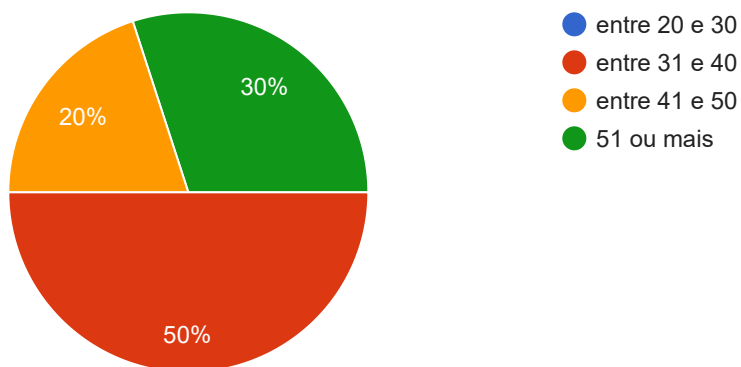
3. Se for professor do ensino geral ou profissional, complete a frase: "Sou maioritariamente professor|educador da(s) componente(s)..."

10 respostas



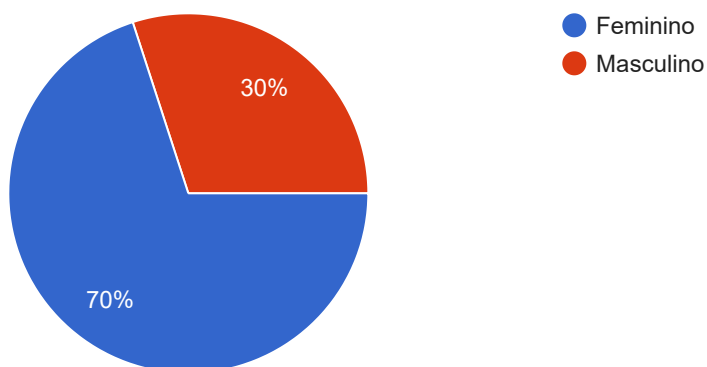
4. Idade

10 respostas



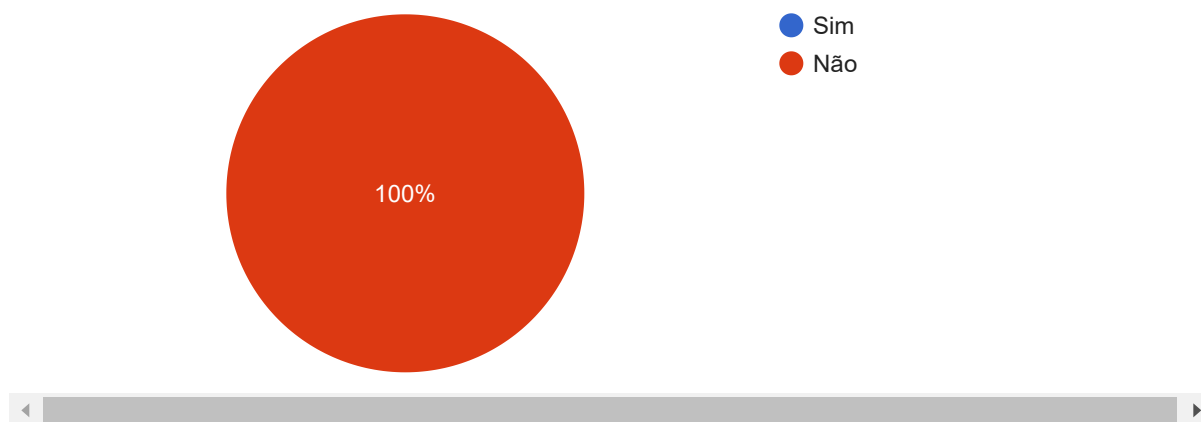
5. Sexo

10 respostas



6. É o primeiro ano que trabalho em Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular | na transformação educativa

10 respostas

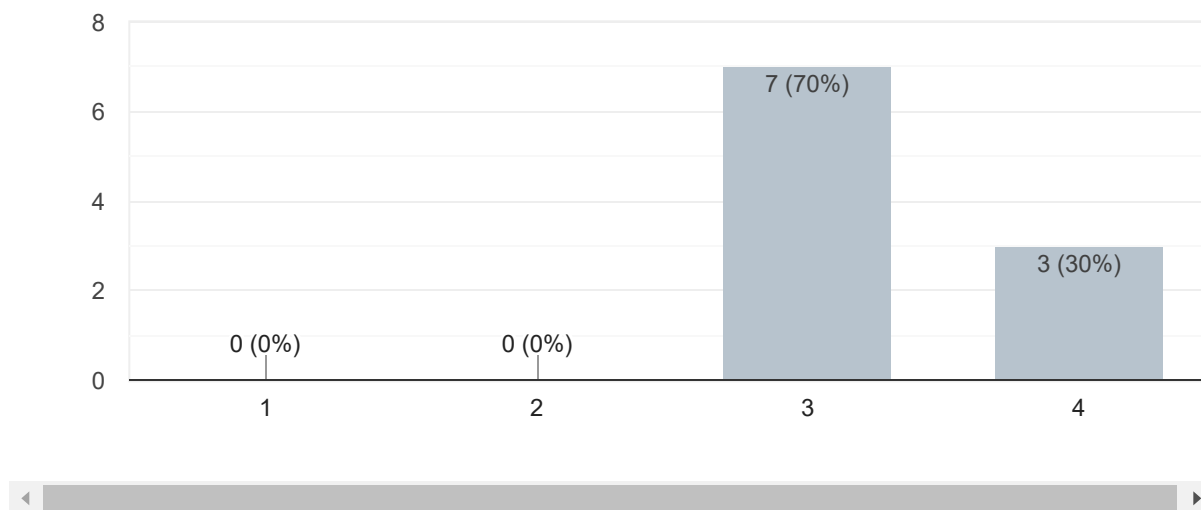


Perceção e Sentir: tendo em conta as seguintes afirmações, indique o grau de concordância, sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 concordo totalmente



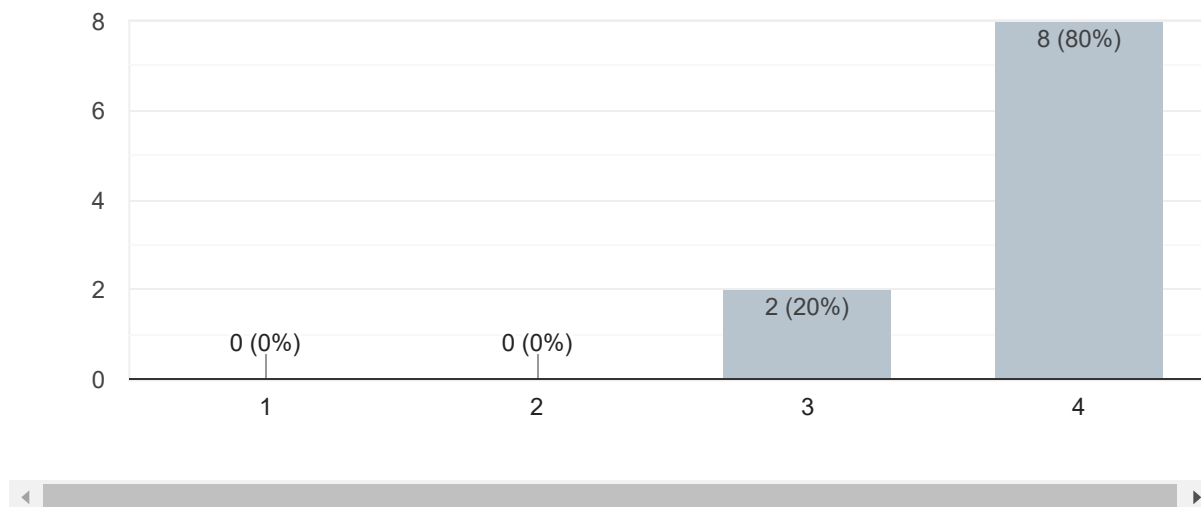
7. Os alunos estão mais motivados durante o desenvolvimento de projetos que englobam mais do que uma disciplina/área de saber do que durante o desenvolvimento do trabalho tradicional numa só disciplina

10 respostas



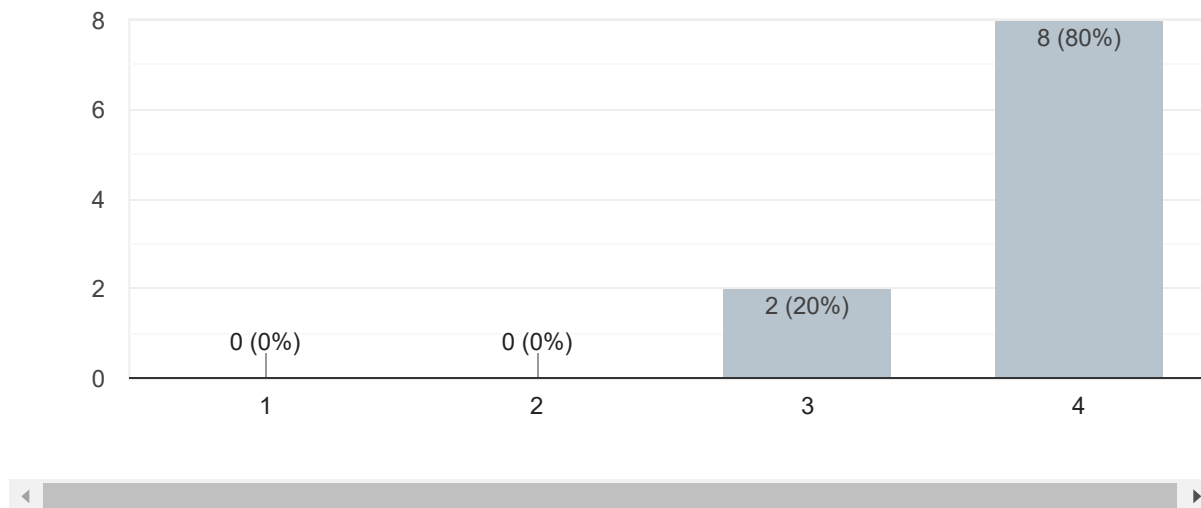
8. A metodologia de trabalho de projeto oferece uma aprendizagem mais experiencial e vivencial aos alunos que permite aprender de forma mais motivadora os conteúdos curriculares

10 respostas



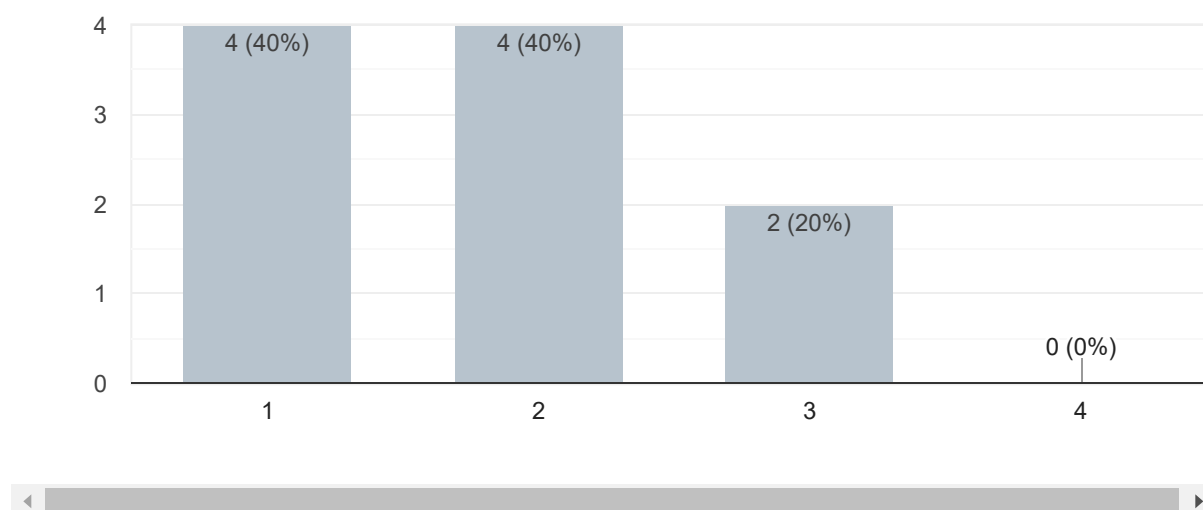
9. Tenho presente o modelo de pessoa que quero desenvolver nos alunos quando tomo decisões pedagógicas

10 respostas



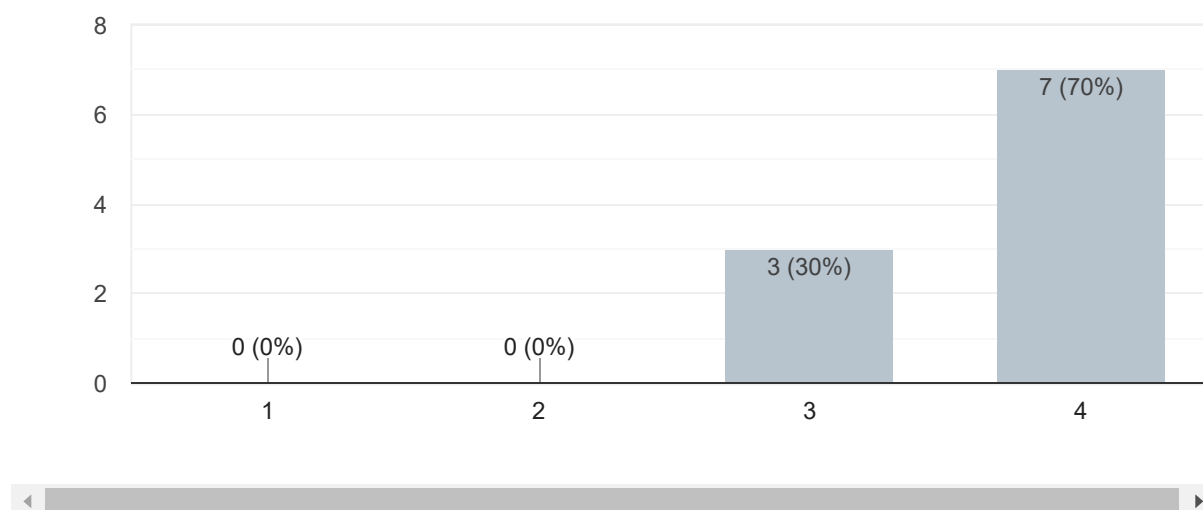
10. Se pudesse escolher, deixaria de trabalhar em PAFC e voltaria a trabalhar como antigamente

10 respostas



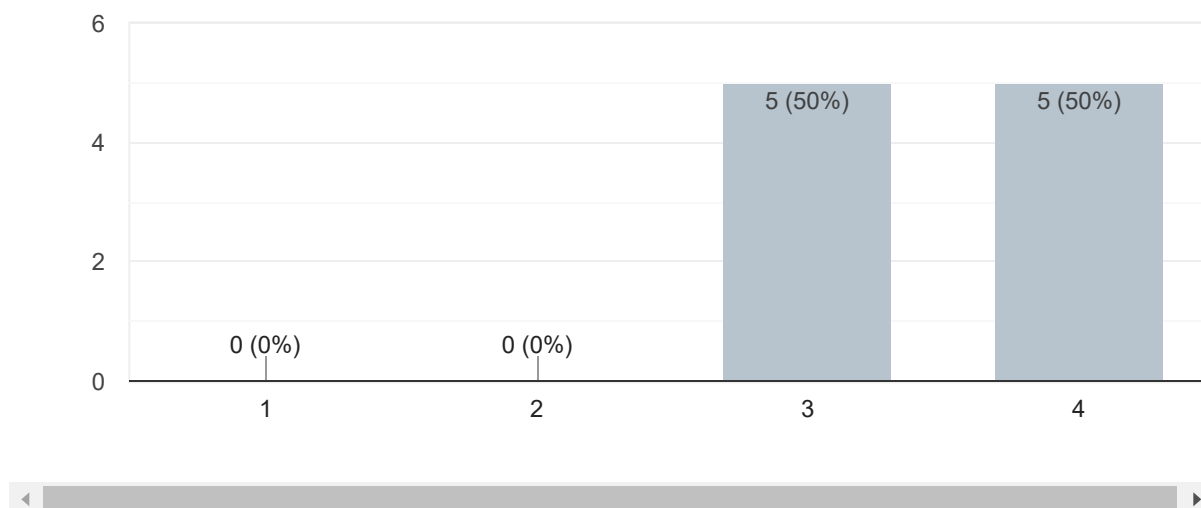
11. Sinto-me com vontade de continuar a transformar a educação e comprometido com esta transformação

10 respostas



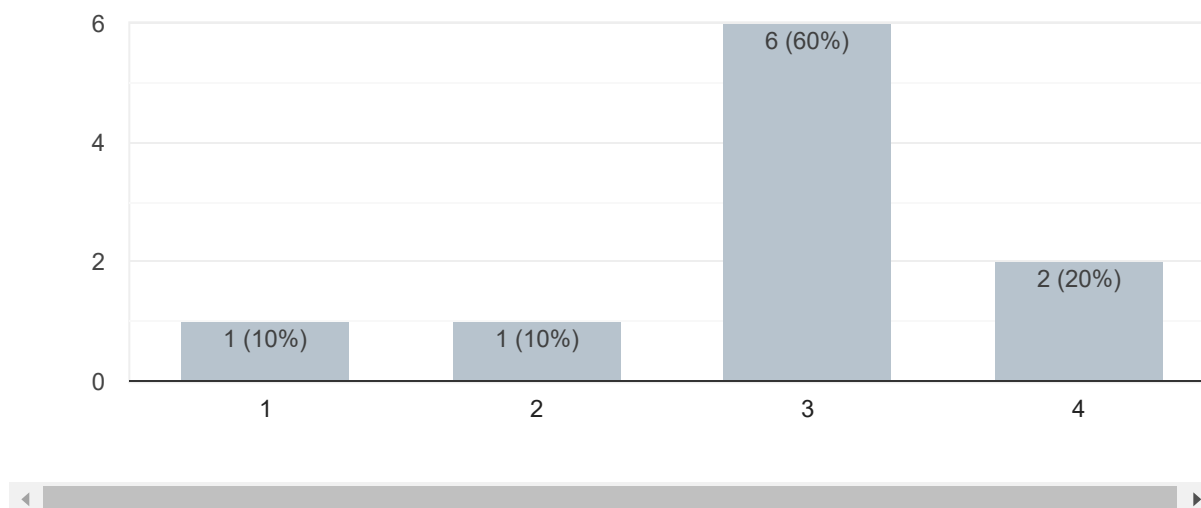
12. Tenho claro para mim o porquê e para quê de todo o processo de transformação que estamos a realizar na minha instituição

10 respostas



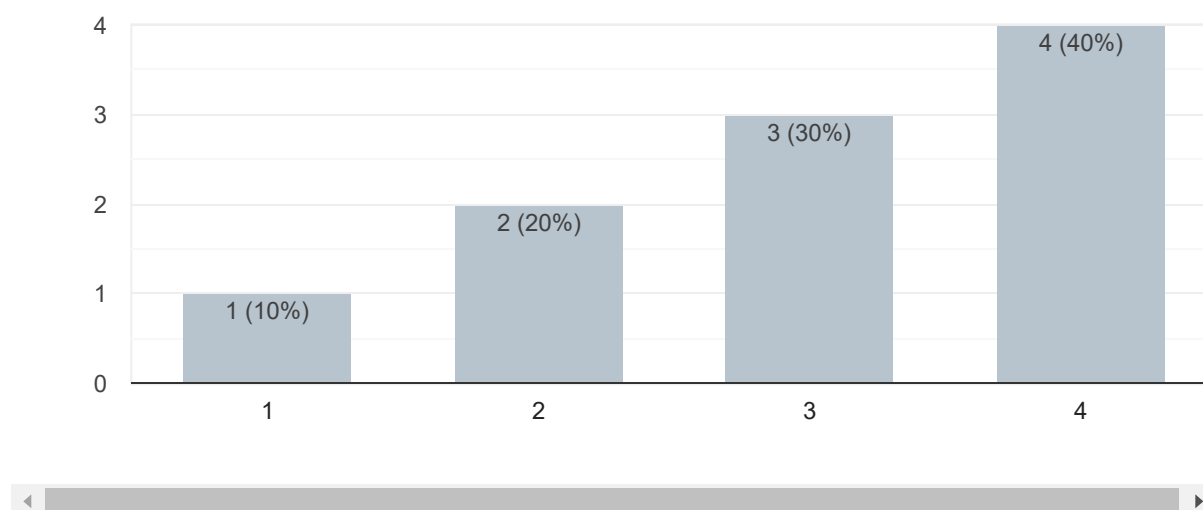
13. Concordo com as transformações educativas que efetuámos na minha instituição

10 respostas



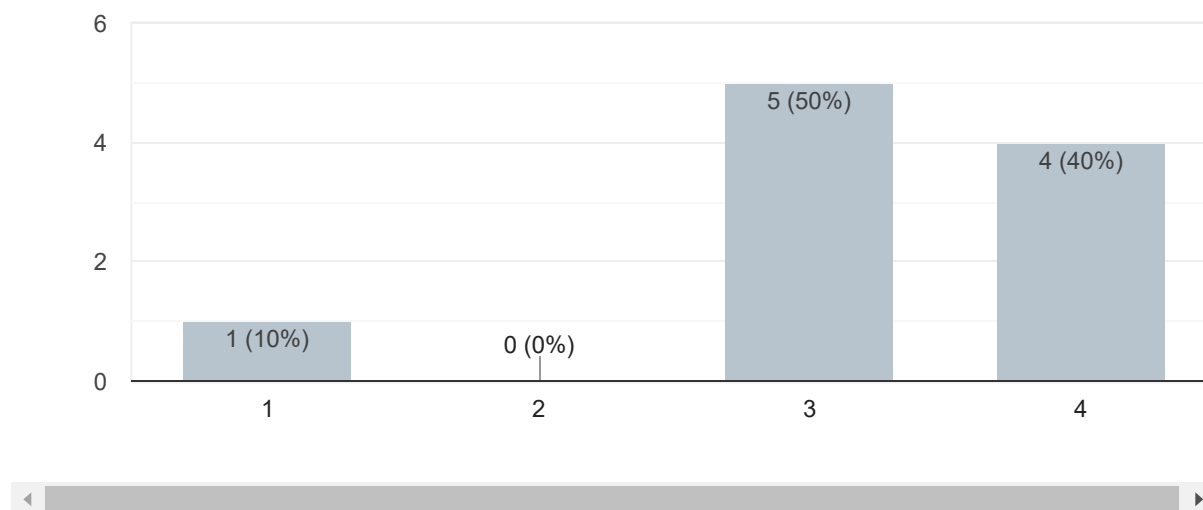
14. Sinto-me acompanhado no processo de transformação educativa que estamos a realizar na minha instituição

10 respostas



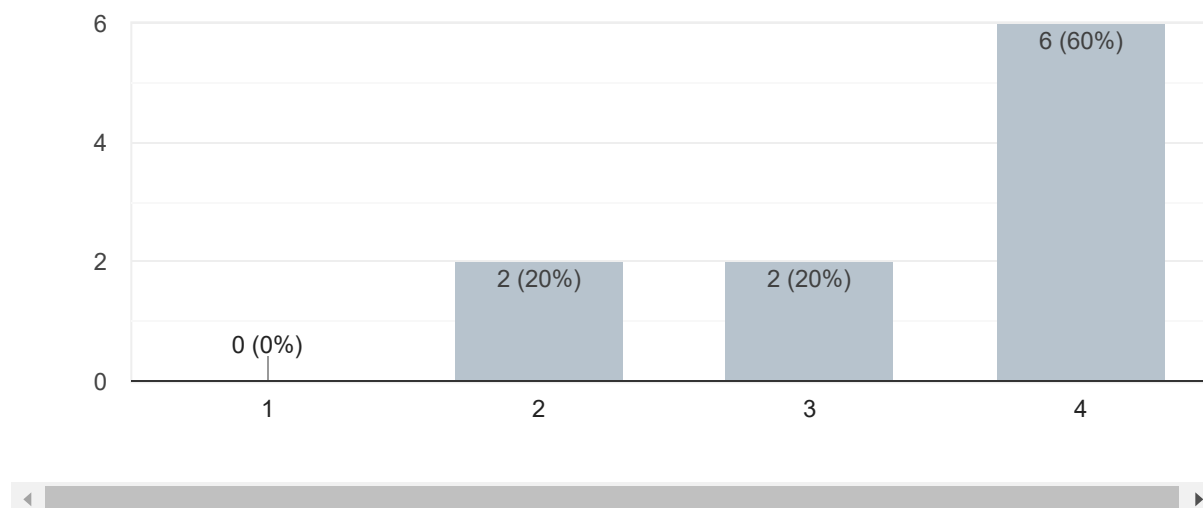
15. Sinto-me realizado(a) profissionalmente em ser professor|educador

10 respostas



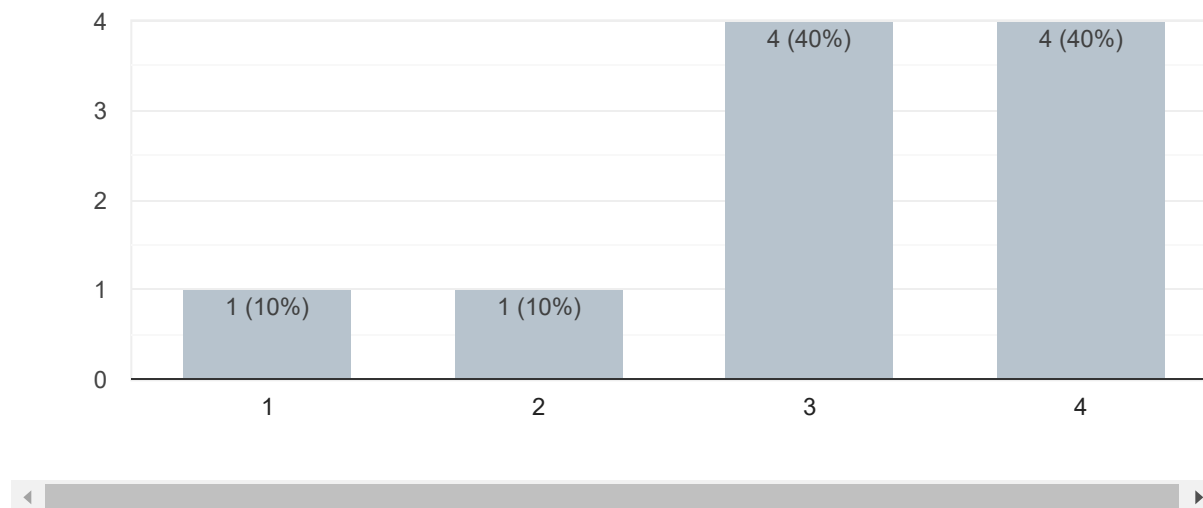
16. Sinto-me realizado(a) profissionalmente com a transformação educativa que estamos a realizar na minha instituição

10 respostas



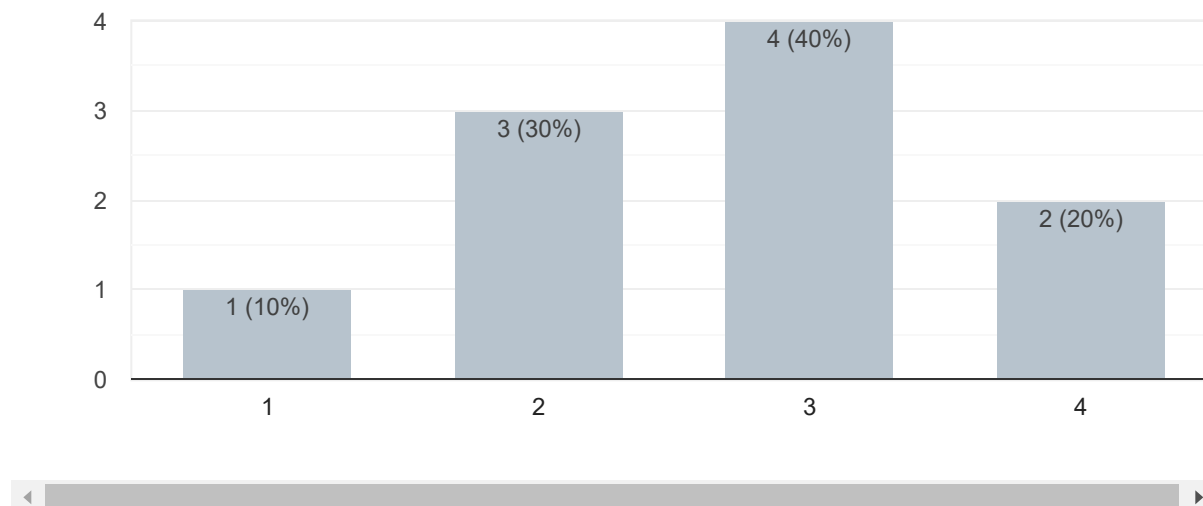
17. Sinto-me maioritariamente contente quando dou aulas hoje em dia

10 respostas



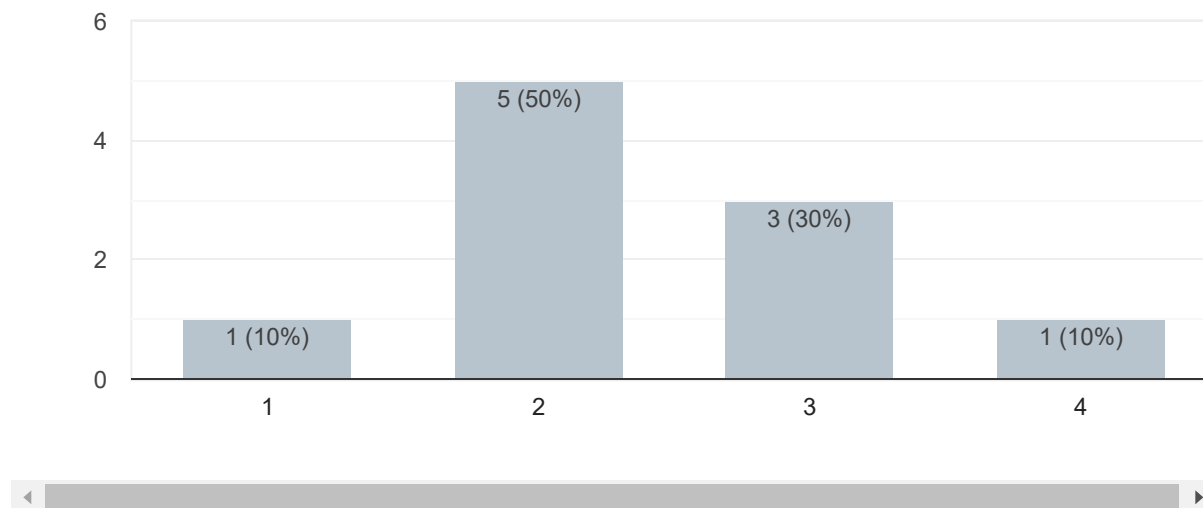
18. Sinto que sou um(a) melhor profissional em PAFC

10 respostas



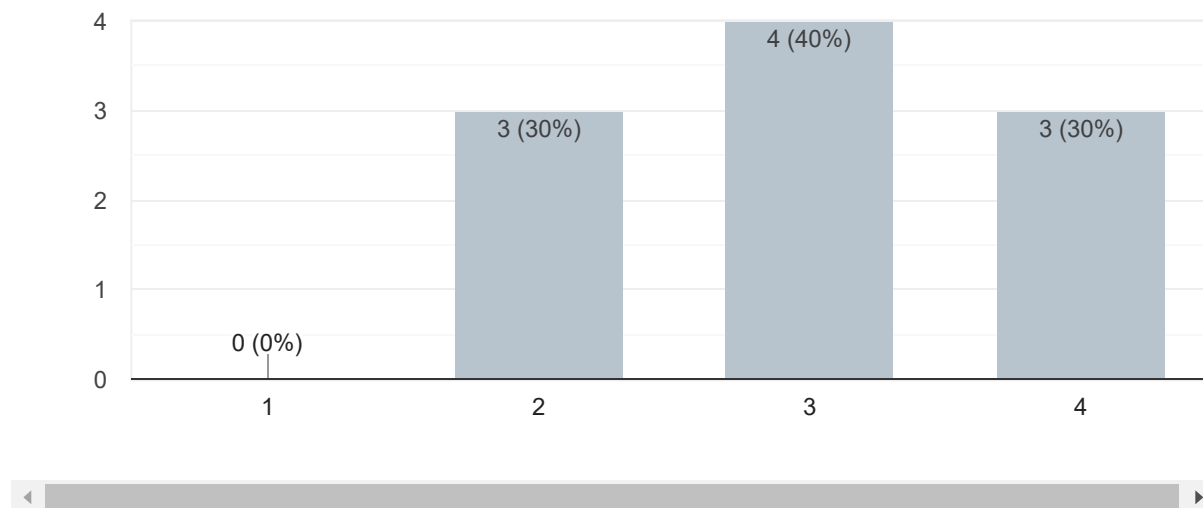
19. Se pudesse mudava muitas das transformações que efetuámos em PAFC

10 respostas



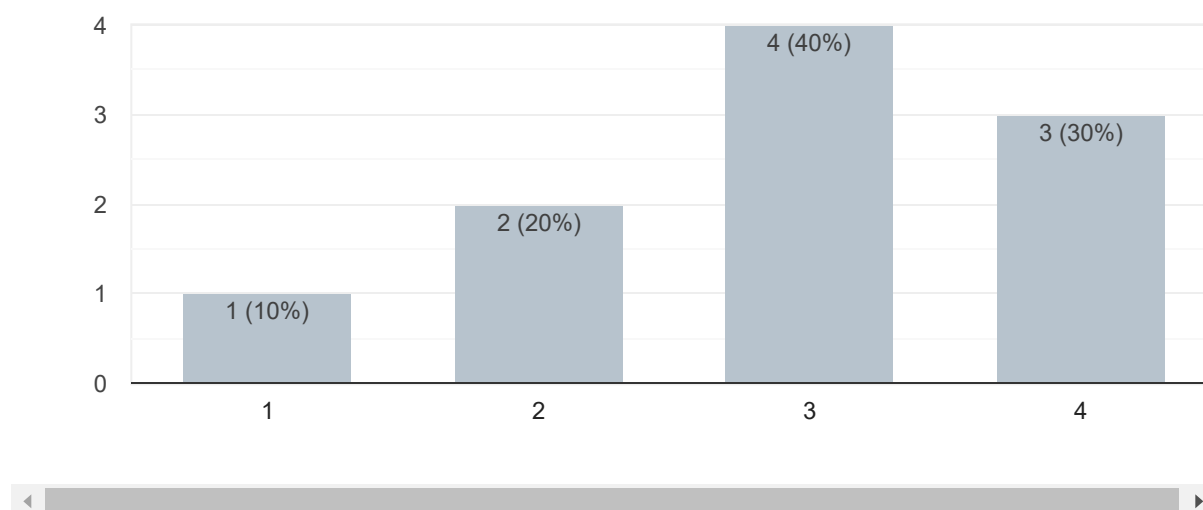
20. Sinto que seria mais interessante se, dentro da equipa de trabalho, pudesse optar apenas por uma qualificação (equipas com 3 qualificações) para desenvolver um projeto, selecionando para o efeito a(s)/o(s) UFCD(s)/módulo(s) que melhor se adequassem

10 respostas



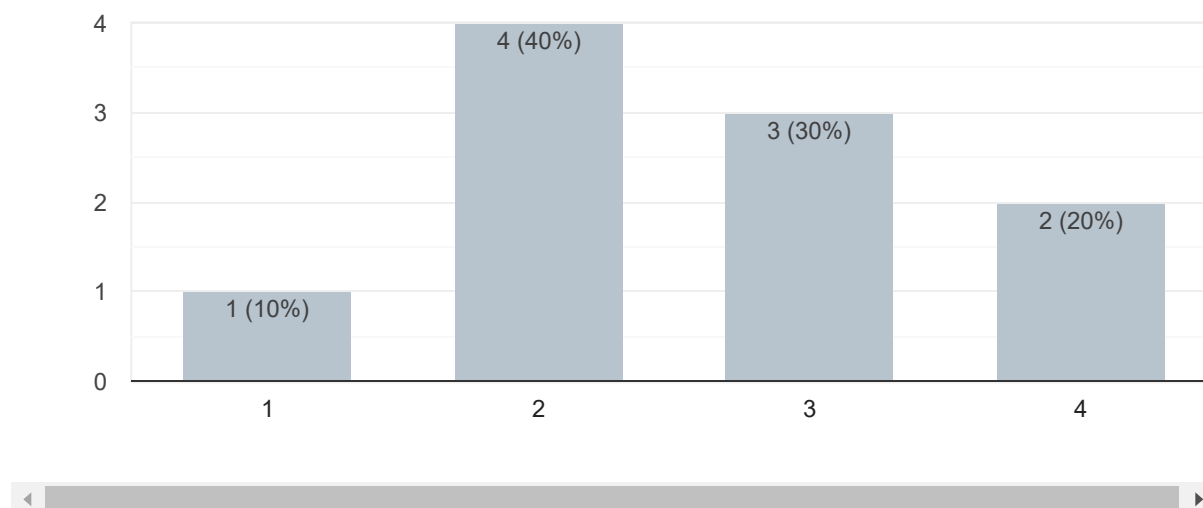
21. Sinto que seria interessante se também pudesse desenvolver projetos com outras qualificações (além das que constituem a(s) equipa(s) de trabalho que integro).

10 respostas



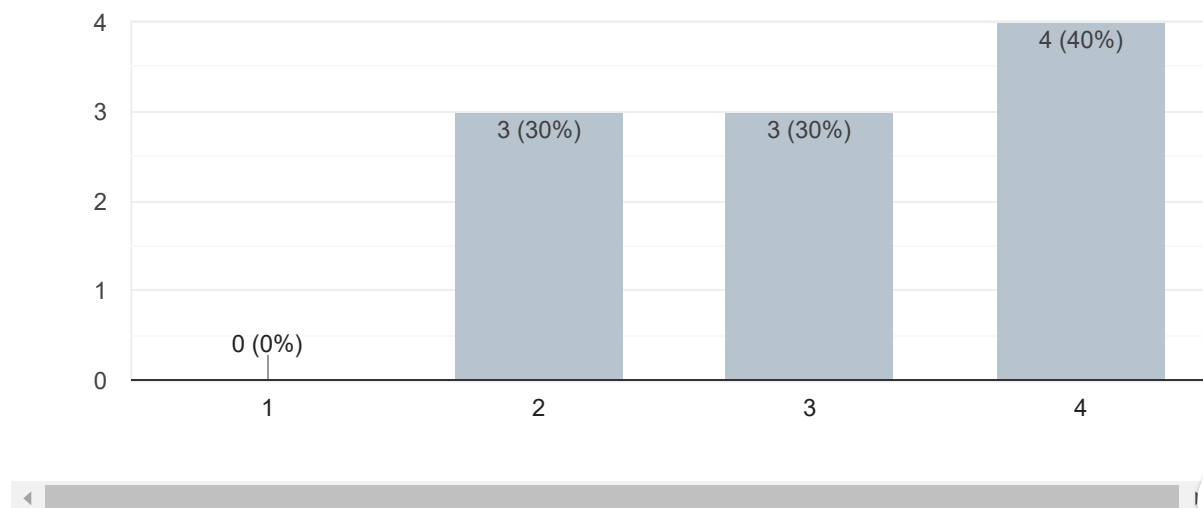
22. De modo a possibilitar o desenvolvimento de projetos com qualquer outra qualificação (do mesmo ou de outros anos), estaria disponível para fazer temporariamente os necessários ajustes de horário enquanto decorressem as atividades planificadas (flexibilidade de horários para articulação com outros professores, de outras qualificações, que possam estar integrados em diferentes horários de Área Projeto).

10 respostas



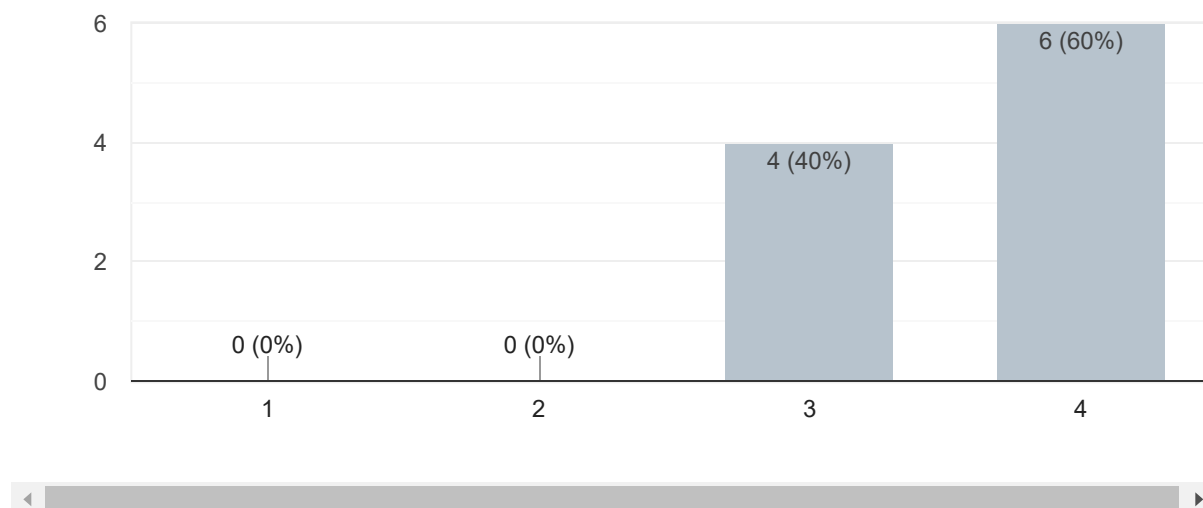
23. Sinto que seria interessante se pudesse desenvolver um projeto com uma só qualificação (independentemente de continuar a pertencer a uma equipa de trabalho específica), selecionando apenas as disciplinas consideradas mais relevantes.

10 respostas



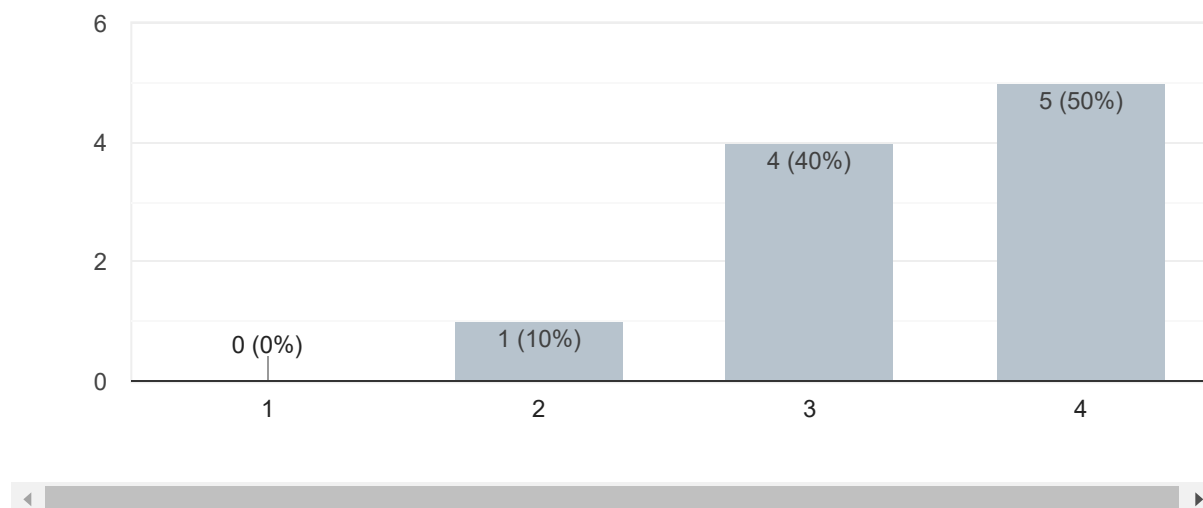
24. Sinto que não disponho do tempo necessário para poder planificar e preparar as atividades

10 respostas



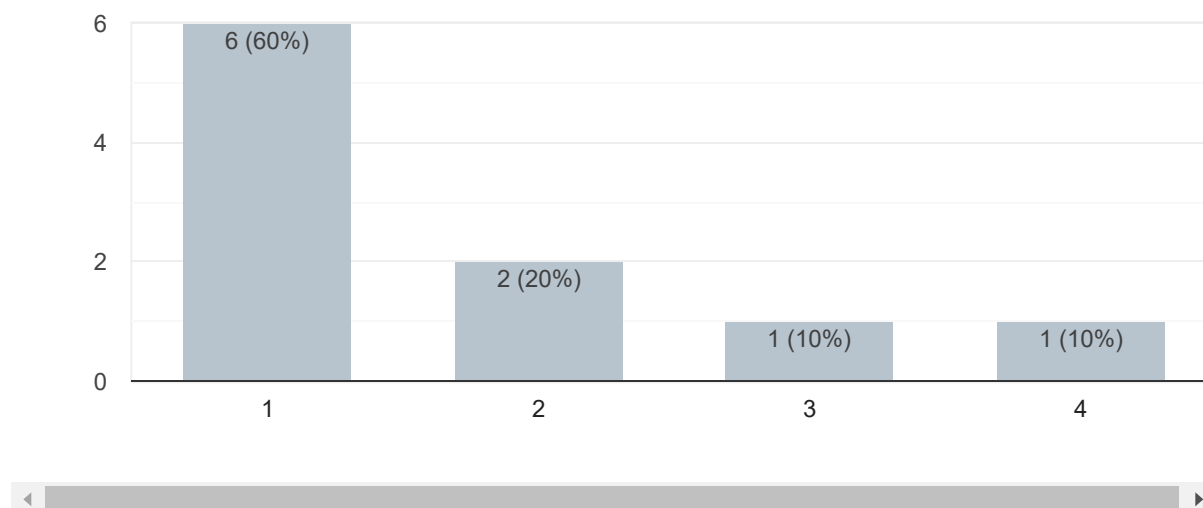
25. Valorizo positivamente as mudanças que temos realizado na minha instituição

10 respostas



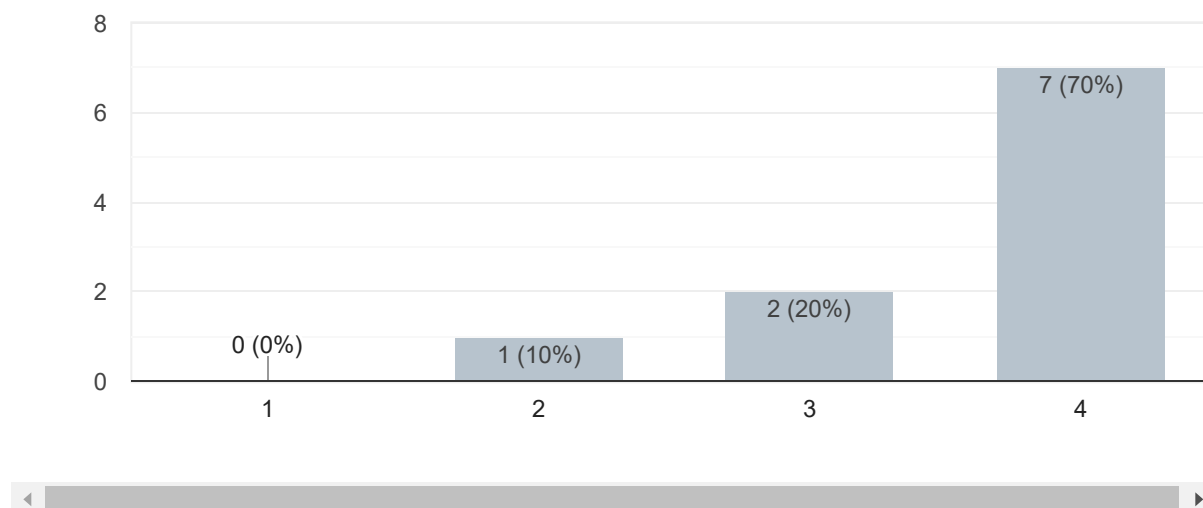
26. Se soubesse o que sei hoje, não teria escolhido a profissão de professor/educador

10 respostas



27. Sinto-me motivado(a) e comprometido(a) em contribuir para transformar a educação e melhorar a minha instituição

10 respostas

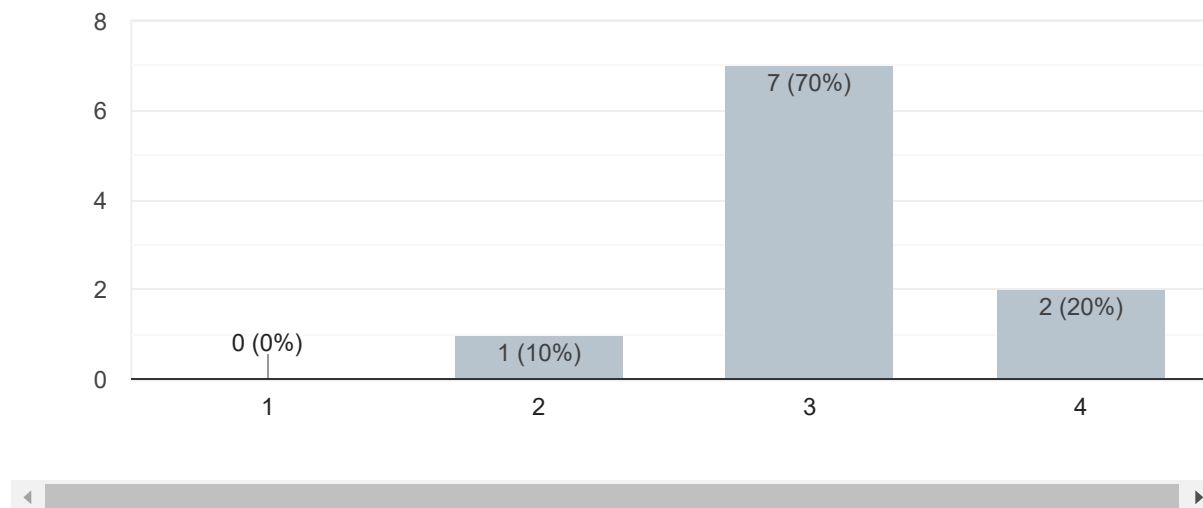


Formação



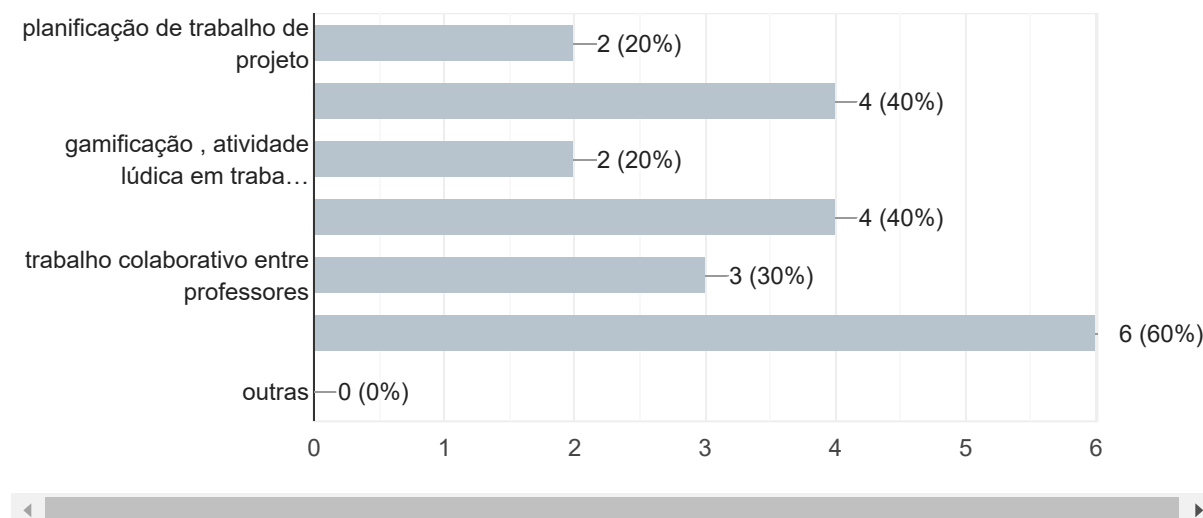
28. Selecione entre 1 e 4, sendo que o 1 corresponde a muito mal preparado e o 4 muito bem preparado, de forma a dar continuidade à frase "Em termos de formação e para poder levar a cabo as atividades diárias relacionadas com a transformação na minha instituição, sinto-me..."

10 respostas



29. Em setembro de 2019 realizou-se uma formação para docentes sobre Trabalho de Projeto. Em setembro de 2020 está planificada uma nova formação. Selecione a temática que gostaria de abordar na formação de 2020 e que se ajustaria mais às suas necessidades e inquietações atuais, tendo em conta a transformação educativa na sua instituição

10 respostas



30. Se selecionou "outras", por favor, assinale quais as temáticas que gostaria de ver trabalhadas

0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.

Mais além

31. Complete a seguinte frase: "Para mim, um professor/educador é alguém...

10 respostas

Comprometido com a formação de jovens e jovens adultos, com perfil para fazer crescer os outros, tolerante e empático, que se dedica ao outro incondicionalmente. Ser professor é ser alguém com um bom coração e para quem a vida tem mais sentido quando dedicada ao outro!

Que ajuda os alunos a formarem-se.

que ajuda o aluno a crescer

que não procura mudar o mundo, mas antes contribuir positivamente para a formação dos jovens de hoje, que poderão vir a ser aqueles que mudarão o mundo amanhã".

ajuda o aluno a saber olhar o mundo com espírito crítico e construtivo onde o outro é fundamental para atingir a minha realização!

Que contribui para que os jovens possam criar um mundo melhor.

Com uma responsabilidade enorme na formação dos alunos.



32. Tem alguma preocupação que gostasse de partilhar em relação à transformação educativa que estamos a desenvolver ?

6 respostas

Preocupa-me a falta de tempo para sedimentar estratégias e avaliar resultados. Preocupa-me, como é natural, a falta de tempo para dedicar a cada aluno. Preocupa-me, por fim, a capacidade de criar projetos e atividades com sentido, profundidade e coerência pedagógica.

No trabalho com três qualificações é necessário tempo para que cada uma das qualificações desenvolva o que lhe é específico. Ou seja, antes de juntar qualificações, parece-me fundamental existir tempo de trabalho isolado por qualificação. Tal não impede que seja igualmente aplicada uma metodologia de trabalho em projeto durante esse período.

Os alunos não vêm preparados para um sistema de aprendizagem mais autónomo e não conseguem, de forma geral, lidar com prazos alargados. Frequentemente distraem-se ao longo do processo e só no final - já sem tempo - se apercebem de todo o trabalho que têm para fazer.

Possibilidade de integrar a comunidade em projetos concretos.

Até que ponto os jovens estão a apropriar-se dos conhecimentos. Será que estão?



33. Tem alguma proposta que gostasse de partilhar em relação à transformação educativa que estamos a desenvolver ?

5 respostas

Creio que é fácil criticar e julgar falhas nestes processos. Mais difícil é continuar a arriscar, avaliar devidamente e manter a resiliência. Para mim são óbvias as intenções deste projeto, que naturalmente precisará sempre de esforços conjuntos e constantes para ser continuamente afinado.

Que no primeiro trimestre de cada ano, houvesse um período alargado dedicado exclusivamente ao ensino da gestão de projetos (várias metodologias de planeamento, gestão de conflitos, etc...) para ajudar os alunos a ter um melhor desempenho nesta metodologia de ensino/aprendizagem. Embora no primeiro ano me pareça fundamental, no segundo poderia ser feita uma revisão e aprofundamento do mesmo tema.

Escolha de qualificações consoante os projetos...

Era importante ouvir os alunos que não participam nesta metodologia, saber o porquê, e quais são as áreas de interesse que têm e que não estão a ser ministradas para eles.

Continuar a dotar os professores de saber e de ferramentas é essencial



34. Há algo mais que gostasse de partilhar?

4 respostas

Continuemos atentos às necessidades dos alunos e uns dos outros, para que faça sempre sentido este esforço maior e conjunto!

É um prazer dizer aos meus amigos e conhecidos que a escola onde trabalho pensa o ensino com os olhos postos no futuro!

Preocupa-me o barulho em sala de aula, os alunos não respeitarem os professores nem os colegas, o uso do telemóvel em sala de aula completamente fora de controlo.

Que é um privilégio poder participar deste processo de transformação do ensino, em que verdadeiramente acredito.



Muito obrigado!

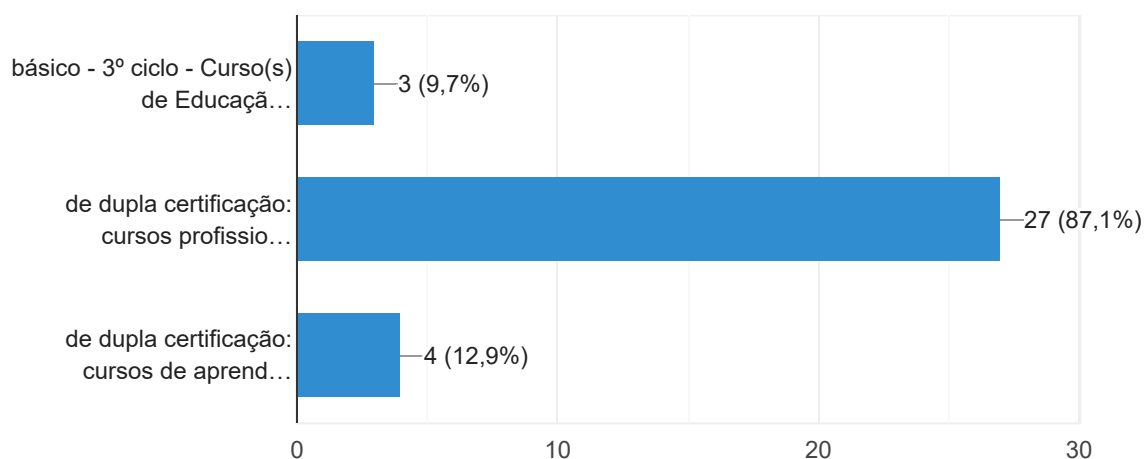
Anexo X – Respostas ao 2.º Inquérito por Questionário a Professores

3.º INQUÉRITO AOS DOCENTES | FORMADORES - PAFC 2019-2020

31 respostas

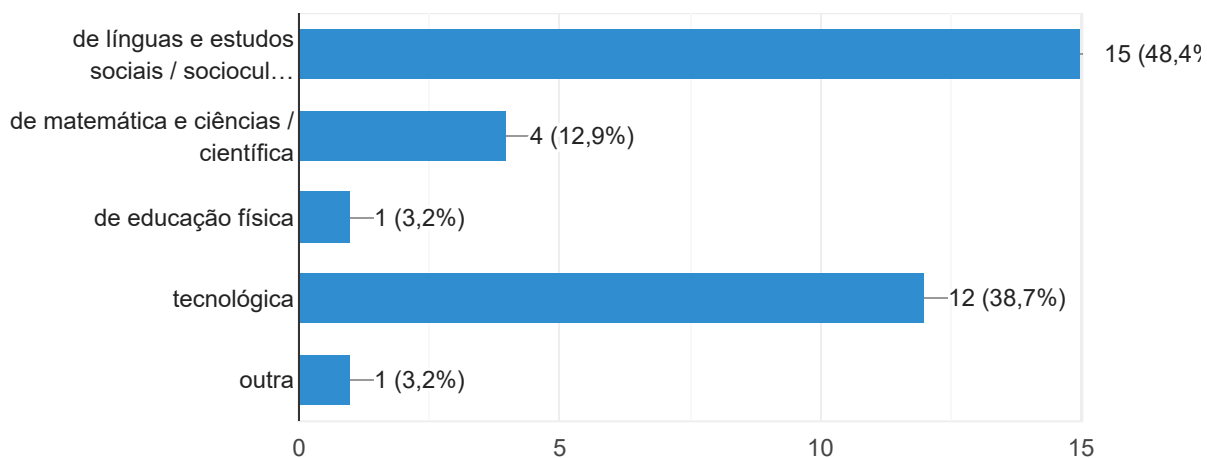
1. Sou maioritariamente docente/formador do ensino

31 respostas



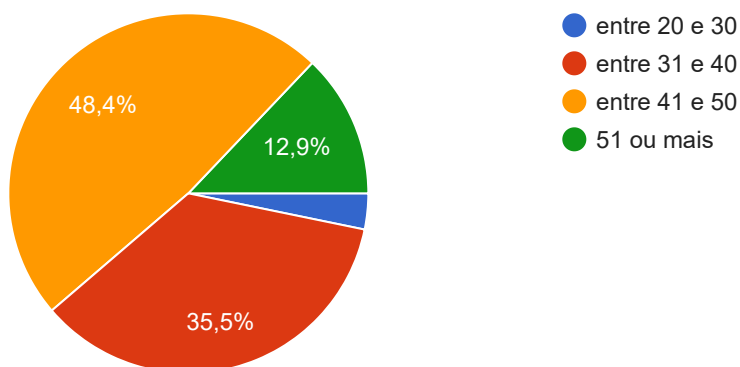
2. Sou maioritariamente docente/formador da(s) componente(s)..."

31 respostas



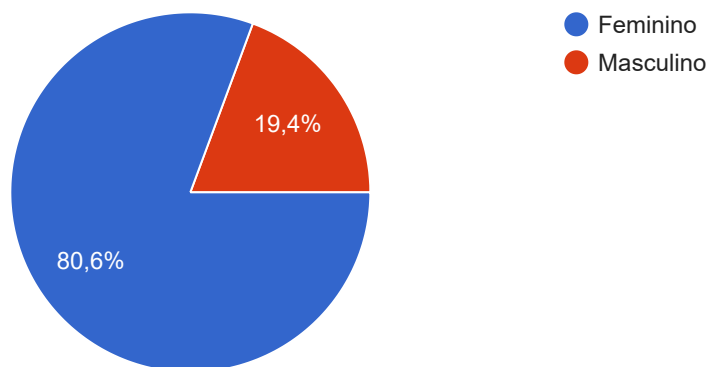
3. Idade

31 respostas



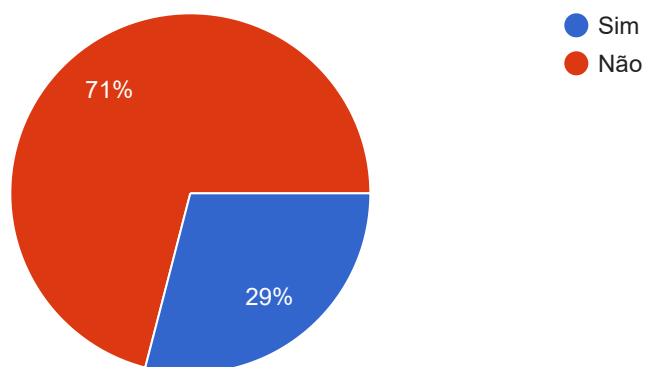
4. Sexo

31 respostas



5. É o primeiro ano que trabalho no Projeto SER na ECL?

31 respostas

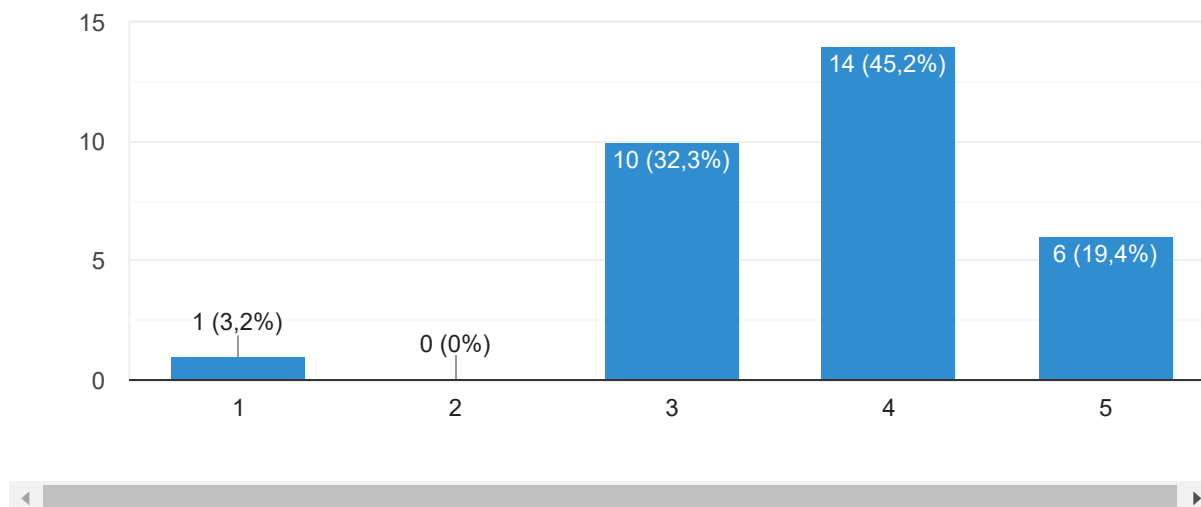


Perceção e Sentir quanto ao Projeto SER



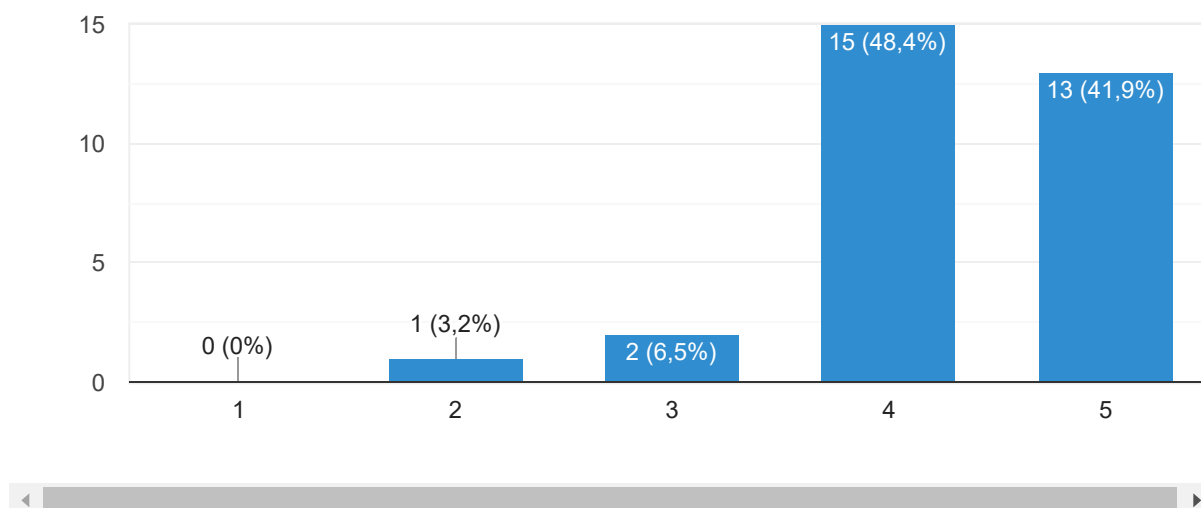
6. Os alunos estão mais motivados durante o desenvolvimento de projetos que englobam mais do que uma disciplina/área de saber do que durante o desenvolvimento do trabalho tradicional numa só disciplina

31 respostas



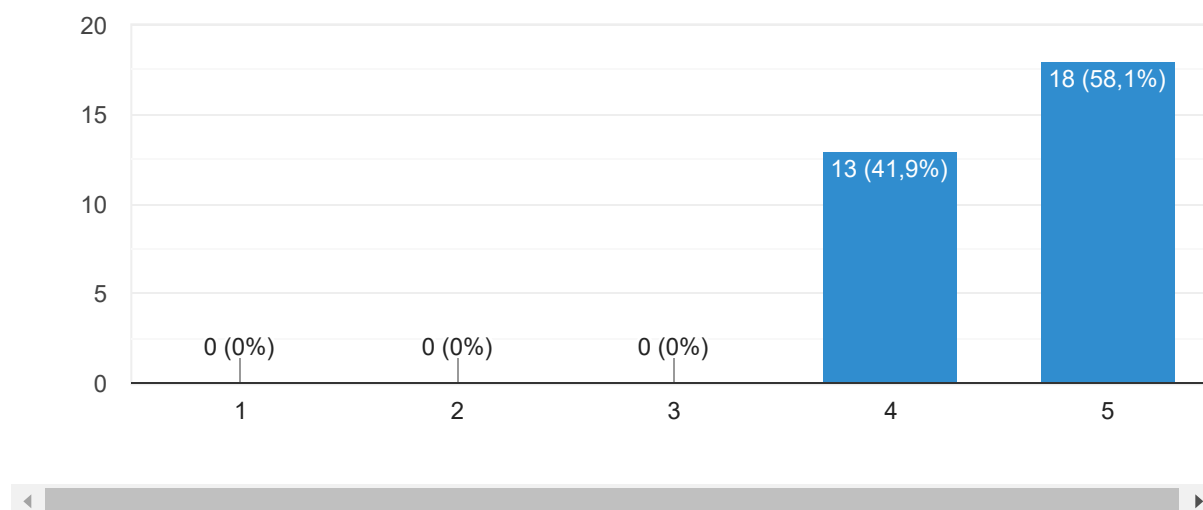
7. A metodologia de trabalho de projeto oferece uma aprendizagem mais experiencial e vivencial aos alunos, que permite aprender de forma mais motivadora os conteúdos curriculares

31 respostas



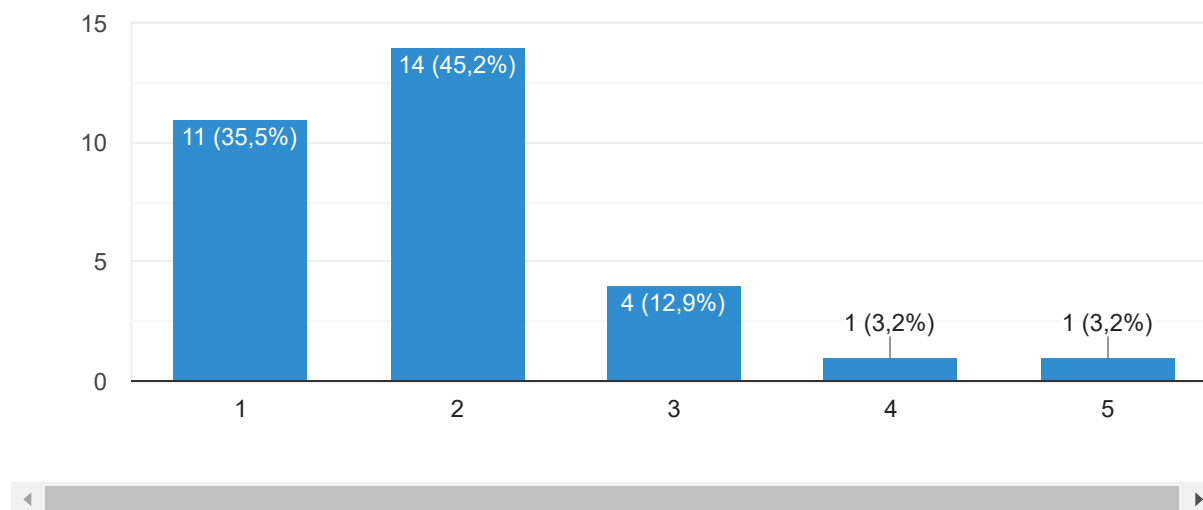
8. Tenho presente o modelo de pessoa que quero desenvolver nos alunos quando tomo decisões pedagógicas

31 respostas



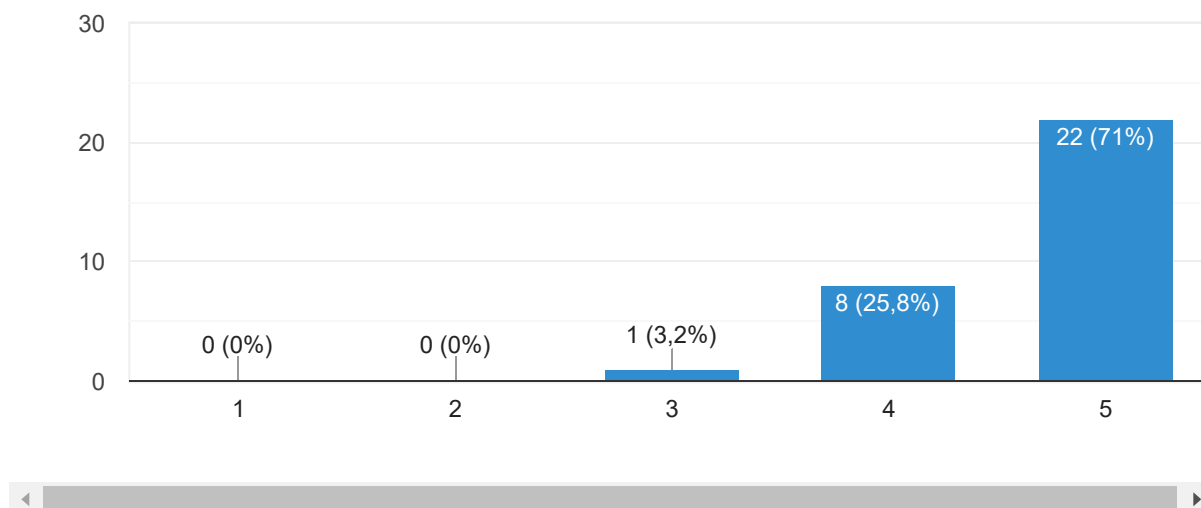
9. Se pudesse escolher, deixaria de trabalhar no Projeto SER

31 respostas



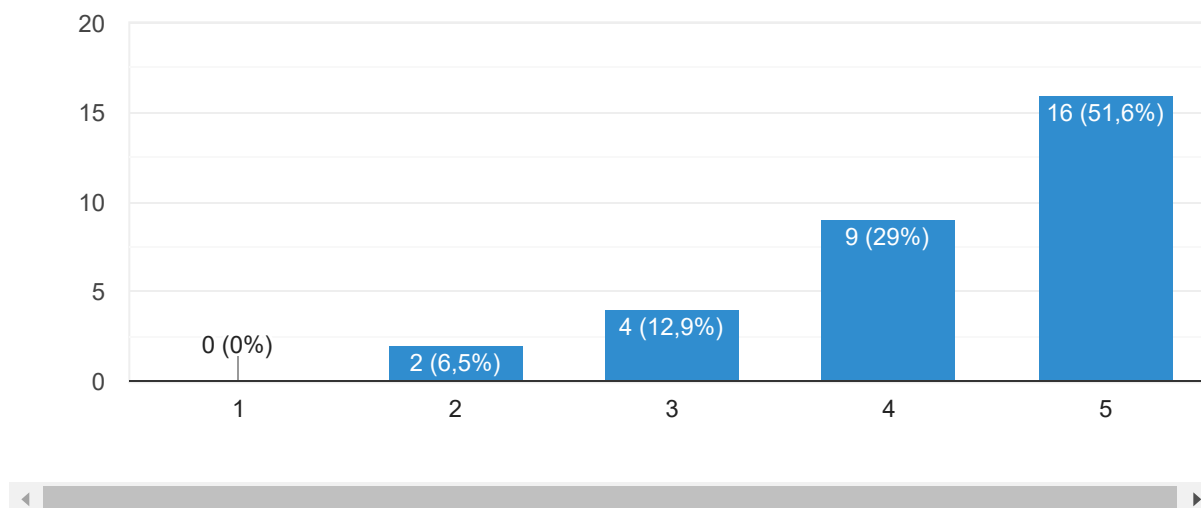
10. Sinto-me com vontade de continuar a transformar a educação e comprometido com esta transformação

31 respostas



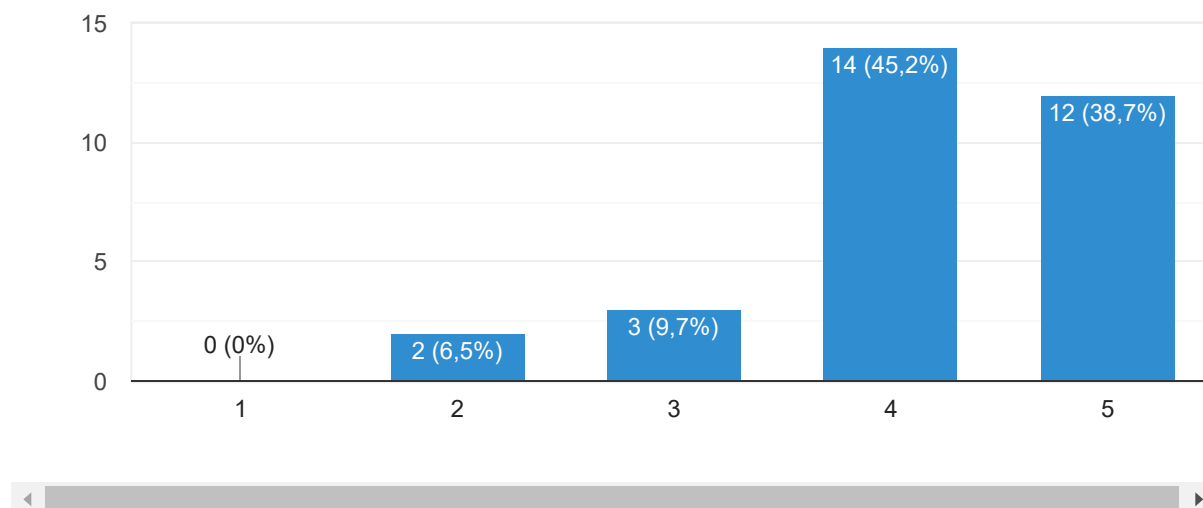
11. Tenho claro para mim o porquê e para quê de todo o processo de transformação que estamos a realizar na minha instituição

31 respostas



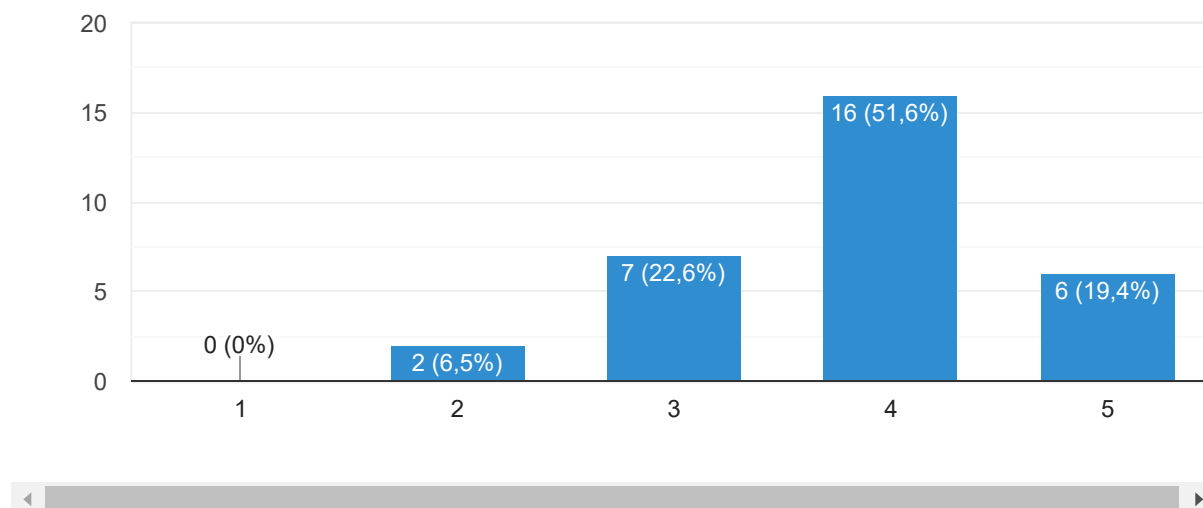
12. Concordo com as transformações educativas que efetuámos na minha instituição

31 respostas



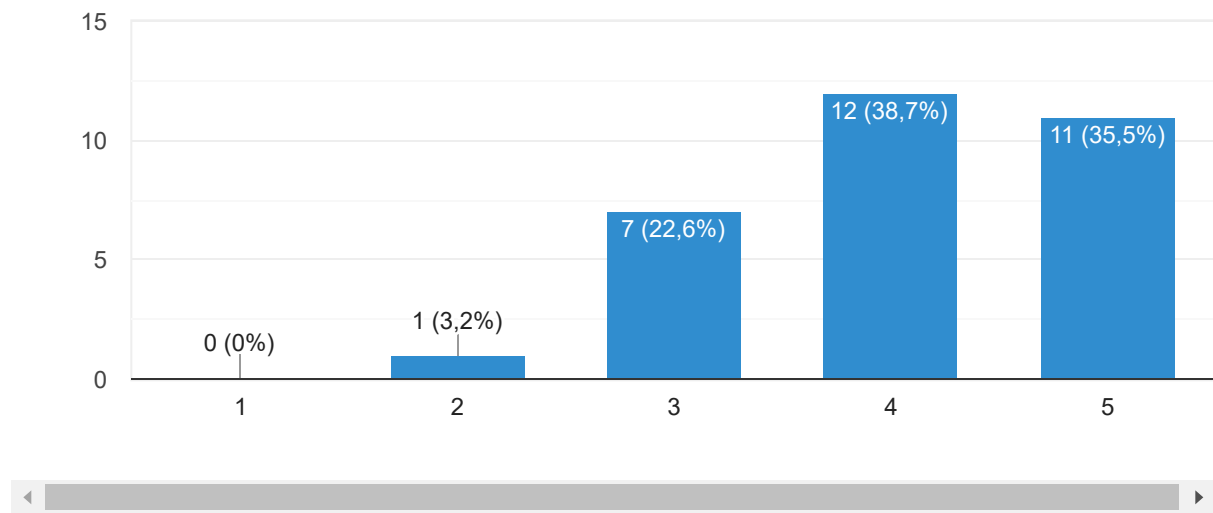
13. Sinto-me acompanhado no processo de transformação educativa que estamos a realizar na minha instituição

31 respostas



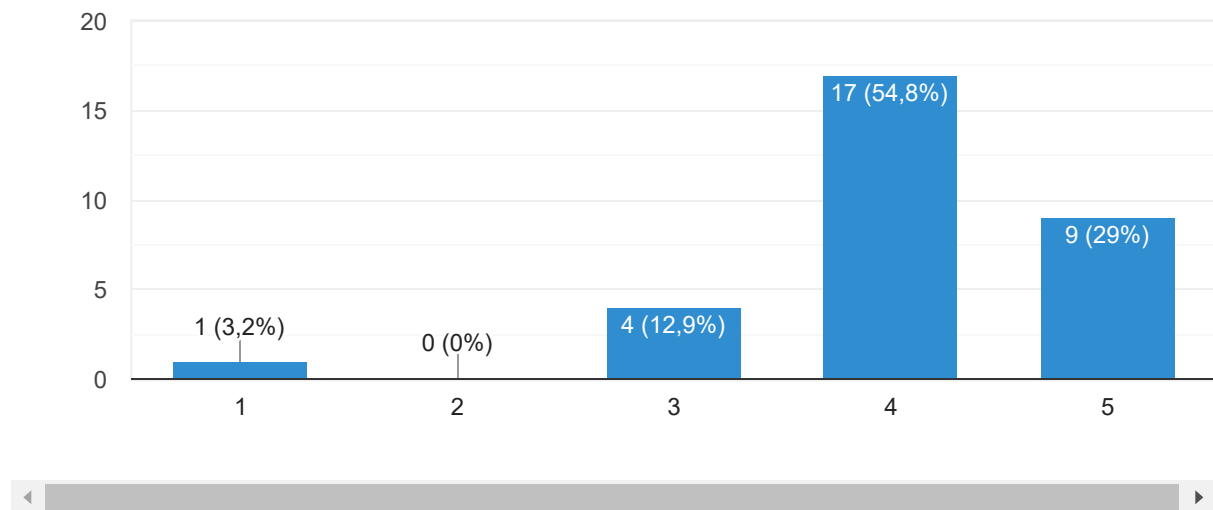
14. Sinto-me realizado(a) profissionalmente com a transformação educativa que estamos a realizar na minha instituição

31 respostas



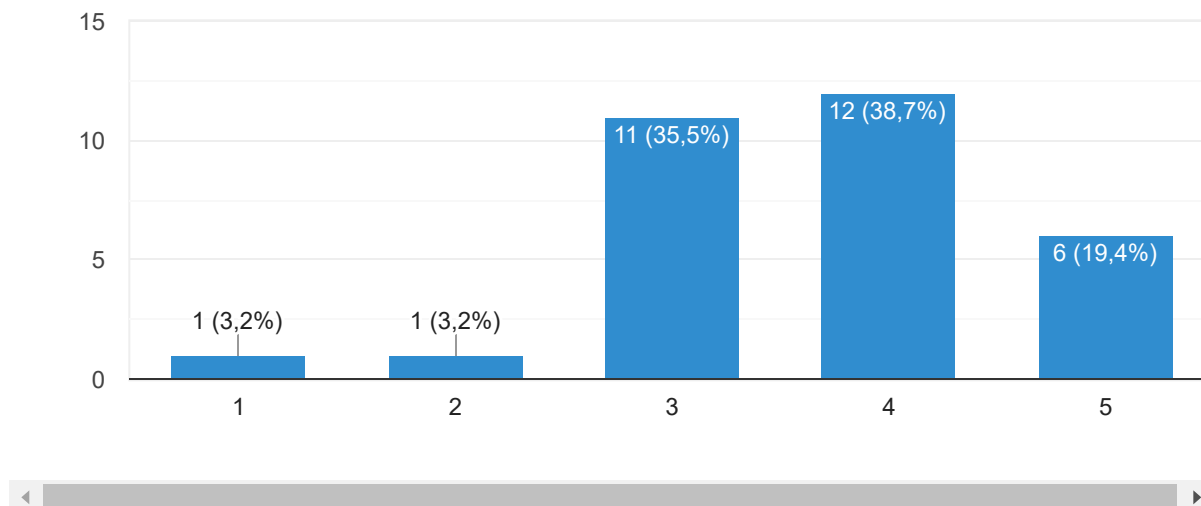
15. Sinto-me maioritariamente contente quando dou aulas hoje em dia

31 respostas



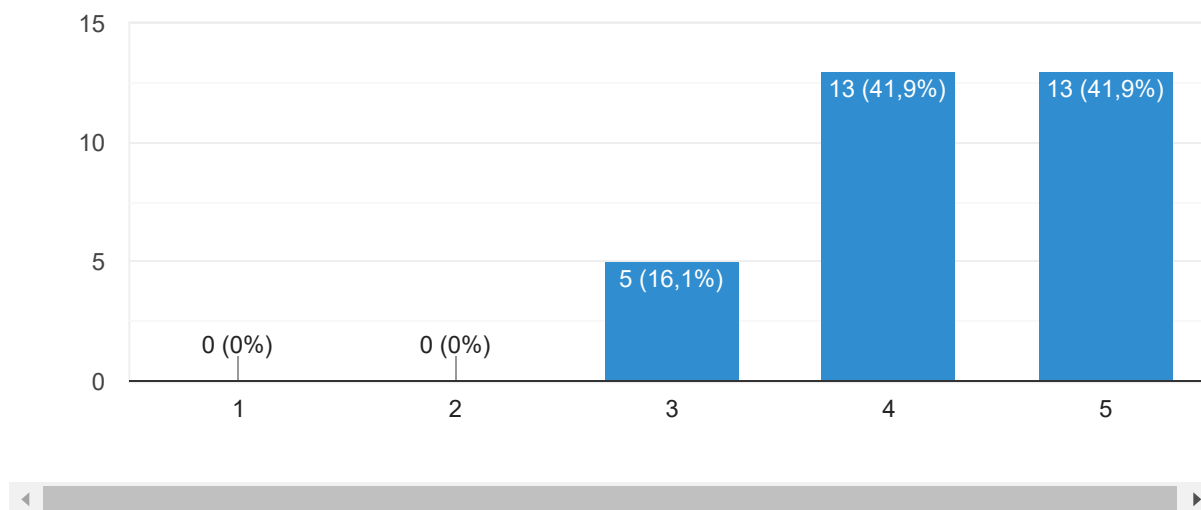
16. Sinto que sou um(a) melhor profissional com o Projeto SER

31 respostas



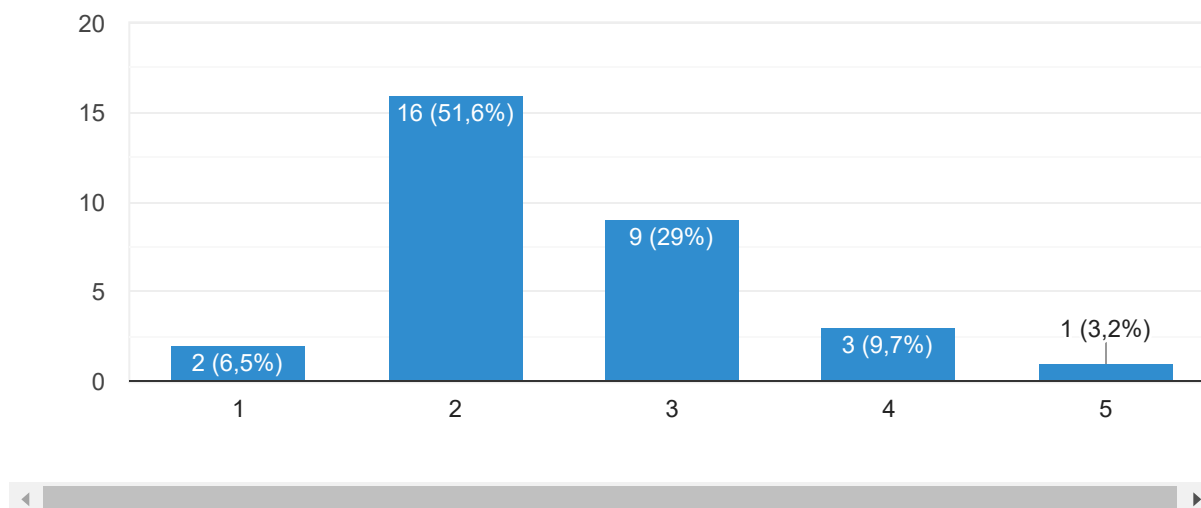
17. Valorizo positivamente as mudanças que temos realizado na minha instituição

31 respostas



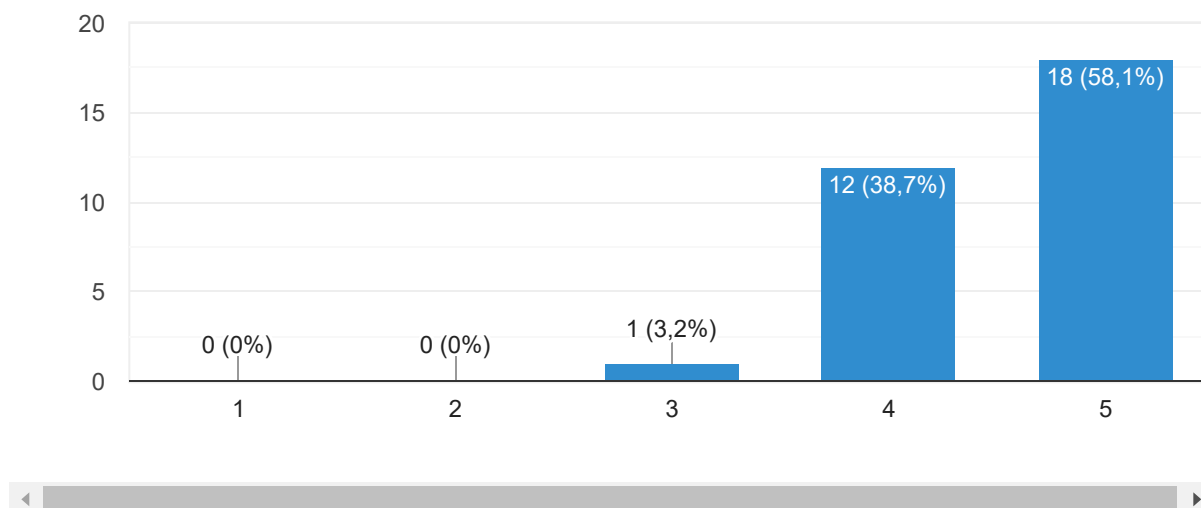
18. Se pudesse mudava muitas das transformações que efetuámos com o Projeto SER

31 respostas



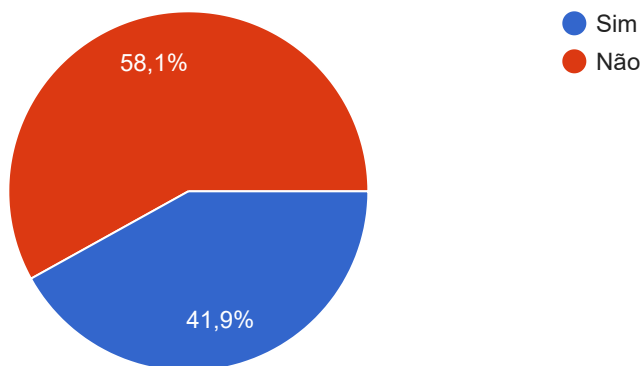
19. Sinto-me motivado(a) e comprometido(a) em contribuir para transformar a educação e melhorar a minha instituição

31 respostas



20. Sou docente/formador de Área Projeto (equipas de trabalho com mais do que uma qualificação)

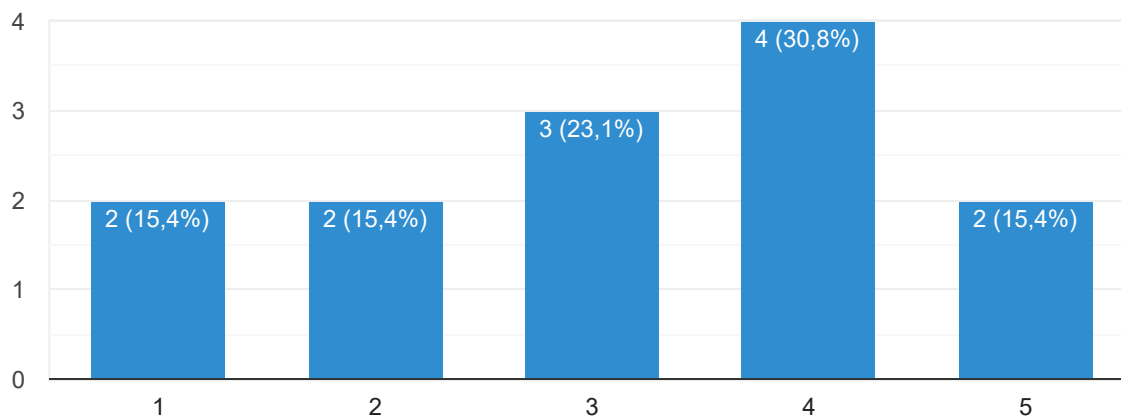
31 respostas



Secção sem título

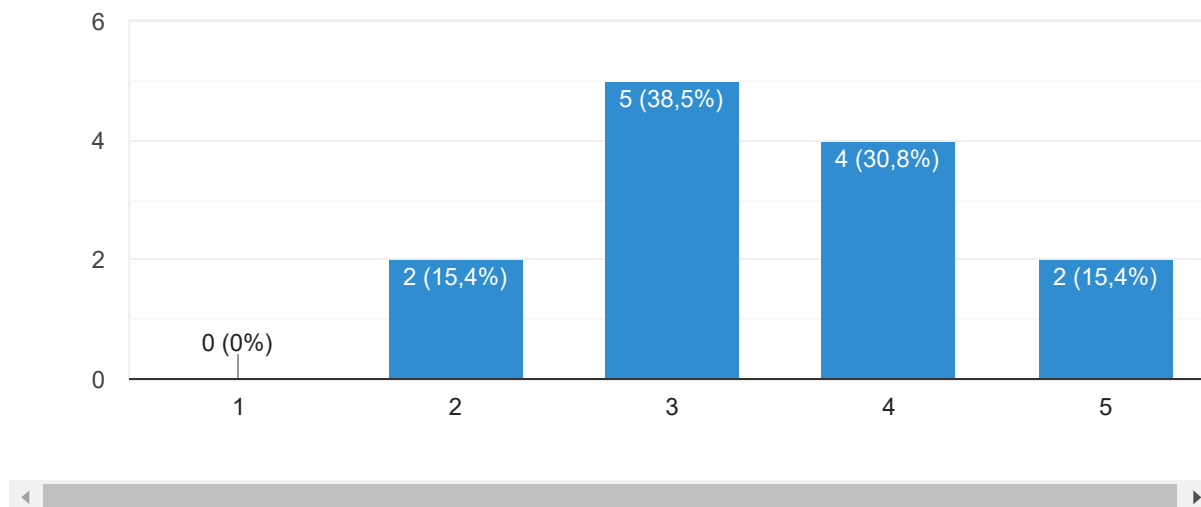
20.1. Sinto que é mais interessante quando, dentro da equipa de trabalho (equipas com 2 ou 3 qualificações), opto apenas por uma qualificação para desenvolver um projeto, selecionando para o efeito a(s)/o(s) UFCD(s)/módulo(s) que melhor se adequam

13 respostas



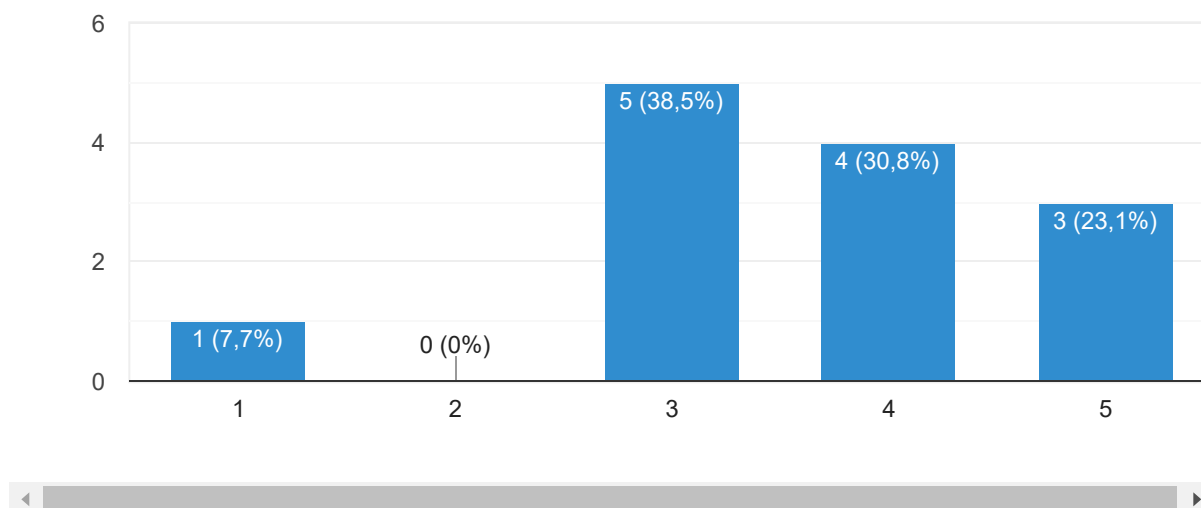
20.2. Sinto que seria interessante se também pudesse desenvolver projetos com outras qualificações (além das que constituem a(s) equipa(s) de trabalho que integro)

13 respostas



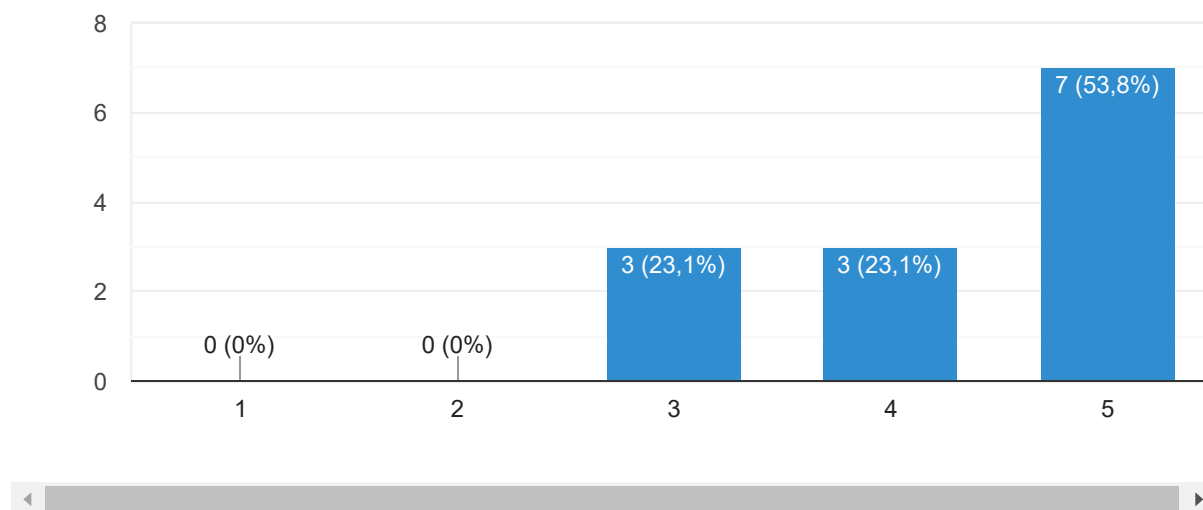
20.3. De modo a possibilitar o desenvolvimento de projetos com qualquer outra qualificação (do mesmo ou de outros anos), estaria disponível para fazer temporariamente os necessários ajustes de horário enquanto decorressem as atividades planificadas (flexibilidade de horários para articulação com outros professores, de outras qualificações, que possam estar integrados em diferentes horários de Área Projeto)

13 respostas



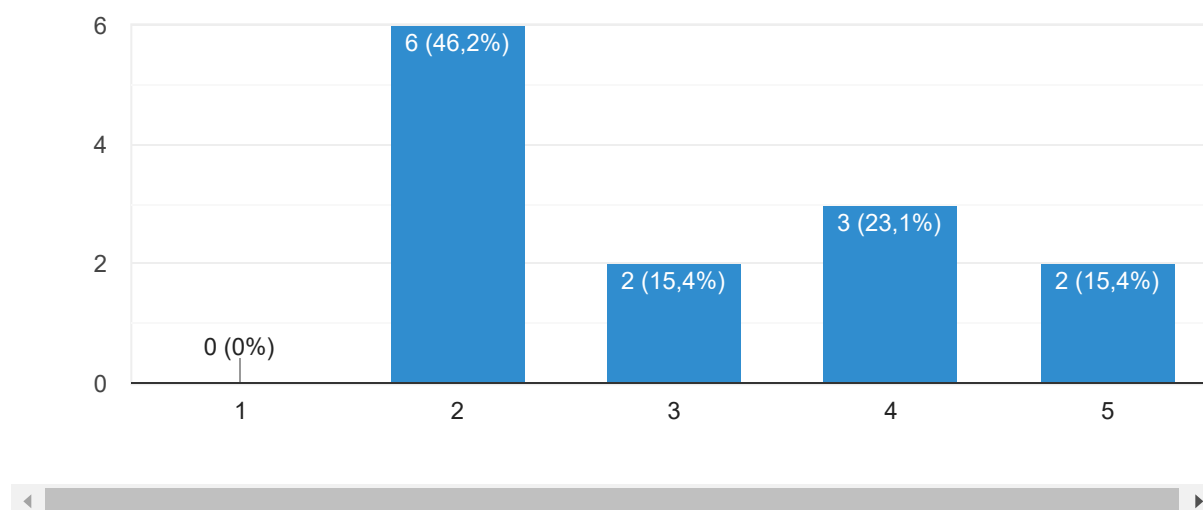
20.4. Sinto que seria interessante se pudesse desenvolver um projeto com uma só qualificação (independentemente de continuar a pertencer a uma equipa de trabalho específica), selecionando apenas as disciplinas consideradas mais relevantes

13 respostas



20.5. Apesar de sentir que seria sempre melhor ter mais tempo, sinto que disponho do tempo necessário para poder planificar e preparar as atividades em Área Projeto

13 respostas

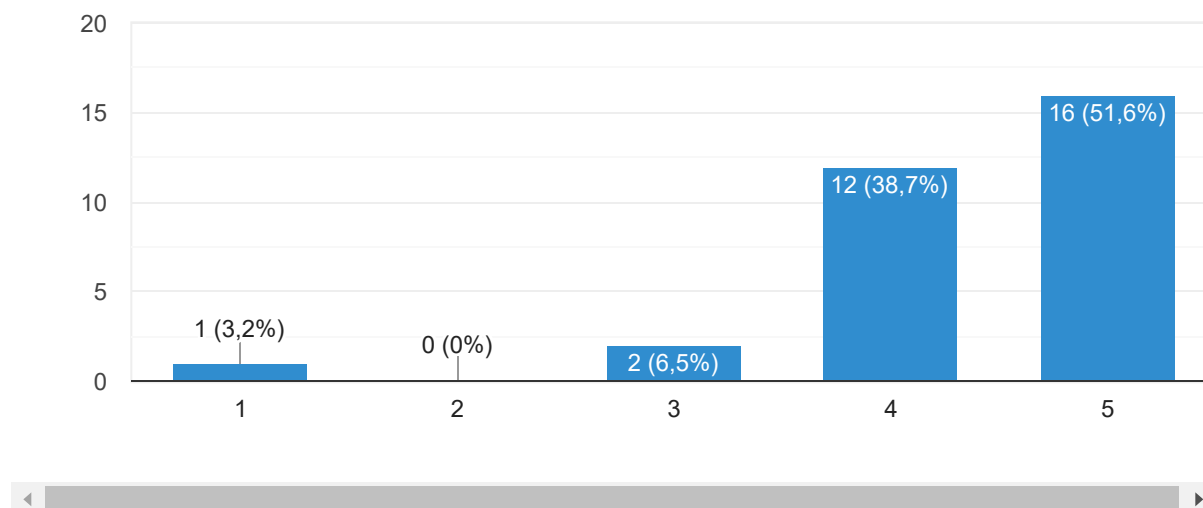


Avaliação do Plano de Ensino a Distância



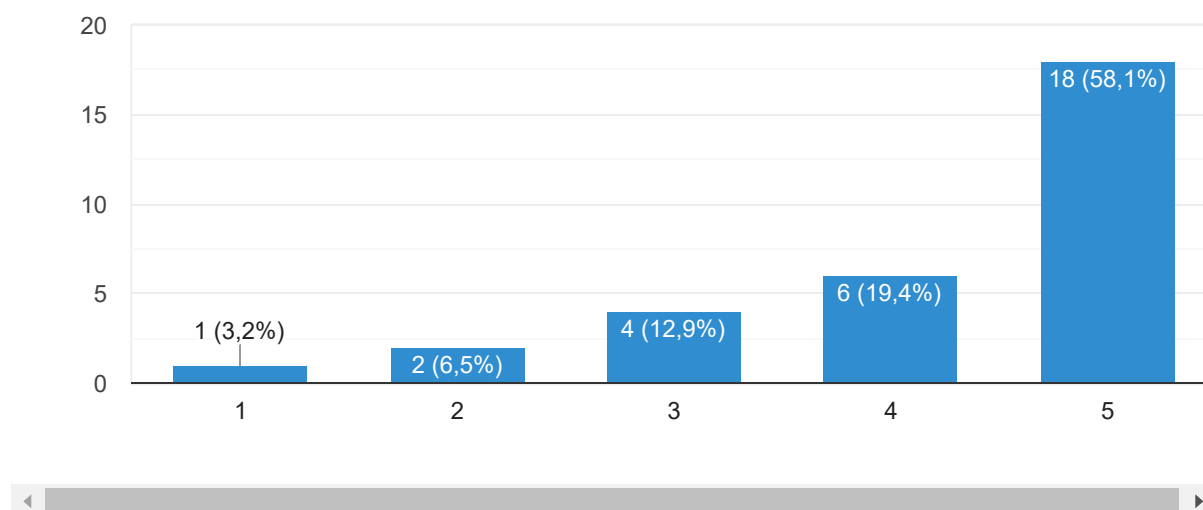
21. Tendo em conta a necessidade de confinamento e de isolamento social na sequência do agravamento da situação epidemiológica em Portugal provocada pela Covid-19 e perante o desafio de começar, no imediato, a lecionar em regime de ensino a distância, sinto que a minha instituição de ensino me apoiou neste processo, orientando-me quanto às ferramentas, metodologias e procedimentos a utilizar/adotar

31 respostas



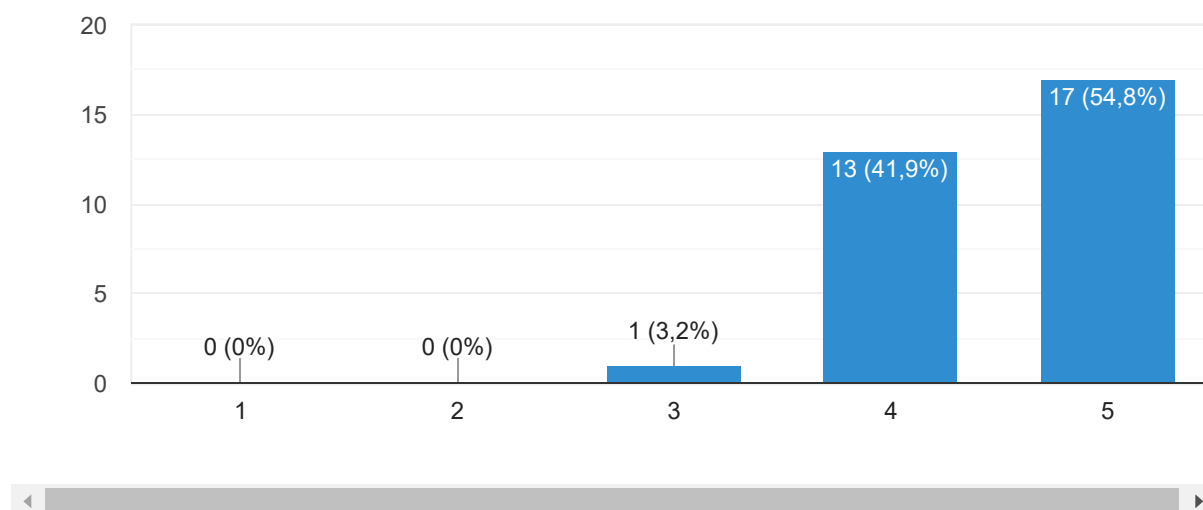
22. Tenho conhecimento da equipa de apoio tecnológico para o plano de ensino a distância e sei como a contactar

31 respostas



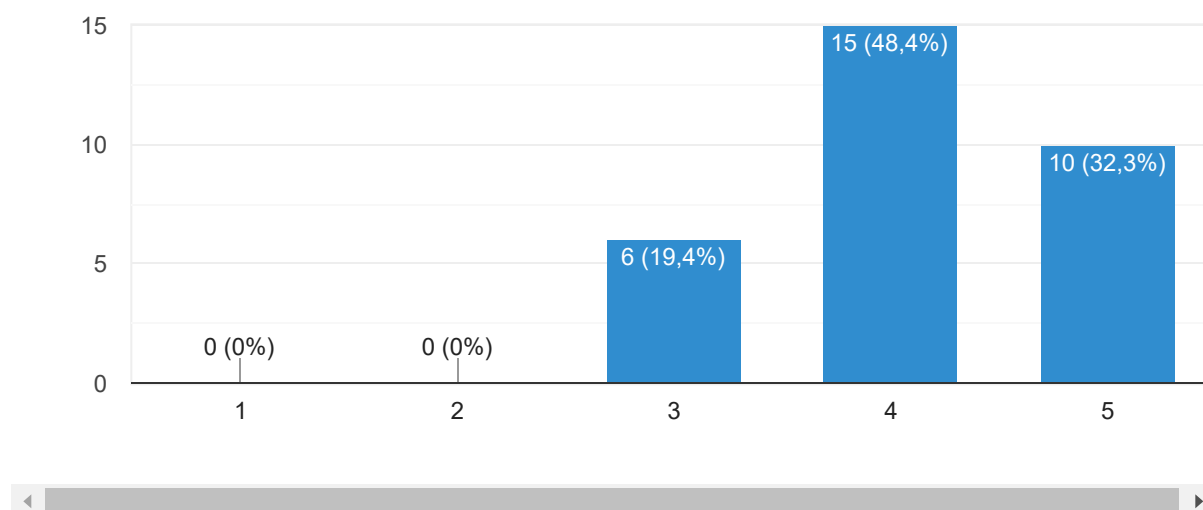
23. Sinto que tenho facilidade em manipular as plataformas digitais em uso
(Google Classroom / Meet / Chat / Hangout ou outras)

31 respostas



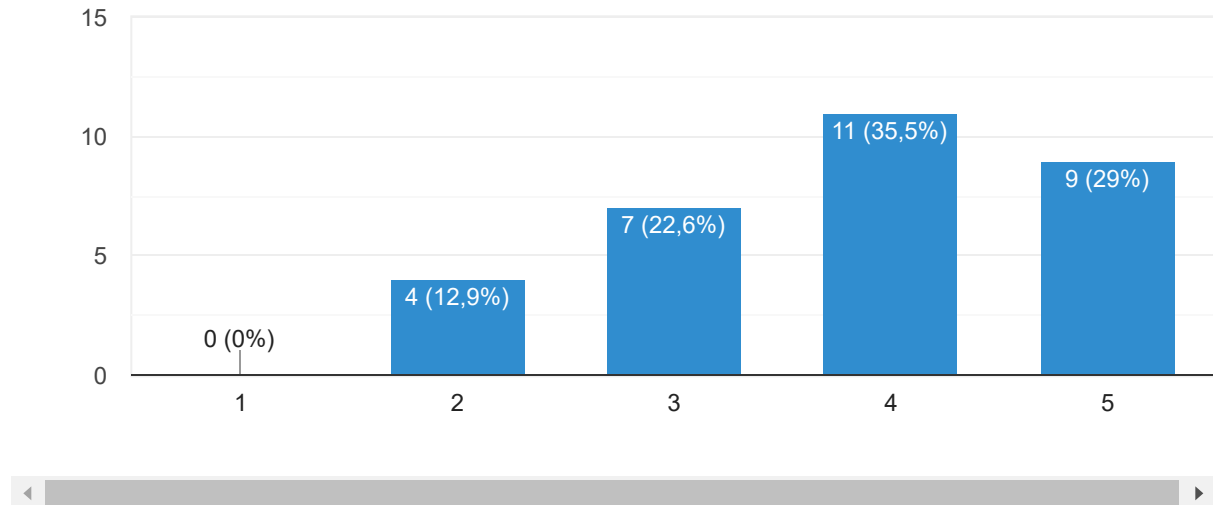
24. Considero que nesta modalidade de e-learning existe interação eficaz
entre aluno e professor na maior parte dos casos

31 respostas



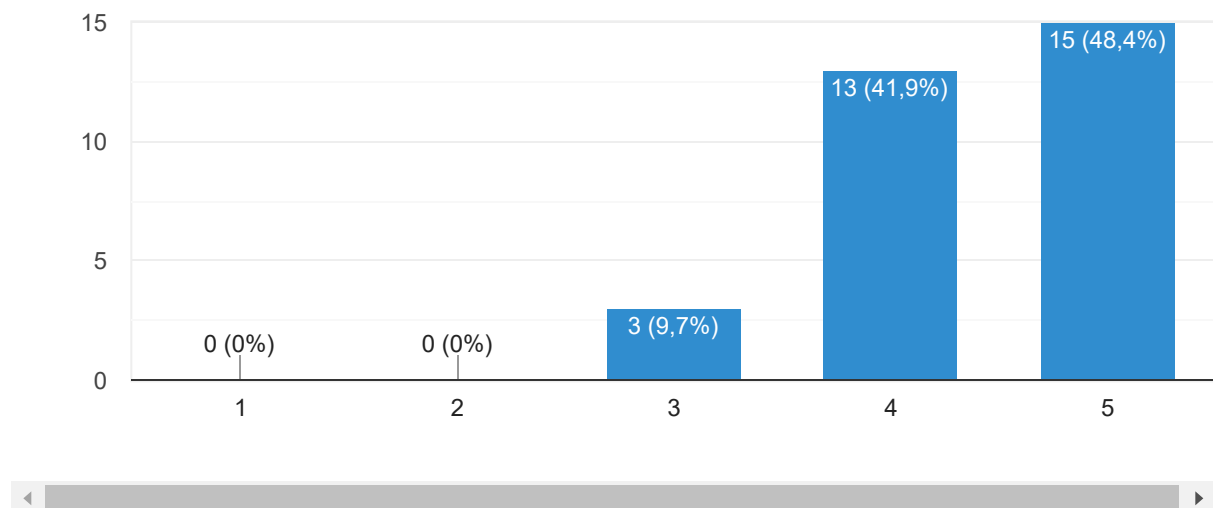
25. Sinto que tive facilidade na planificação de sessões síncronas e assíncronas, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos meus alunos

31 respostas



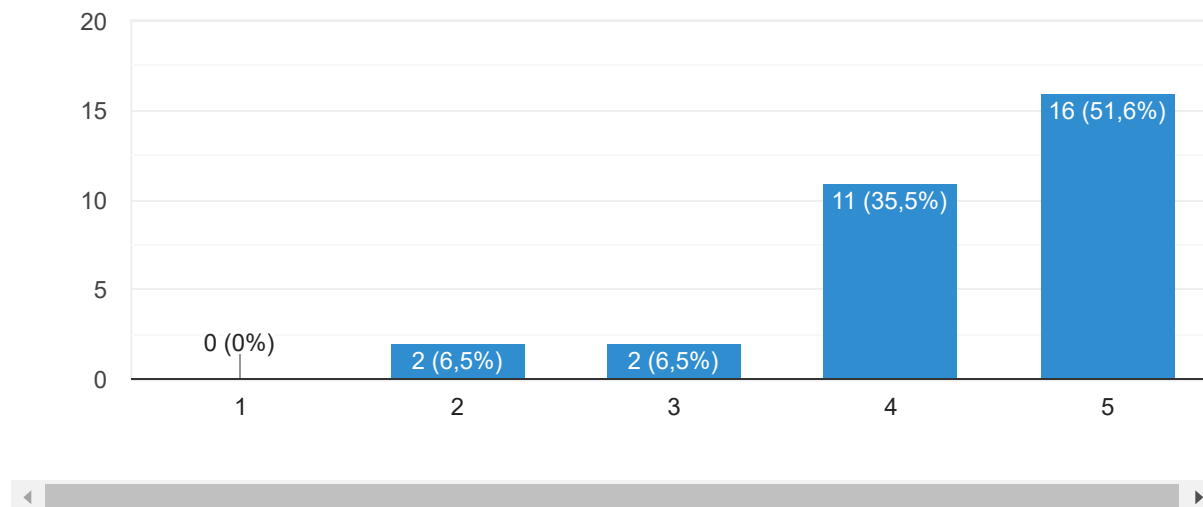
26. Sinto-me preparado em termos técnicos e pedagógicos para, se necessário e as condições de segurança assim o obrigarem, continuar a lecionar em modalidade de ensino a distância

31 respostas



27. Sinto-me motivado para, se necessário e as condições de segurança assim o obrigarem, continuar a lecionar em modalidade de ensino a distância

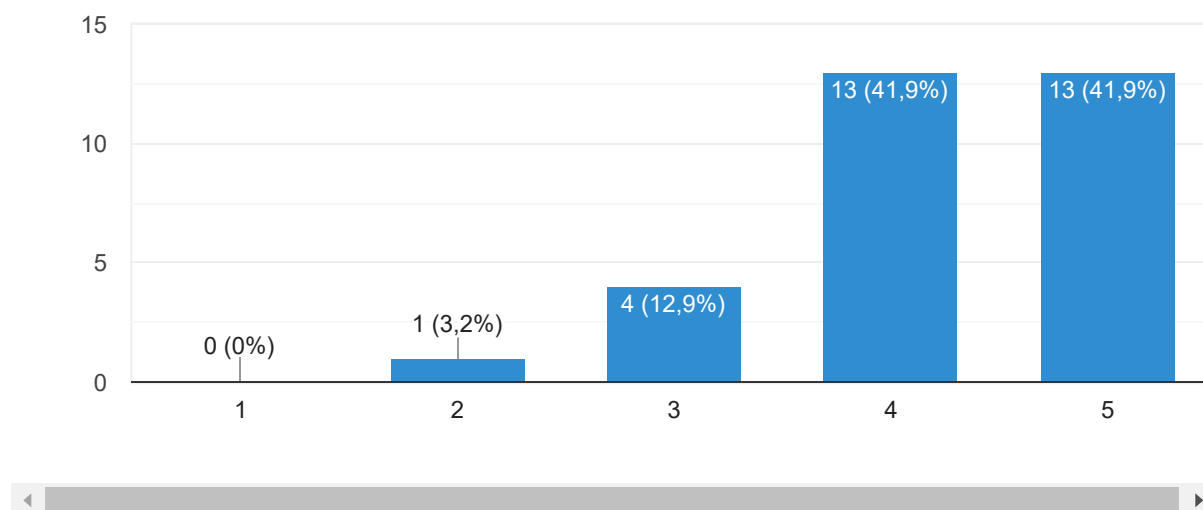
31 respostas



Política, Estratégia e Qualidade

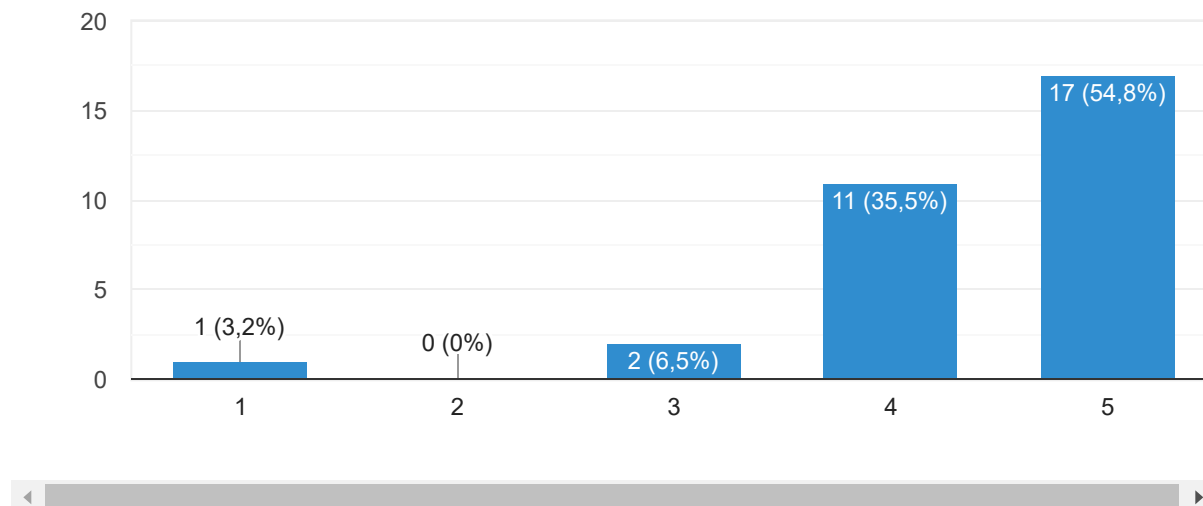
28. Conheço a política, a estratégia e os objetivos da instituição

31 respostas



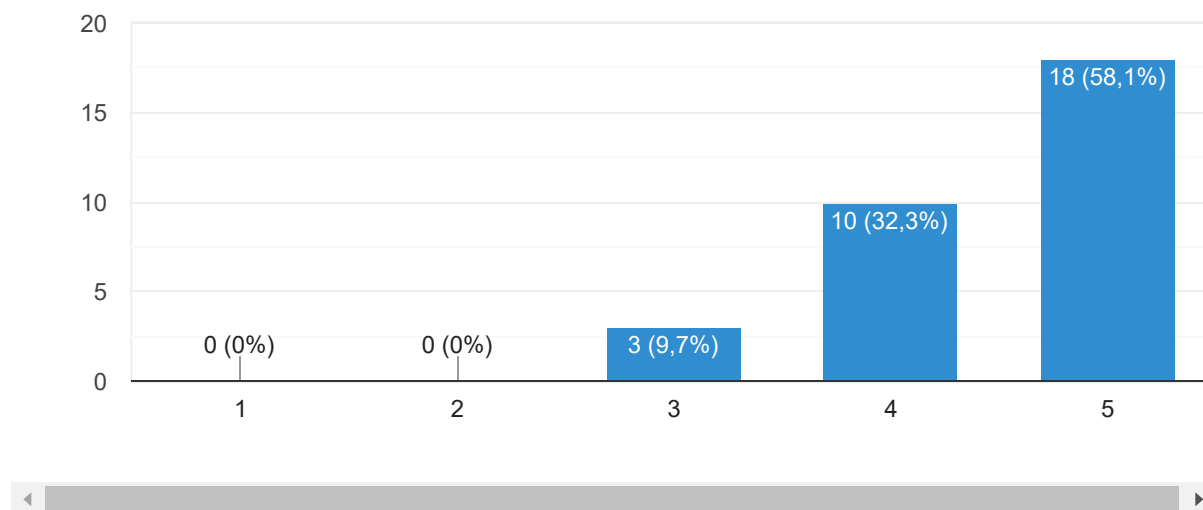
29. Conheço o plano de atividades da instituição

31 respostas



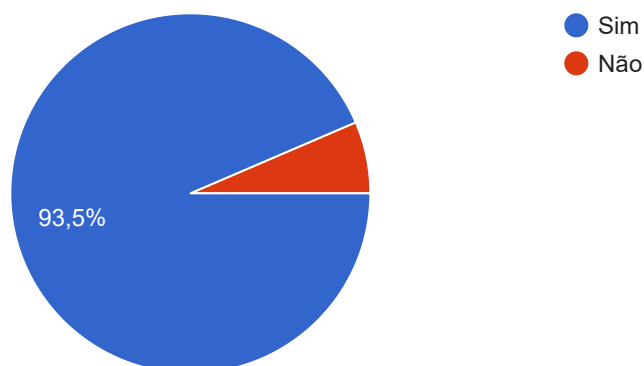
30. Sinto que no meu trabalho diário estou a contribuir para que se atinjam os objetivos estratégicos

31 respostas



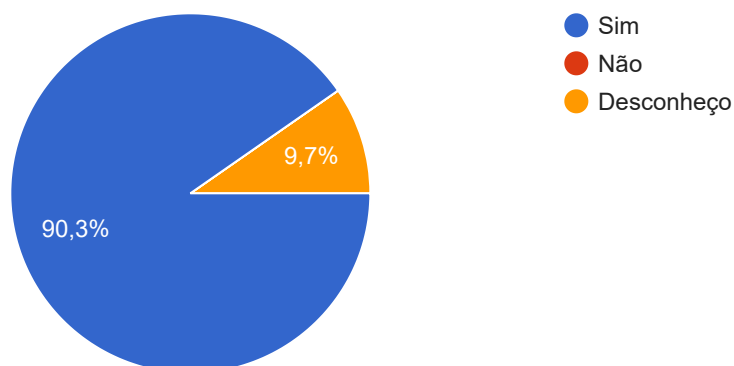
31. Tenho conhecimento do processo de certificação de Qualidade da ECL em alinhamento com o quadro EQAVET

31 respostas



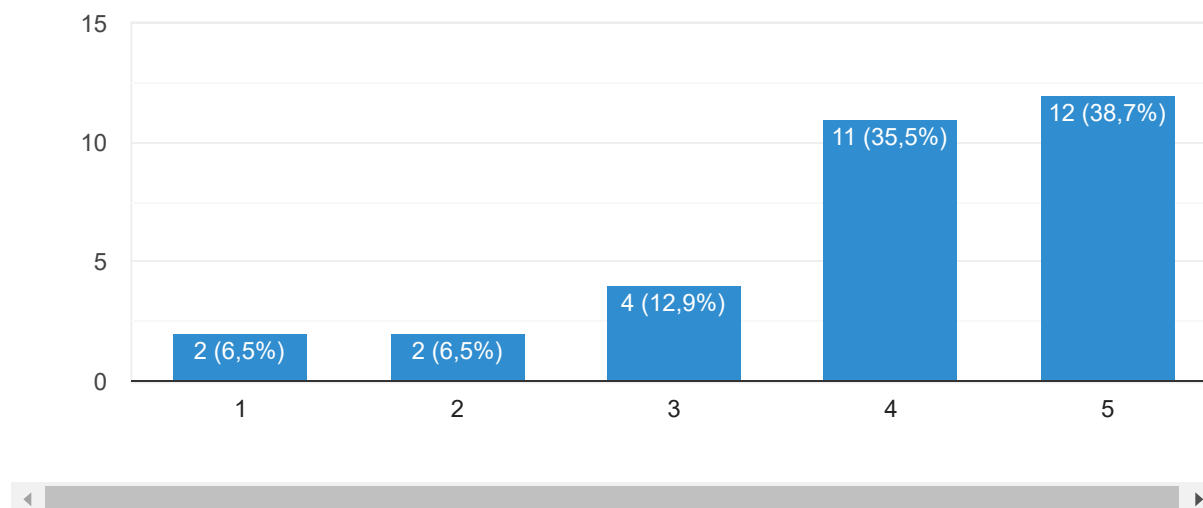
32. Sinto-me comprometido com o processo de certificação de Qualidade da ECL em alinhamento com o quadro EQAVET

31 respostas



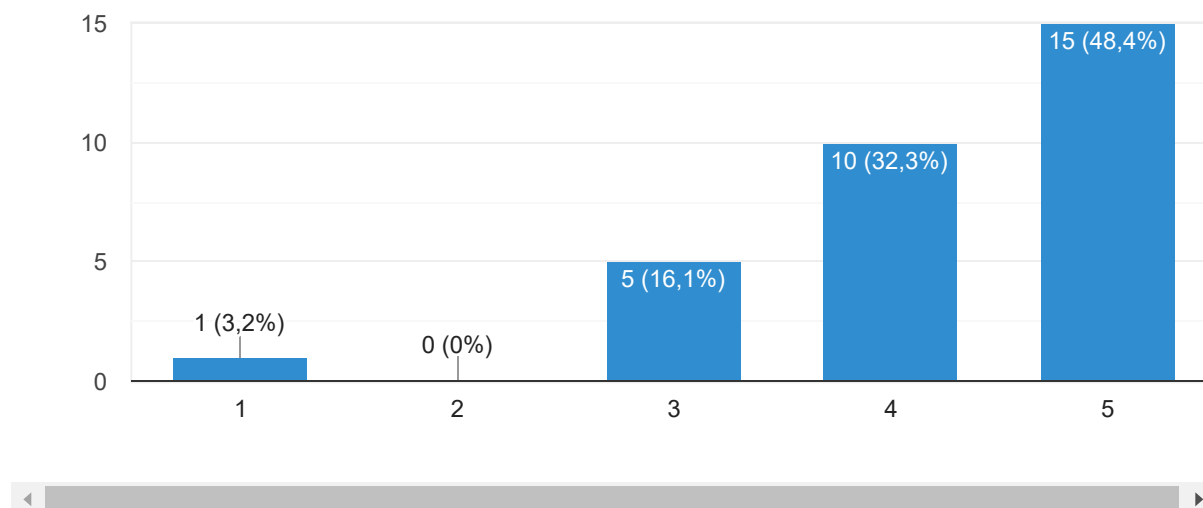
33. Sinto que conheço as minhas responsabilidades no que toca ao alinhamento da escola com o quadro EQAVET

31 respostas



34. Considero que o processo de certificação de Qualidade da ECL em alinhamento com o quadro EQAVET é uma mais valia

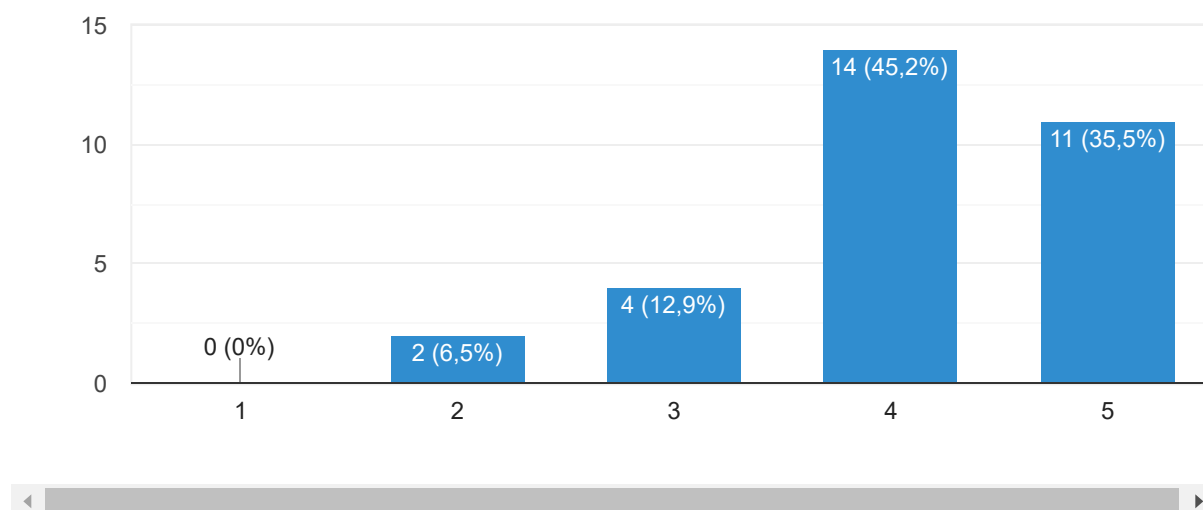
31 respostas



Formação

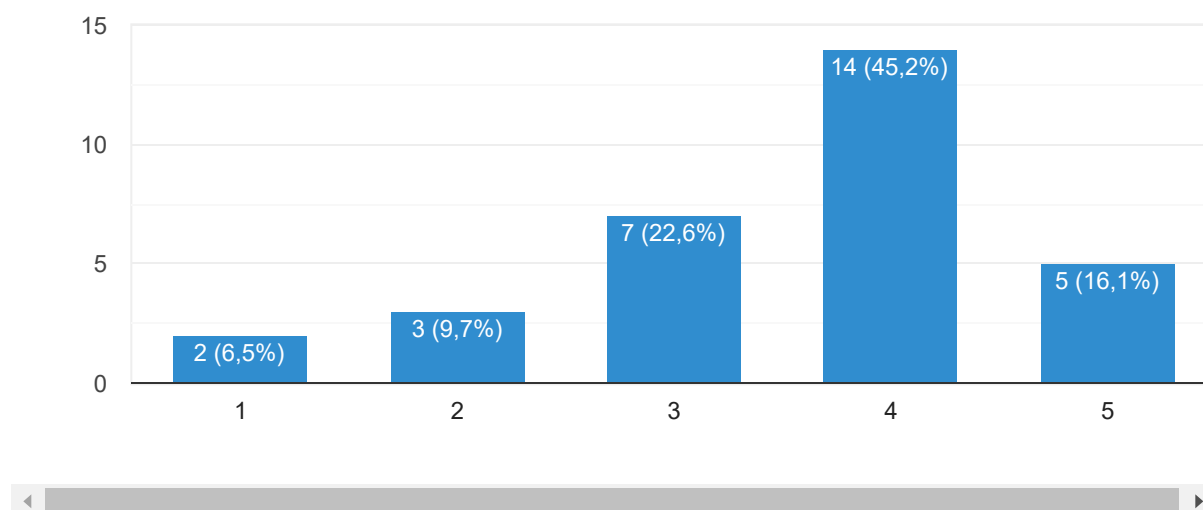
35. A instituição incentiva-me a frequentar ações de formação/mobilidades importantes para o desempenho da minha função

31 respostas



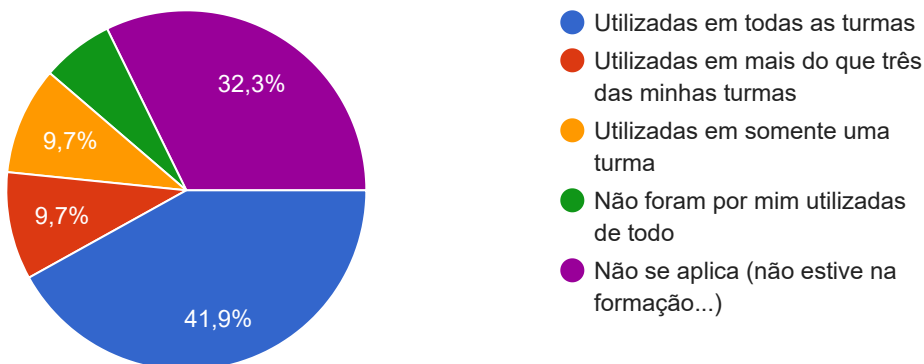
36. A formação dada em setembro de 2019 sobre "Avaliação em PBL" e "Elaboração de um verdadeiro desafio em PBL" foi para mim

31 respostas



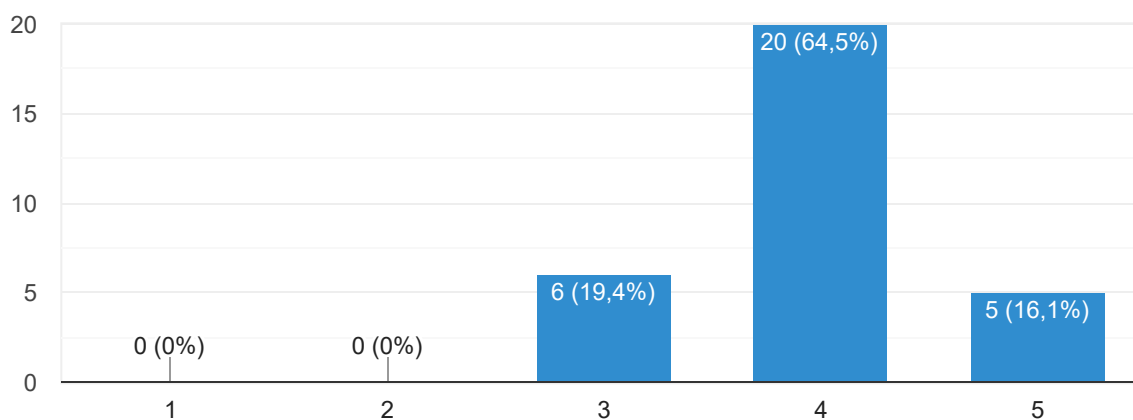
37. As aprendizagens (metodologias e ferramentas) efetuadas na formação dada em setembro de 2019 sobre "Avaliação em PBL" e "Elaboração de um verdadeiro desafio em PBL" foram por mim

31 respostas



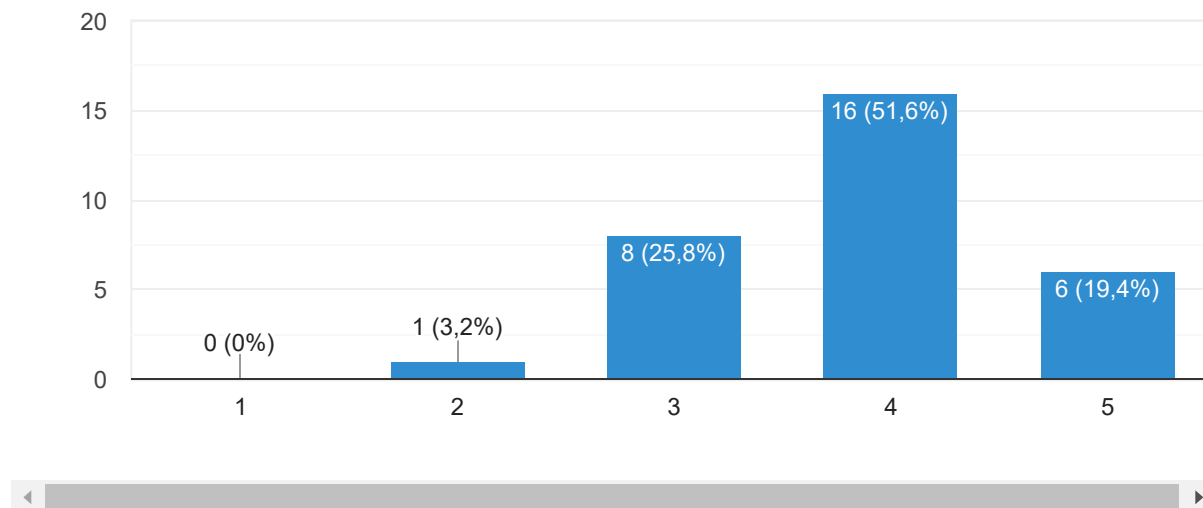
38. Selecione entre 1 e 5, sendo que o 1 corresponde a muito mal preparado e o 5 muito bem preparado, de forma a dar continuidade à frase "Em termos de formação e para poder levar a cabo as atividades diárias relacionadas com a transformação na minha instituição, sinto-me..."

31 respostas



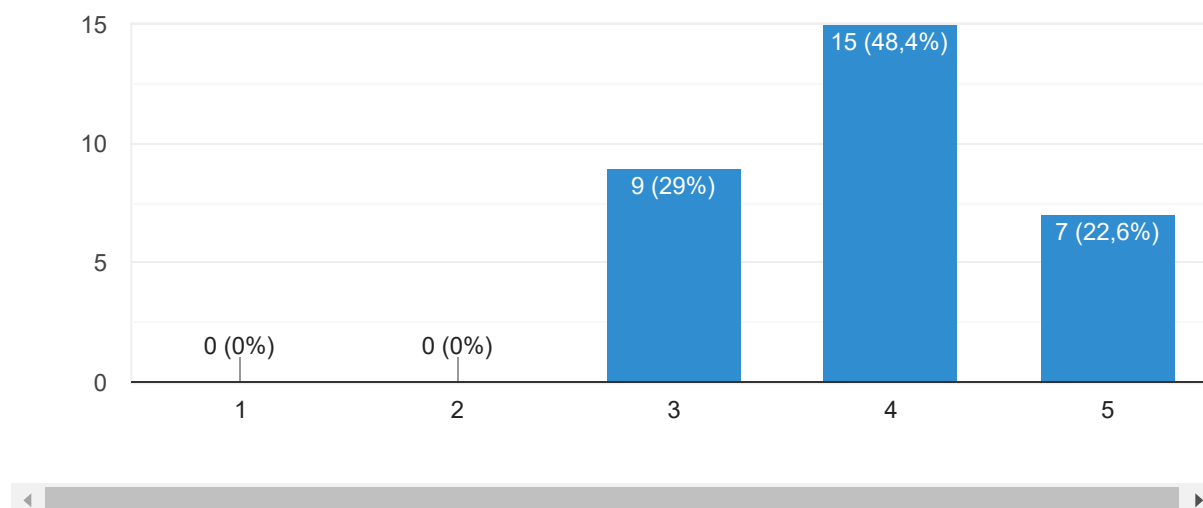
39. Considero que os momentos de partilha, reflexão, trabalho e formação ao longo do ano são suficientes para desenvolver as minhas atividades letivas com qualidade (Briefing, Conselho Pedagógico, Reuniões de Projeto, Reuniões de Grupo Disciplinar, Reflexões Pedagógicas, Sessão de Encerramento do Ano Letivo, Semana de preparação do ano letivo)

31 respostas



40. Considero que o plano de formação da ECL vai ao encontro das necessidades dos docentes

31 respostas

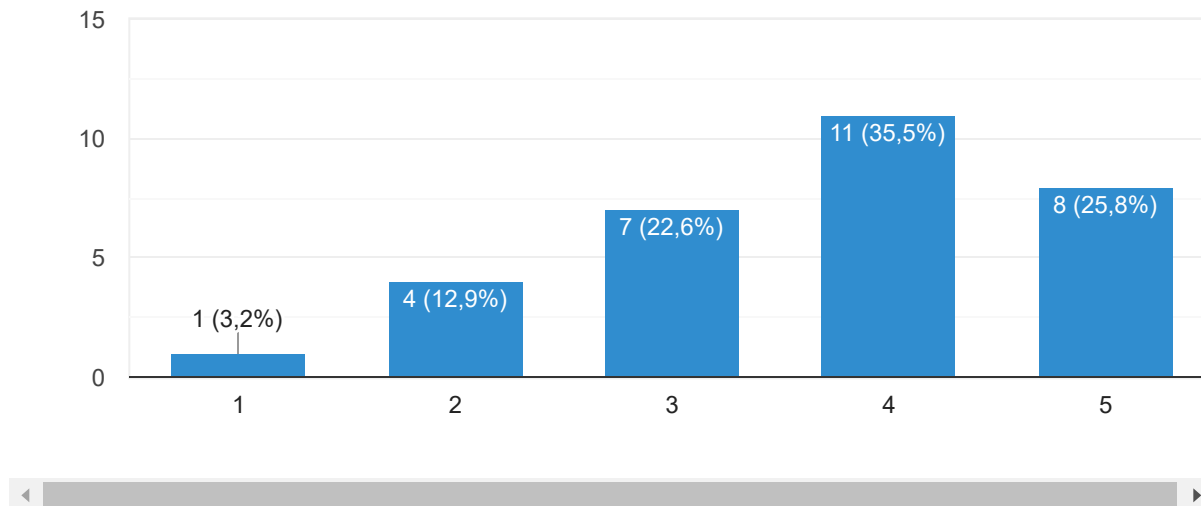


Instalações



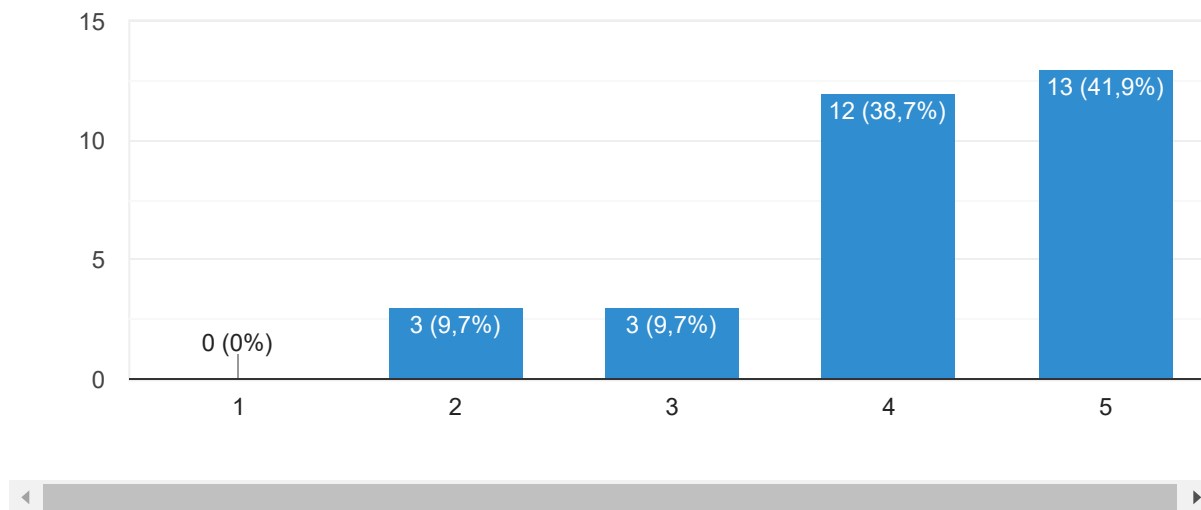
41. Estou satisfeito com as instalações do meu local de trabalho

31 respostas



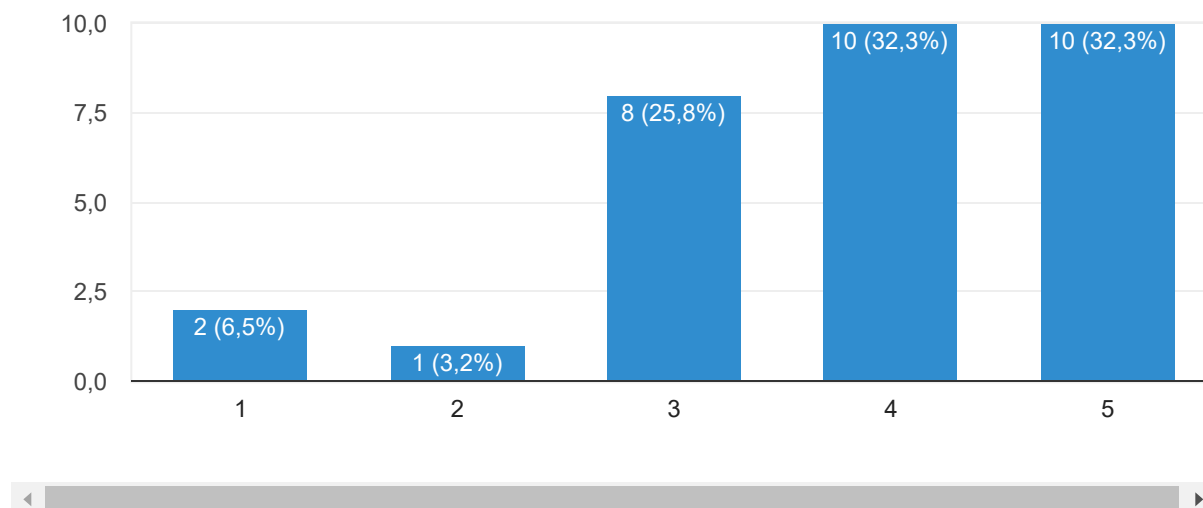
42. As condições de higiene e segurança das instalações e equipamentos são adequadas

31 respostas



43. Existe conforto e bem-estar no meu local de trabalho (temperatura, espaço, limpeza e arrumação)

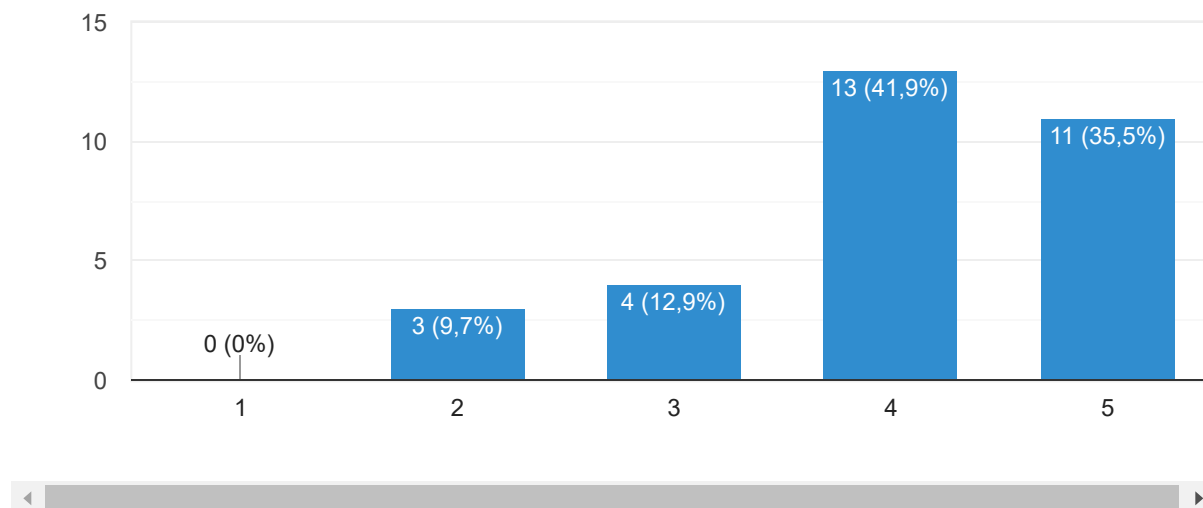
31 respostas



Autonomia profissional e pessoal

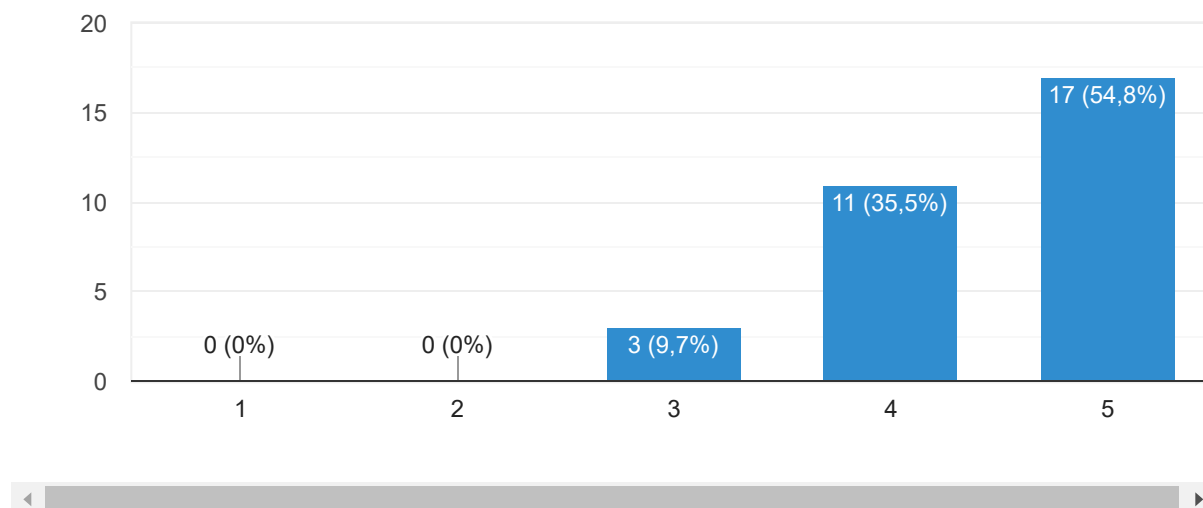
44. Disponho dos meios necessários para desempenhar as minhas funções

31 respostas



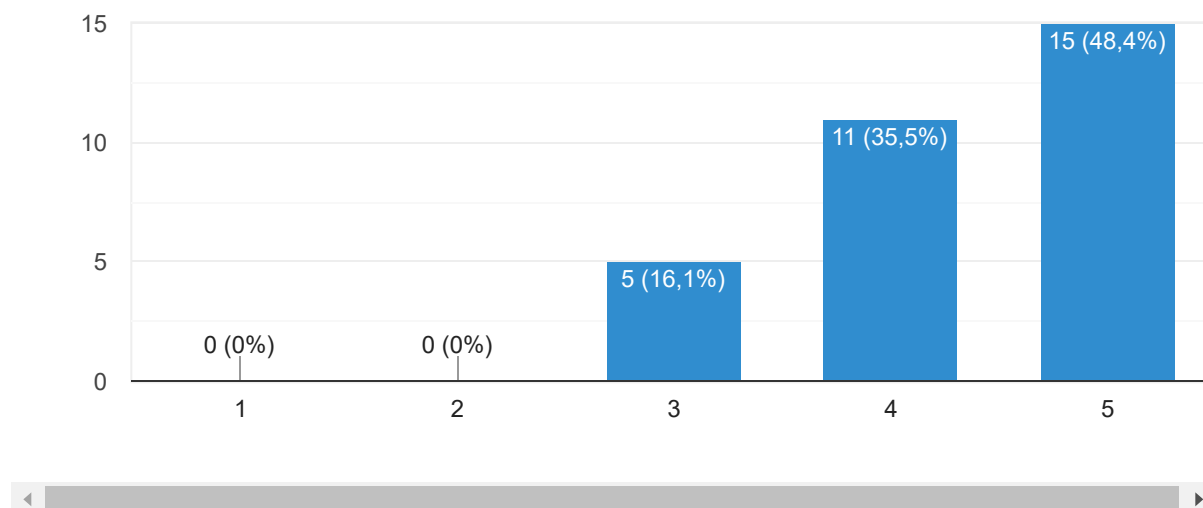
45. Tenho autonomia para planear, executar e avaliar o meu próprio trabalho

31 respostas



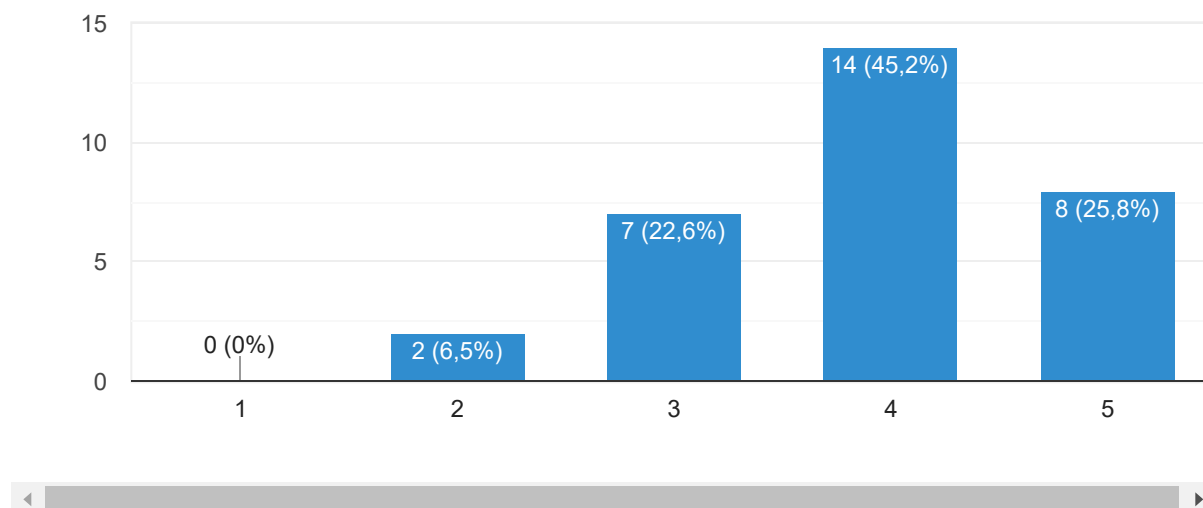
46. Tenho possibilidade de participar na definição das atividades a desenvolver e objetivos a atingir

31 respostas



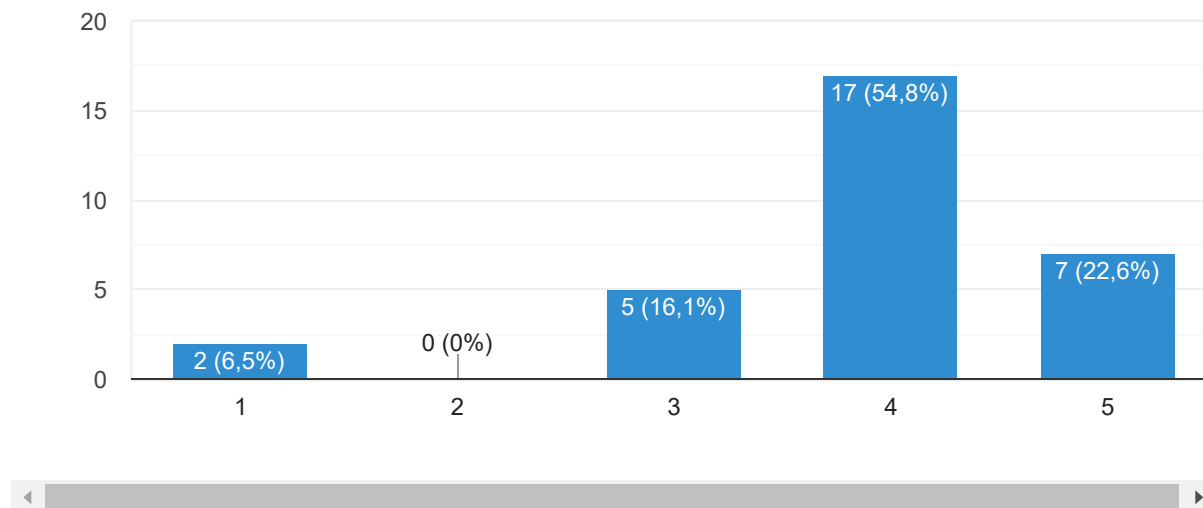
47. Sinto que as minhas opiniões, sugestões e reclamações são ouvidas e tidas em conta quando possível

31 respostas



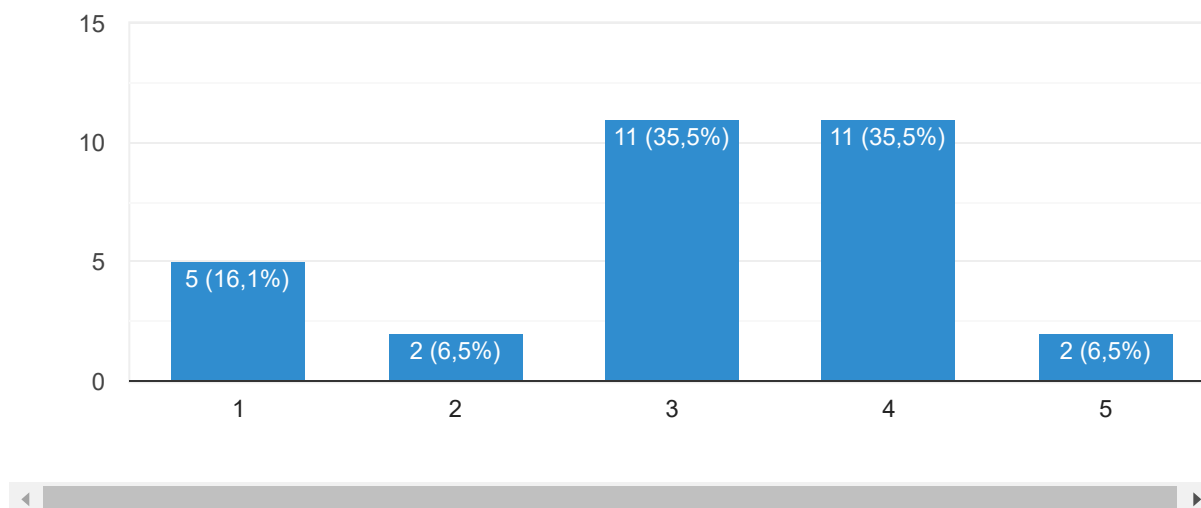
48. Estou satisfeito com o meu horário de trabalho

31 respostas



49. Raramente me é solicitado desempenhar outras funções para além das que me estão atribuídas

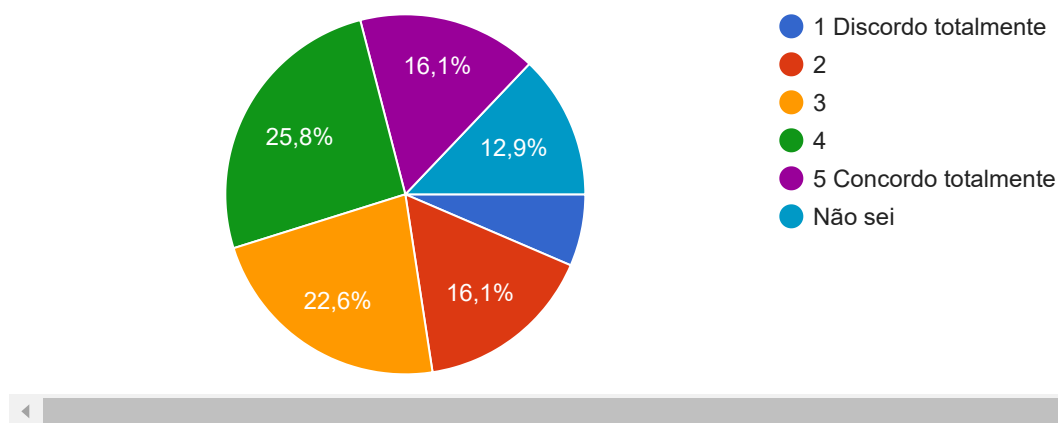
31 respostas



Reconhecimento, recompensa e satisfação

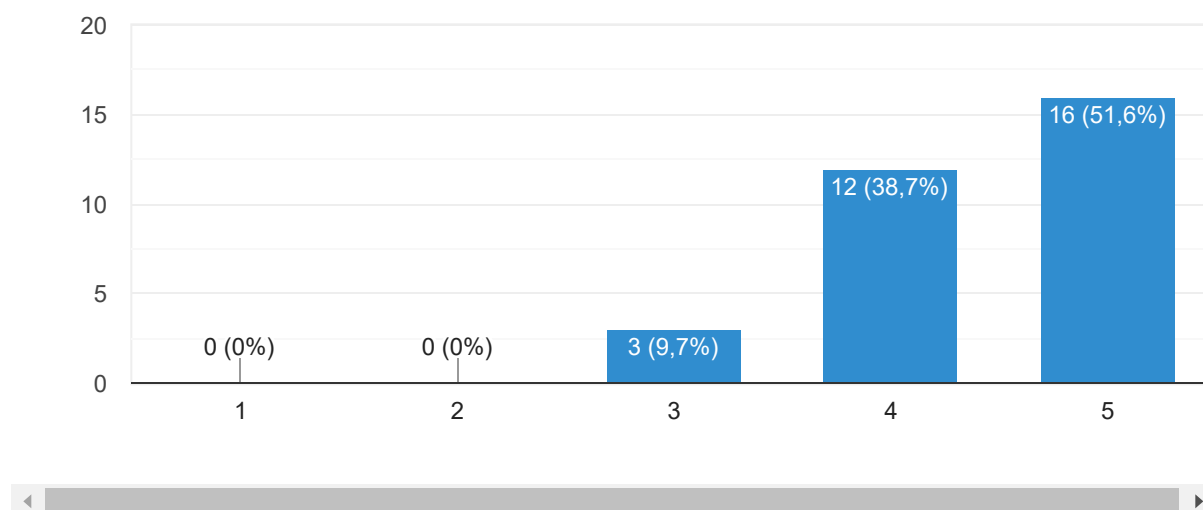
50. Sinto que a instituição encontra formas alternativas de recompensar o desempenho dos seus colaboradores

31 respostas



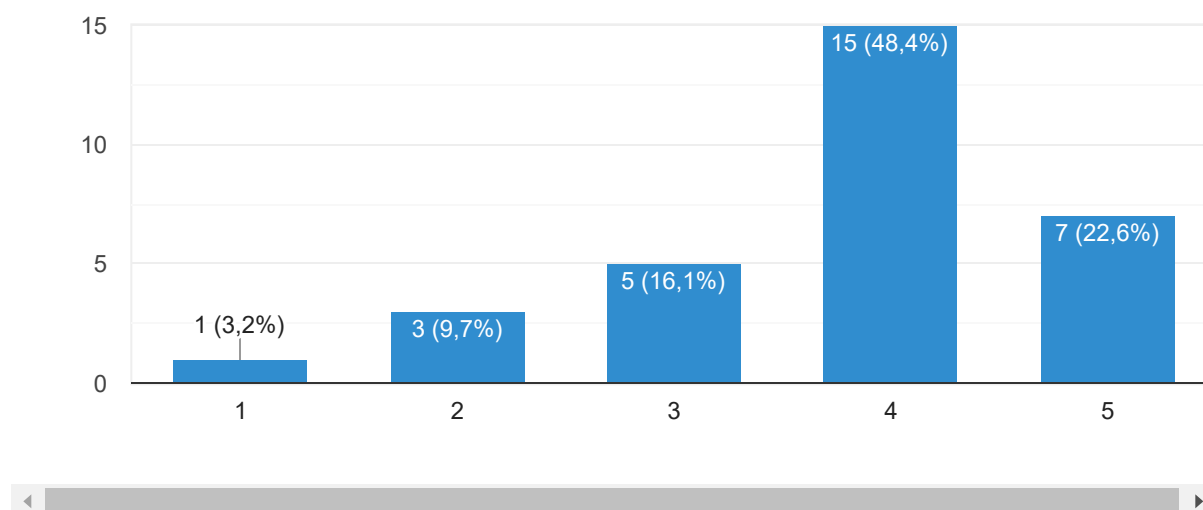
51. É gratificante ser membro desta instituição (perante família, amigos e comunidade em geral)

31 respostas



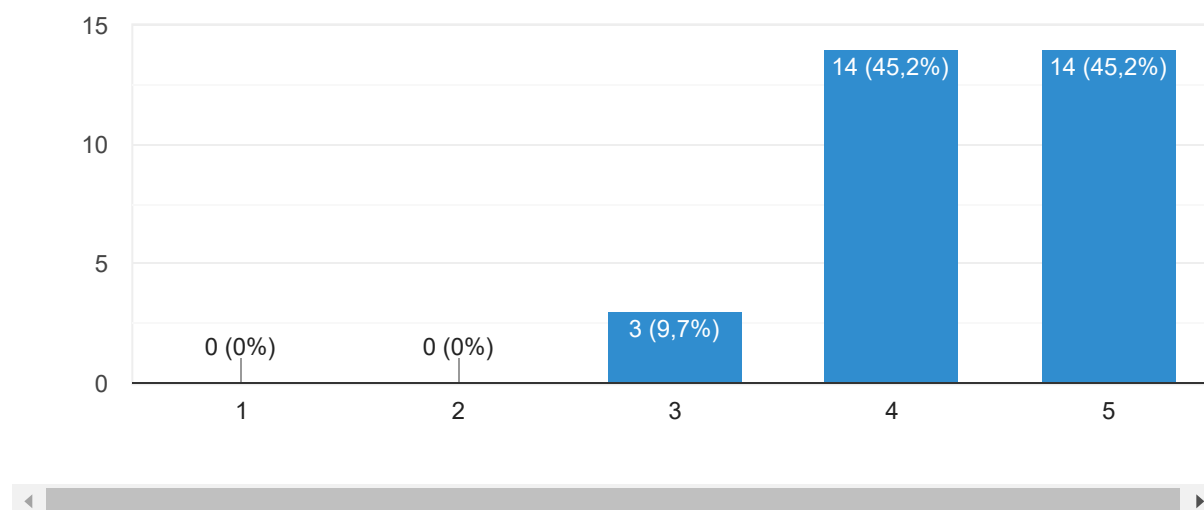
52. Sinto que a minha dedicação, empenho e trabalho realizado são reconhecidos

31 respostas



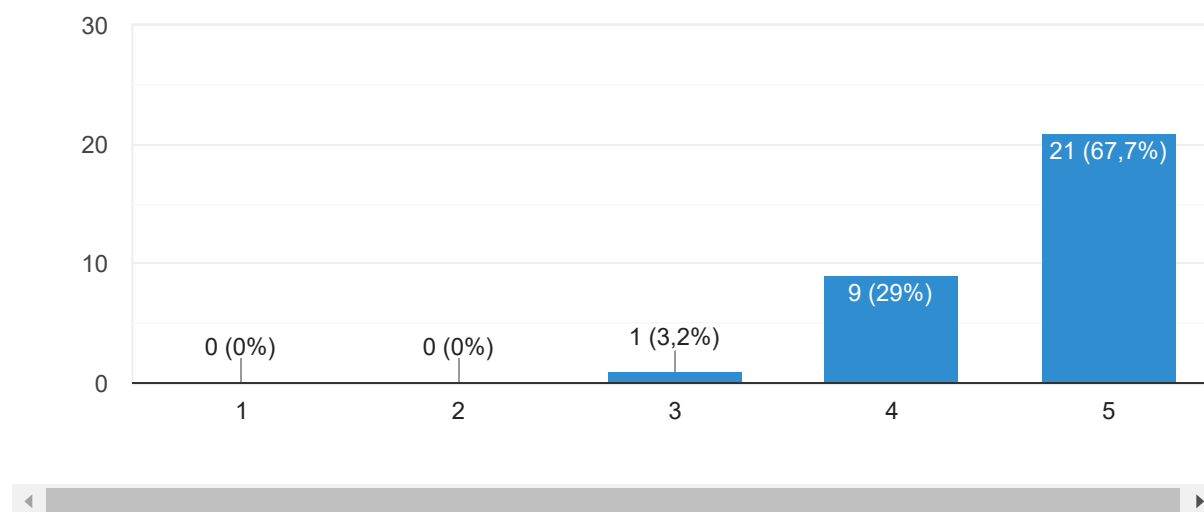
53. Sinto realização pessoal e profissional na função que ocupo na instituição

31 respostas



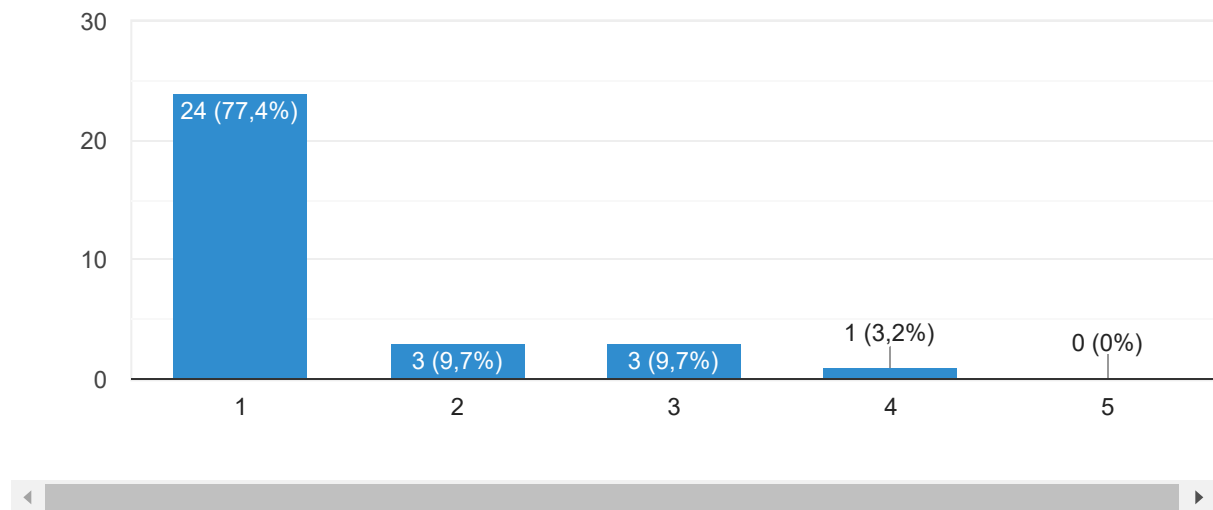
54. Sinto-me realizado(a) profissionalmente em ser professor|educador

31 respostas



55. Se soubesse o que sei hoje, não teria escolhido a profissão de professor/educador

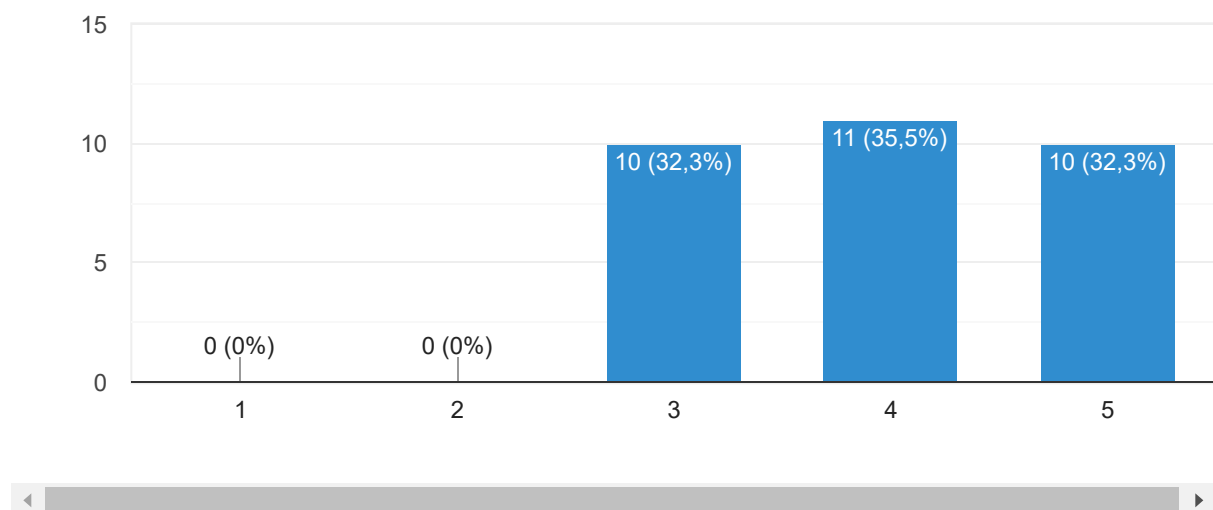
31 respostas



Desempenho funcional e relações de trabalho

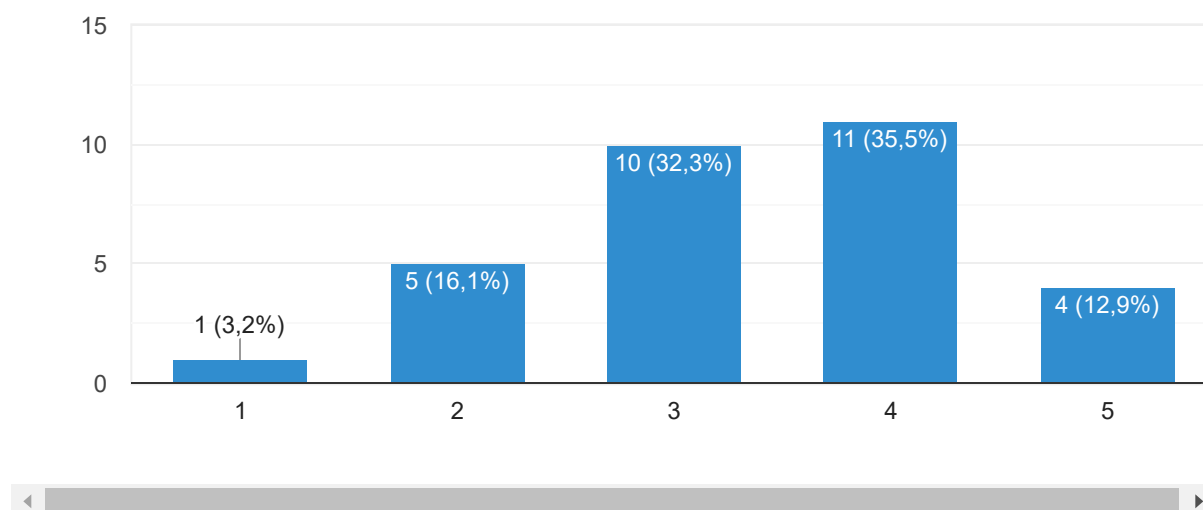
56. Sinto que os objetivos que me estão atribuídos são adequados e possíveis de alcançar

31 respostas



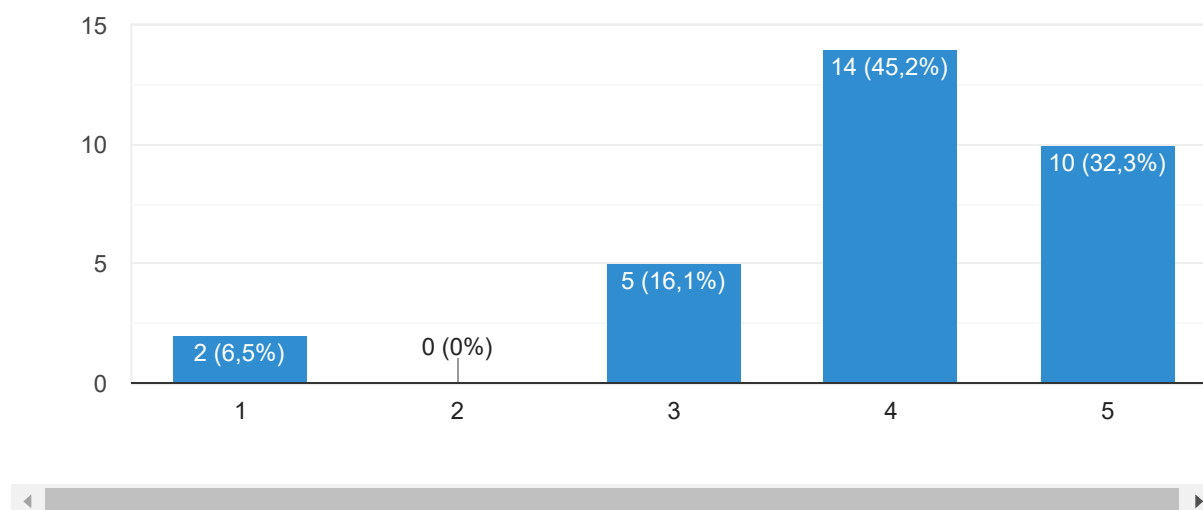
57. Obtenho informações sobre o meu desempenho sempre que necessário

31 respostas



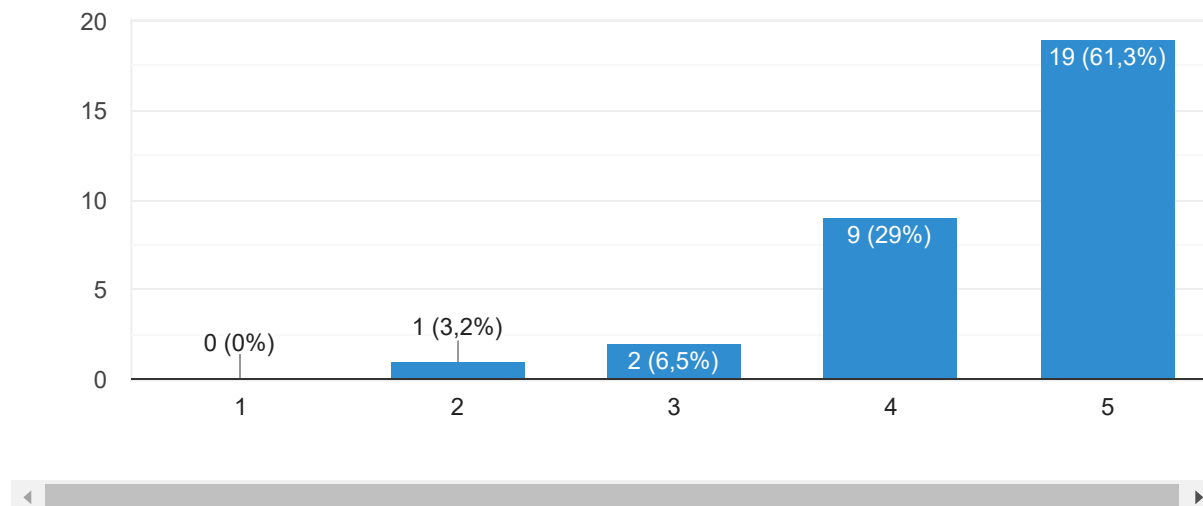
58. Apesar de nem sempre estarmos de acordo, sei que conto com o apoio dos meus superiores hierárquicos

31 respostas



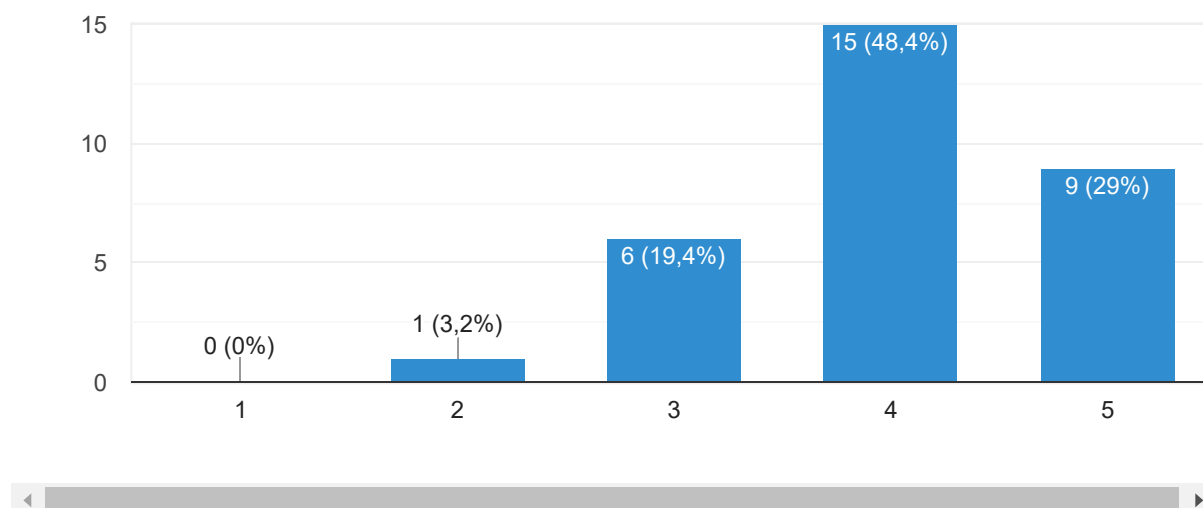
59. O trabalho em equipa é estimulado

31 respostas



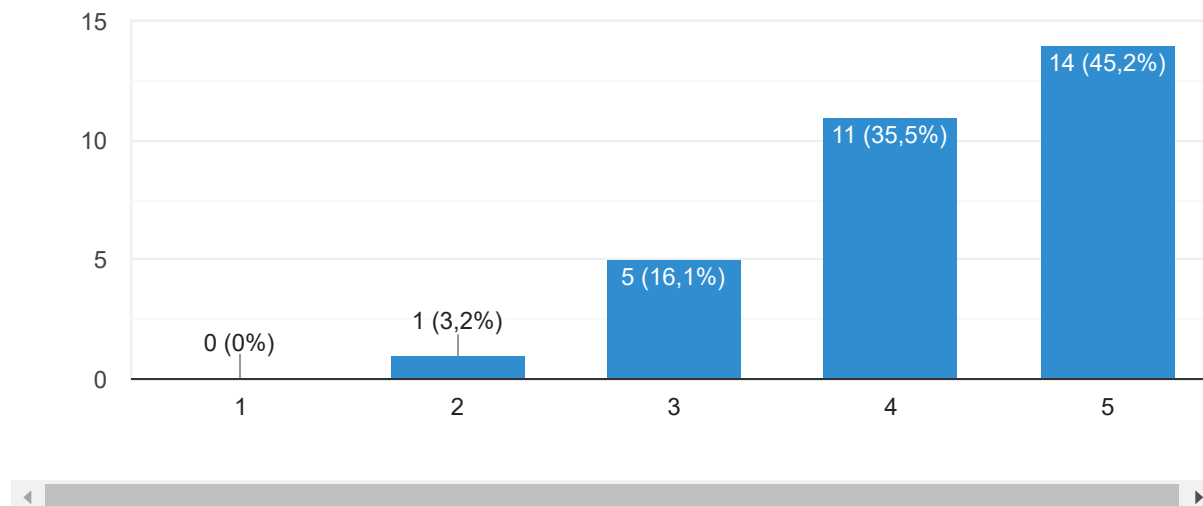
60. Sinto-me motivado e/ou inspirado pelos meus superiores hierárquicos

31 respostas



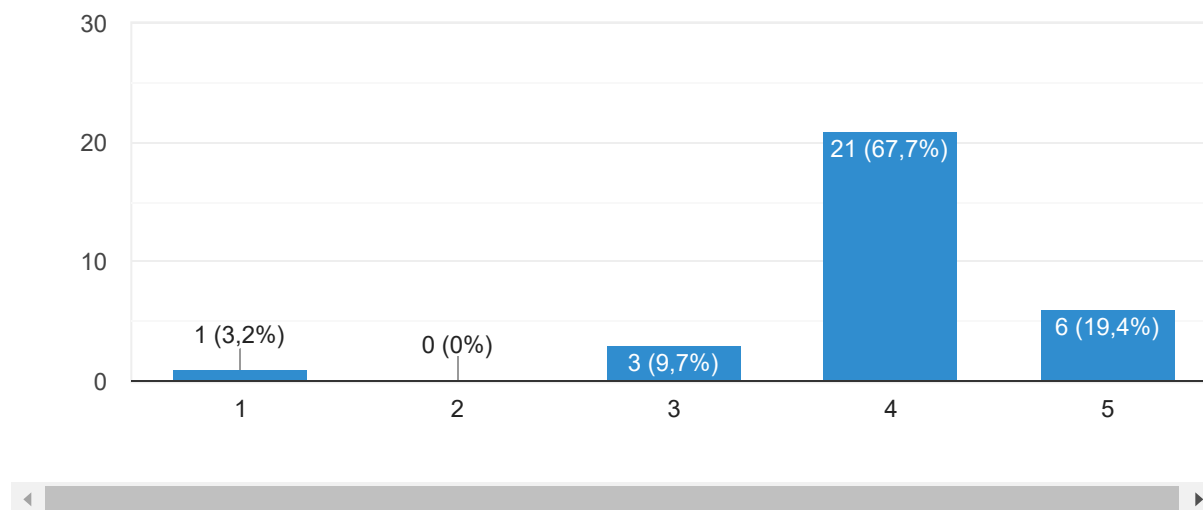
61. Existe ajuda, colaboração e cooperação entre colegas da instituição

31 respostas



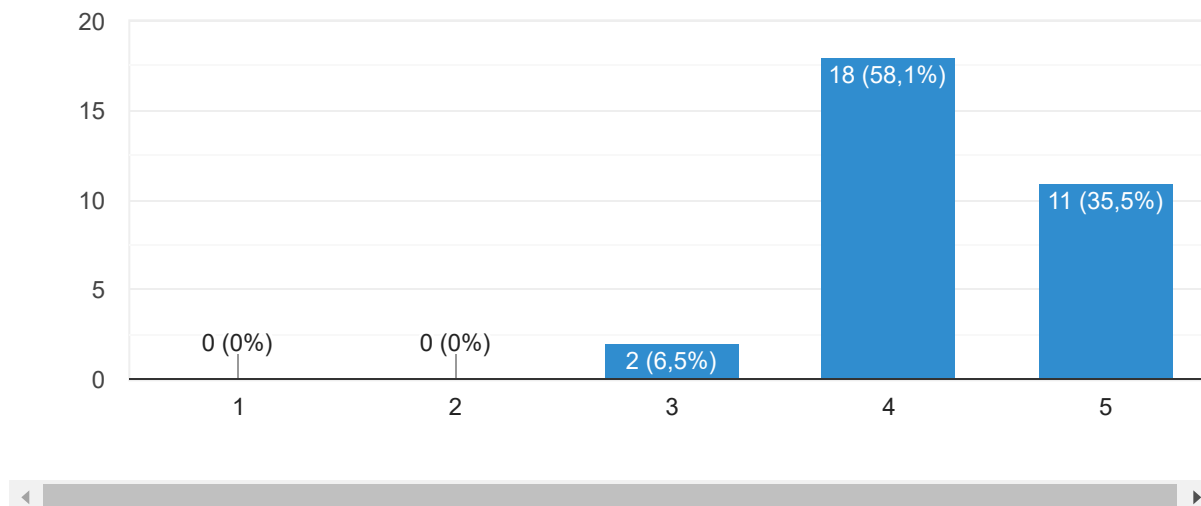
62. Considero que existe um ambiente de trabalho agradável e sem conflitos

31 respostas



63. Sinto-me respeitado e valorizado pelos alunos e seus familiares

31 respostas



Mais além

64. Complete a seguinte frase: "Para mim, um professor/educador é alguém..."

31 respostas

Tem uma responsabilidade e um papel cada vez maior na formação dos jovens

*

Que ajuda a preparar o futuro dos alunos e a torná-lo a melhores cidadãos.

empenhado e consciente do seu papel na sociedade.

que acredita que a Educação é o primeiro passo para um mundo melhor.

com quem os alunos se sentem crescer.

que acredita ser possível desafiar os alunos a mudarem o mundo.

Que contagia os outros, para aprender e fazer sempre melhor!

Que orienta e acompanha, que ouve e aconselha, que estimula a curiosidade e autonomia nos alunos e que, acima de tudo, partilha o seu conhecimento de forma

65. Tem alguma preocupação/proposta que gostasse de partilhar em relação à transformação educativa que estamos a desenvolver ?

14 respostas

Não.

Que a escola continue no "bom" caminho da inovação pedagógica e mostrar cada vez mais a solução pedagógica "fora da caixa"

Uma maior integração dos alunos de aprendizagem na ECL e nos projetos.

Considero que seria interessante retomar, esporadicamente, o contacto com outros docentes de outras instituições do grupo, partilhando boas práticas e experiências.

Alguns alunos não estarem preparados para a mudança e não se comprometerem com o projeto educativo da ECL.

Estamos cada vez mais fechados em projetos internos que por muito interessantes que sejam nos afastam da relação com o mercado. Projetos académicos positivos mas fechados na escola.

Não



66. Há mais alguma preocupação ou sugestão em geral que gostasse de partilhar?

12 respostas

Não.

A falta de espaço para os alunos conviver e para os almoços.

O corpo docente está a envelhecer e como tal não devia ter tanta carga horária com os alunos, talvez fosse importante reajustar as funções destes professores.

Líder de grupo disciplinar não tem horas atribuídas no horário.

Falta de horas para desenvolvimento de determinadas tarefas de cariz mais burocrático.

Não

Enquanto estudava para ser professor, ensinaram-me duas coisas que ainda hoje guardo. A primeira é que "para cuidarmos dos outros, necessitamos primeiro cuidar de nós". A segunda é que "para sermos bons professores, precisamos de ser boas pessoas". Ainda que seja algo difícil de ser tangível, creio que

Muito obrigado!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



Anexo XI – Respostas ao 1.º Inquérito por Questionário a Encarregados de Educação

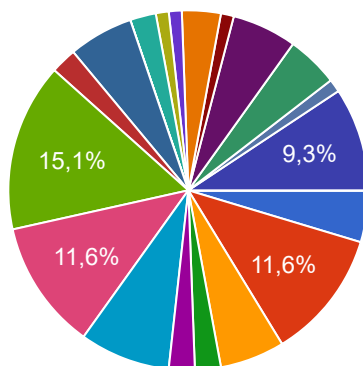
INQUÉRITO

86 respostas

QUESTIONÁRIO

1. Por favor, indique a turma do seu educando

86 respostas

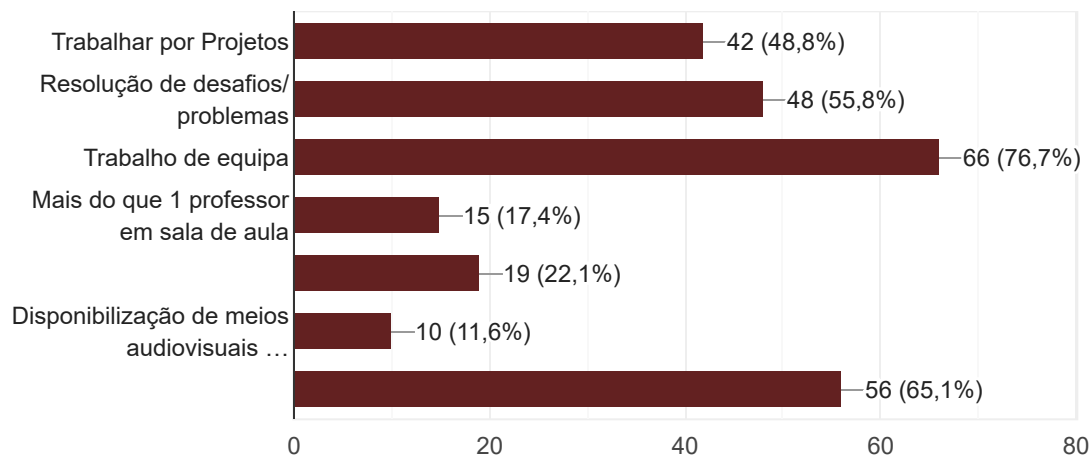


- 1AC (1º ano de Técnico de C...
- 1AVeM (1º ano de Técnico de...
- 1AVi (1º ano de Técnico de Vi...
- 1AOT (1º ano de Técnico de...
- 1AOE (1º ano de Técnico de...
- 1ARH (1º ano de Técnico de...
- 1ARB (1º ano de Técnico de...
- 1ACP (1º ano de Técnico de...

▲ 1/3 ▼

2. Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER

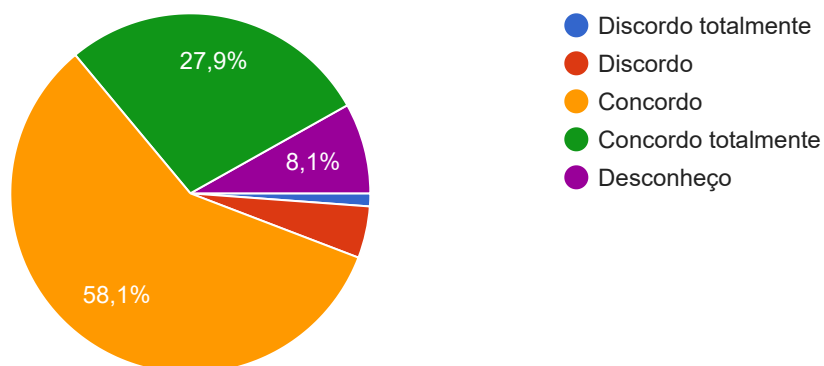
86 respostas



3. Tendo em conta as frases que se seguem, selecione as respostas adequadas.

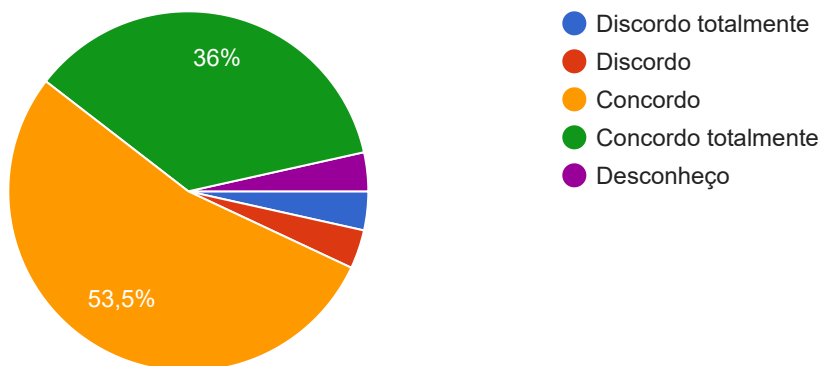
3.1. "As aulas de projetos integradores permitem desenvolver uma aprendizagem mais ativa, menos centrada na figura do professor e mais centrada no trabalho dos alunos."

86 respostas



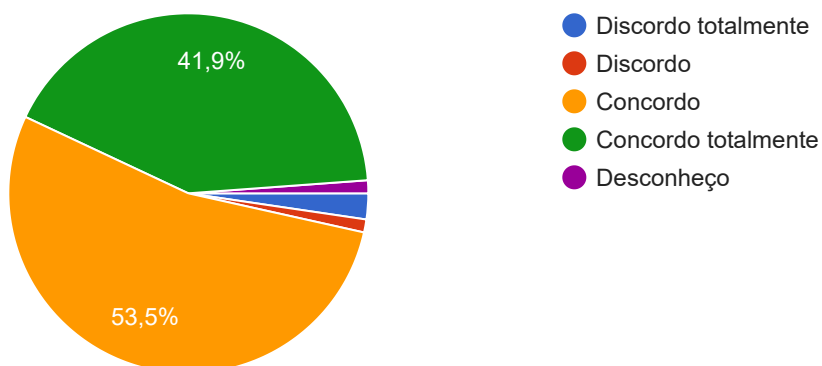
3.2. "As aulas de projetos integradores fazem com que o meu educando esteja mais motivado para aprender."

86 respostas



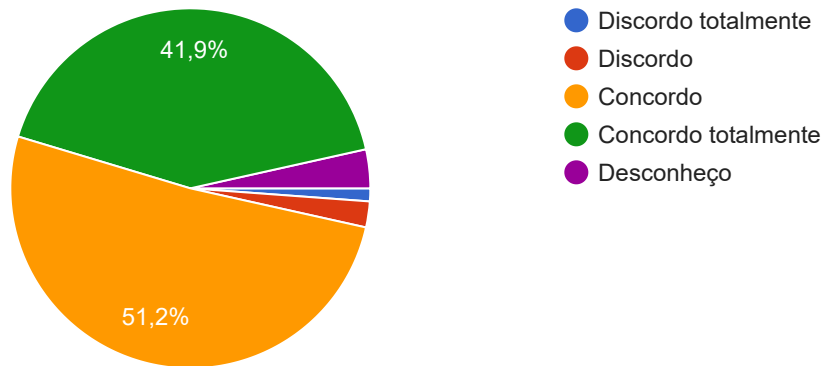
3.3. "Os valores definidos no modelo de pessoa da Escola de Comércio de Lisboa - Comprometido, Competente, Colaborativo, Criativo e Consciente são os adequados tendo em conta os desafios do século XXI."

86 respostas



3.4. "As aulas de projetos integradores permitem desenvolver competências transversais importantes para o percurso pessoal e profissional do meu educando."

86 respostas



4. Transmita, numa frase, como considera que o seu educando tem vivido o Projeto SER.

86 respostas

O meu educando está muito mais autónomo, mais responsável e, acima de tudo, sinto-o feliz na escola.

um pouco diferente e mais complicado

Bastante motivado e empenhado com o objectivo tendo em vista o futuro

Com dificuldade de concentração devido a estar muita gente numa só sala criando muito ruído.

não tenho conhecimento dessas aulas

Ele está muito feliz e entusiasmado com este projecto

muita emoção

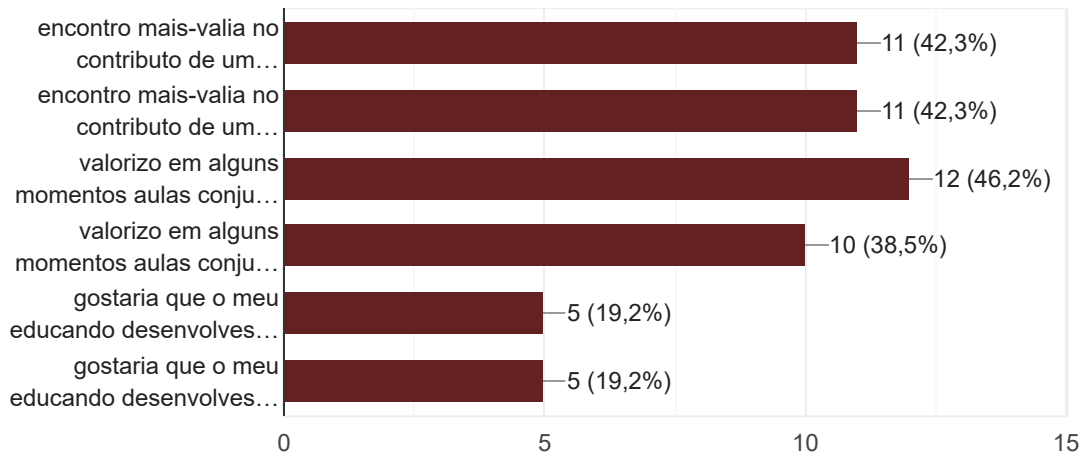
Desenvolvimento de estratégias, competências e reconhecimento do mundo profissional.

Se for Encarregado de Educação de aluno de 1º ou 2º ano (10º ou 11º anos) finalizou o questionário, pelo que deverá clicar em "Submeter". Agradecemos a sua colaboração!

Responda só se for Encarregado de Educação de aluno de 3º ano (12º ano).
PROVA DE APTIDÃO PROFISSIONAL (PAP)

1. Assinale as opções que para si forem verdadeiras no que respeita o Projeto de Suporte à PAP

26 respostas



2. Tendo em conta o Projeto de Suporte à PAP (Prova de Aptidão Profissional) que o seu educando se encontra a desenvolver, ajude-nos a melhorar o seu processo, apresentando-nos as suas sugestões !

10 respostas

pratica

Na minha opinião o mais importante é trabalhar de forma organizada ao longo de todo ano, para concretizar a melhor forma e com o sucesso.

Expo-los a praticar mais

ajudar mais, ou seja, ajudar mais nas informações ou dar mais qualificações

No inicio do ano lectivo apresentação de calendário e outras orientações para o melhor desenvolvimento da PAP.

não tanho resposta, descubram vocês

Mais ajuda por parte dos professores, e utilização somente da dream shaper

Penso que pode existir mais esclarecimento em todas as etapas. Um maior acompanhamento, mais facilitação no trabalho a desenvolver.

Finalizou o questionário, pelo que deverá clicar em "Submeter". Agradecemos a sua colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



Anexo XII – Respostas ao 2.º Inquérito por Questionário a Encarregados de Educação

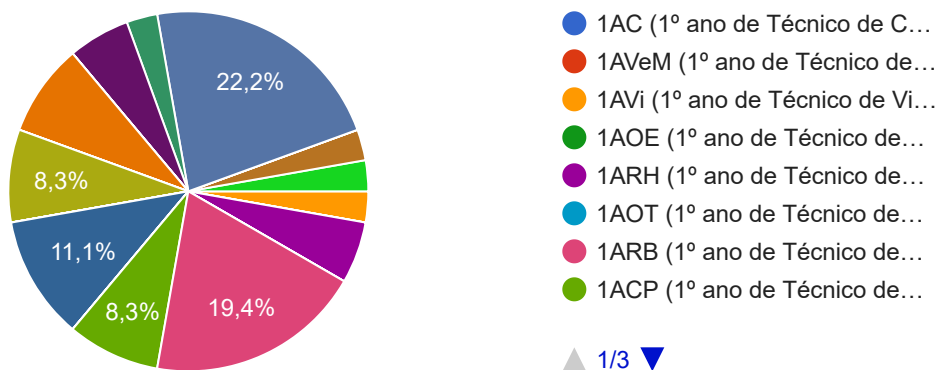
2.º INQUÉRITO - Encarregados de Educação - Projeto SER e Plano de Ensino @ Distância 2019-2020

36 respostas

QUESTIONÁRIO

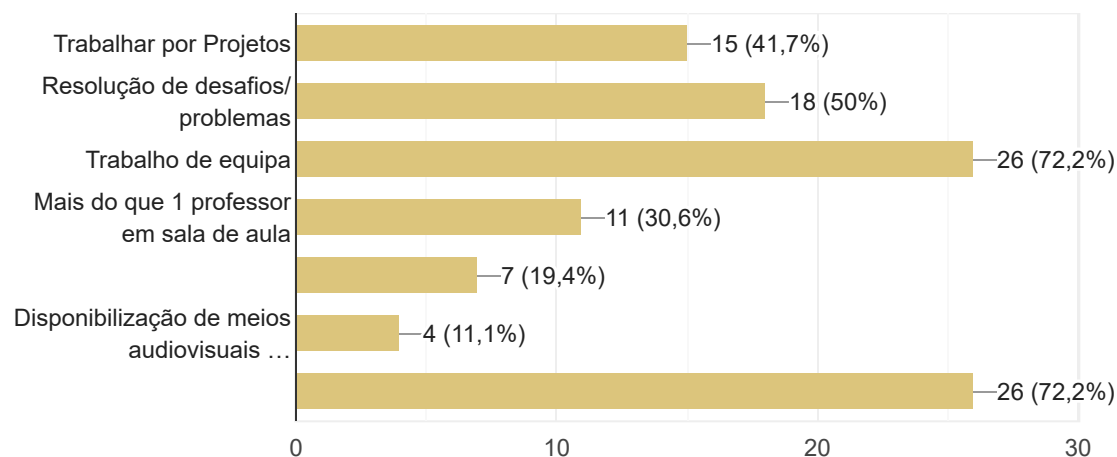
1. Por favor, indique a turma do seu educando

36 respostas



2. Selecione os 3 aspetos mais relevantes no Projeto SER

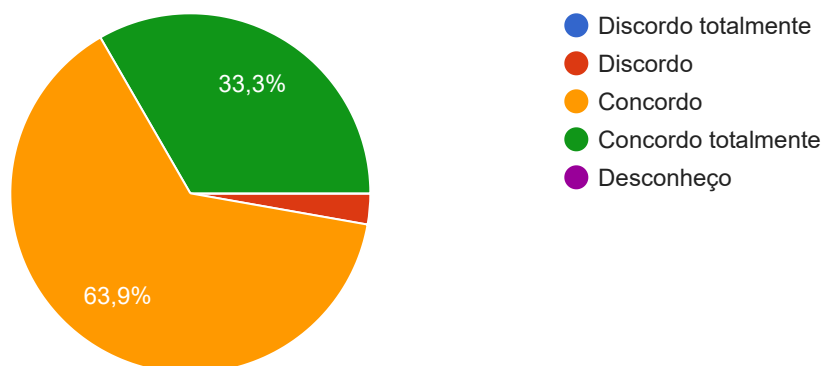
36 respostas



3. Tendo em conta as frases que se seguem, seleccione as respostas adequadas.

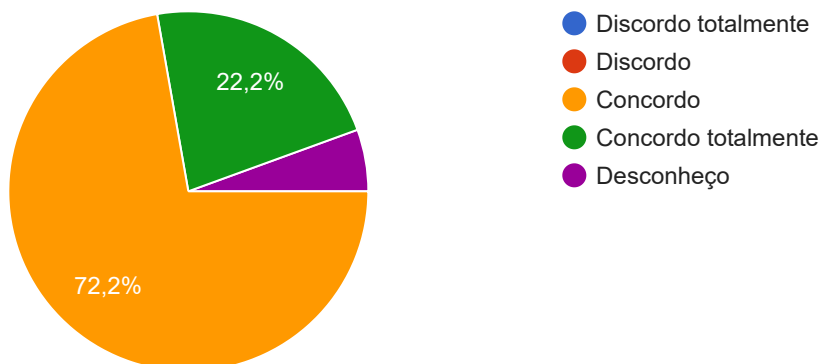
3.1. "As aulas de projetos integradores permitem desenvolver uma aprendizagem mais ativa, menos centrada na figura do professor e mais centrada no trabalho dos alunos."

36 respostas



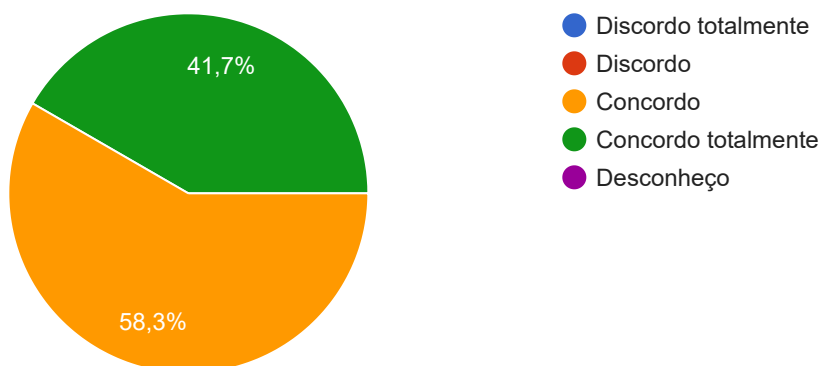
3.2. "As aulas de projetos integradores fazem com que o meu educando esteja mais motivado para aprender."

36 respostas



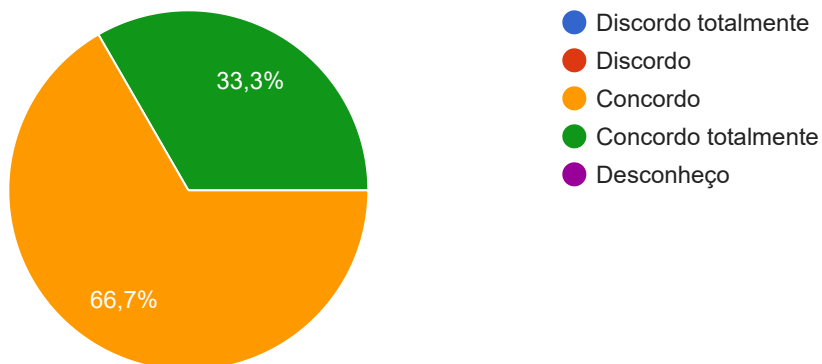
3.3. "Os valores definidos no modelo de pessoa da Escola de Comércio de Lisboa - Comprometido, Competente, Colaborativo, Criativo e Consciente são os adequados tendo em conta os desafios do século XXI."

36 respostas



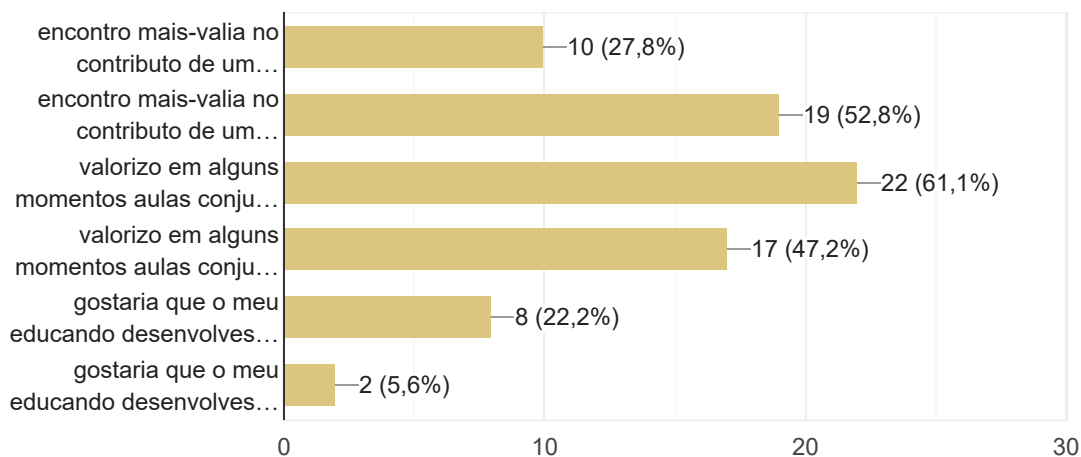
3.4. "As aulas de projetos integradores permitem desenvolver competências transversais importantes para o percurso pessoal e profissional do meu educando."

36 respostas



3.5. Assinale as opções que para si forem verdadeiras no que respeita ao Projeto de Suporte à PAP que o seu educando realizou/realizará.

36 respostas



3.6. Tendo em conta o Projeto de Suporte à PAP (Prova de Aptidão Profissional) que o seu educando irá desenvolver/desenvolveu, ajude-nos a melhorar o processo, apresentando-nos as suas sugestões!

36 respostas

Maior diversidade nas qualificações e daí maiores contributos de qualidade

Nao sei

Outras bases de informação

Nao tenho nenhum reparo

Até agora reconheço valor à forma como têm conduzido o ensino, pelo que de momento não tenho sugestões de melhoria.

As aulas à distância, foram muito rentáveis em todos os sentidos, excetuando creio na m. opinião, algum exagero nos trabalhos de grupo e individuais que lhes foram exigidos em diversas disciplinas e para o mesmo período de tempo. Contudo, também acredito ter sido um momento que exigiu uma adaptação rápida demais para todos, imposto pela pandemia, mas valeu a pena !

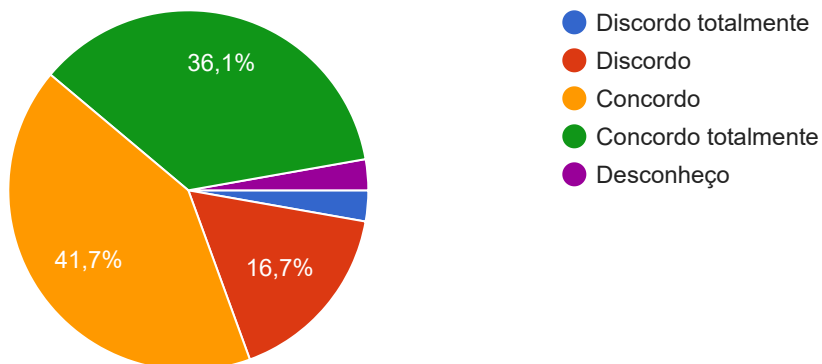
Concordo

4. Selecione as respostas de acordo com a experiência que o seu educando tem tido na modalidade de ensino @ distância.



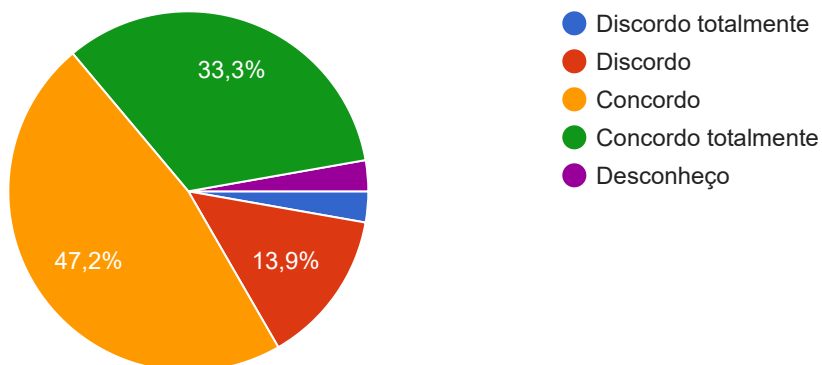
4.1. "Nesta fase de pandemia onde vigora a modalidade de ensino @ distância, sinto que o meu educando tem facilidade em organizar autonomamente o tempo / planificar tarefas diárias."

36 respostas



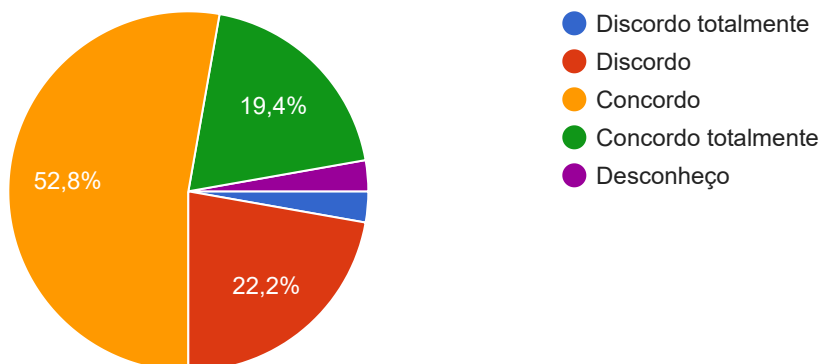
4.2. "Apesar de o meu educando estar sempre em casa, sinto que consegue concentrar-se nas atividades letivas e distanciar-se da realidade familiar."

36 respostas



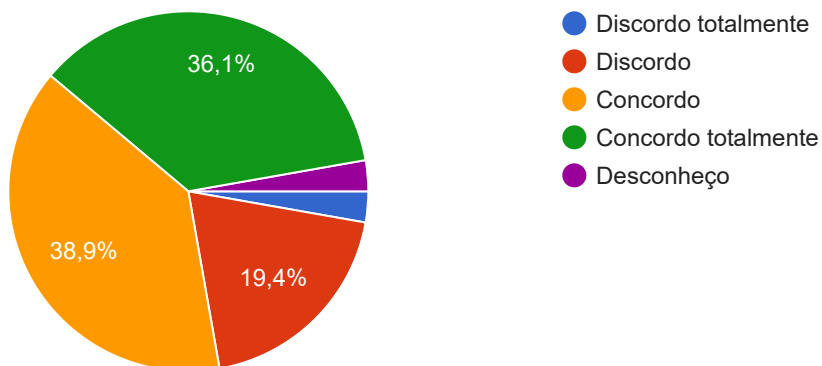
4.3. "Nesta modalidade de ensino @ distância, o meu educando sente motivação para a aprendizagem."

36 respostas



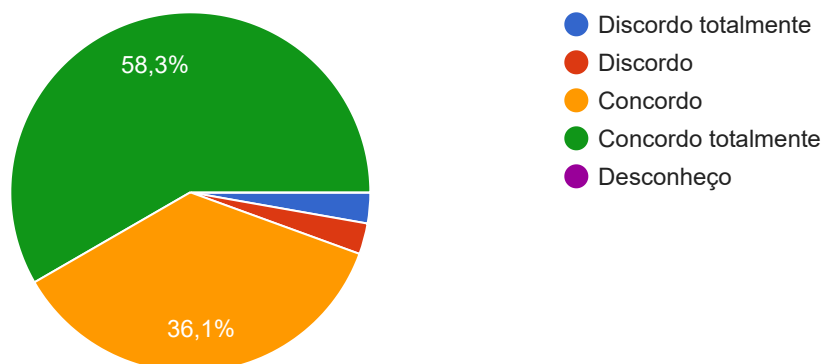
4.4. "Acredito que o uso constante de plataformas digitais e de meios tecnológicos prepara melhor o meu educando para o futuro."

36 respostas



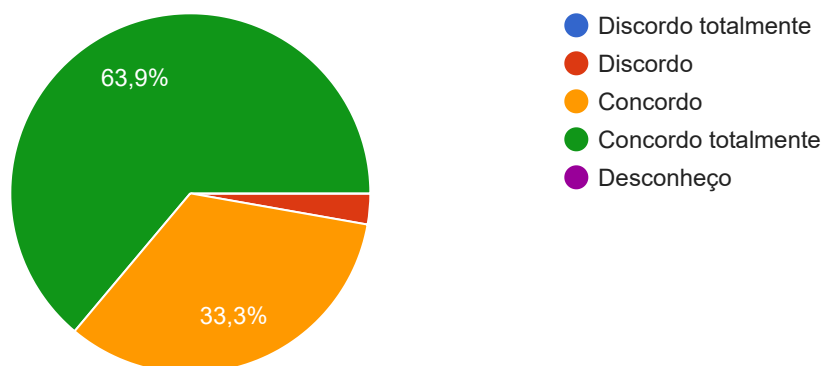
4.5. " Nesta modalidade de ensino @ distância, as sessões semanais de mentoria com o Orientador Educativo foram importantes para o meu educando se sentir acompanhado no seu processo de aprendizagem e informado em relação a toda a atividade letiva."

36 respostas



4.6. "No contexto da pandemia provocada pelo vírus Covid-19, considero que a Escola de Comércio de Lisboa teve uma resposta rápida e eficaz face à necessidade imediata de confinamento e de isolamento social, permitindo aos seus alunos a continuidade das suas aprendizagens."

36 respostas

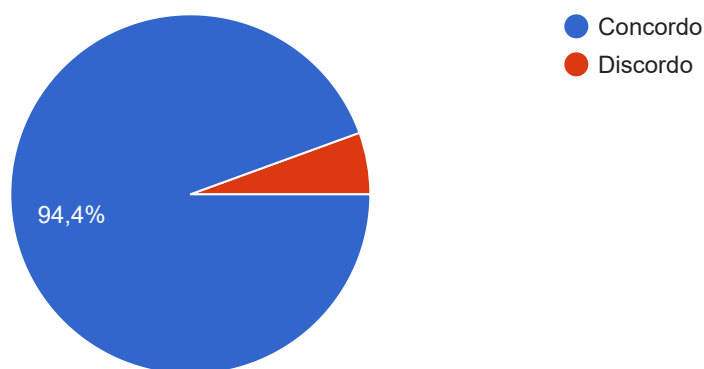


5. Preparação do Ano Letivo 2020-2021



5. 1. De acordo com o calendário do Ministério de Educação, está previsto o início das atividades letivas entre 14 e 17 de setembro de 2020. Neste sentido, a ECL tem previsto iniciar as atividades letivas no dia 15 de setembro. Concorda com esta data?

36 respostas



5.1.1. Se assinalou "discordo", por favor apresente as suas razões.

2 respostas

Tendo em conta ao avanço do vírus Covid-19 em Lisboa, ainda continua a ser perigoso andar todos os dias de transportes e ainda o facto de muitos alunos comerem fora da escola pode prejudicar toda a comunidade da ECL.

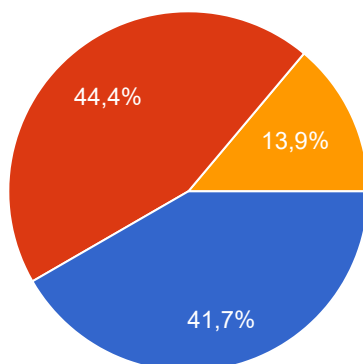
Apesar do percurso da minha educanda ter terminado, acho que esta data deveria ser mais tardia.

Secção sem título



5.2. Tendo em conta o início do próximo letivo, como gostaria que este decorresse?

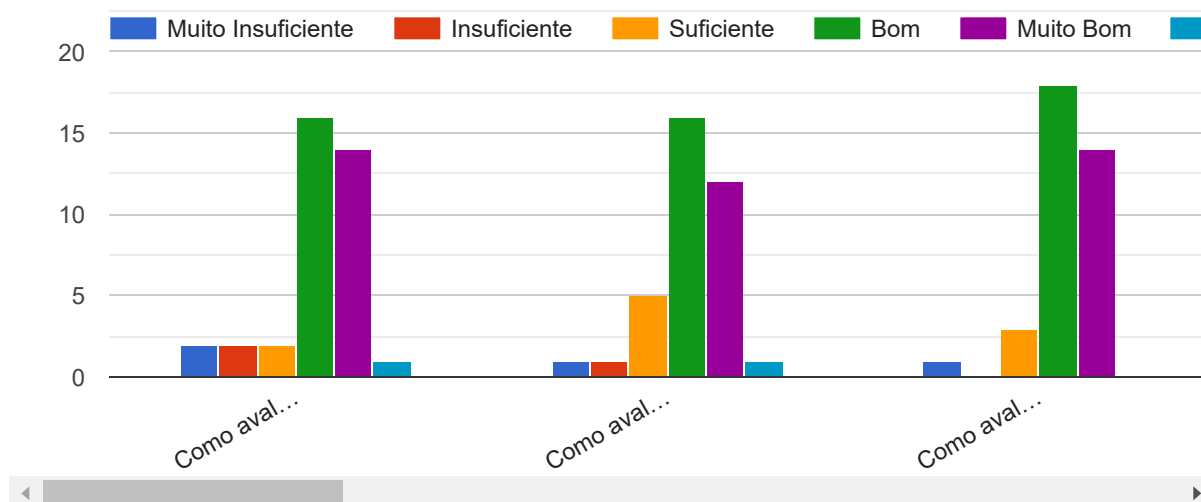
36 respostas



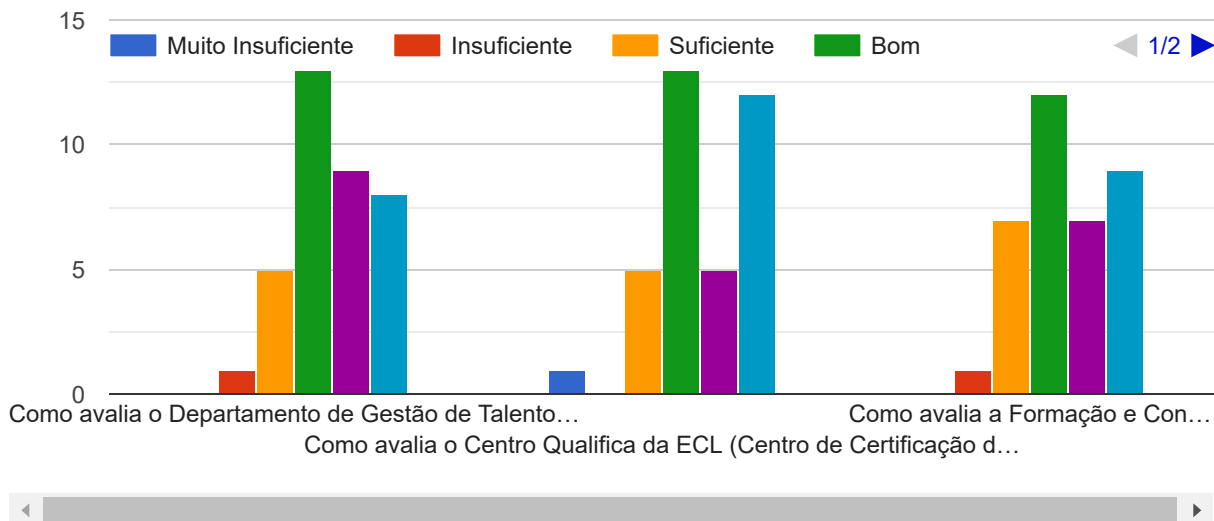
- Regime presencial (aquele em que o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido num contexto em que alunos...
- Regime misto (aquele em que o processo de ensino e aprendizagem combina atividades presenciais com s...
- Regime online (aquele em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em am...

6. Apreciação geral

6.1. Avalie os seguintes tópicos de "Muito Insuficiente" a "Muito Bom" ou "Desconheço"

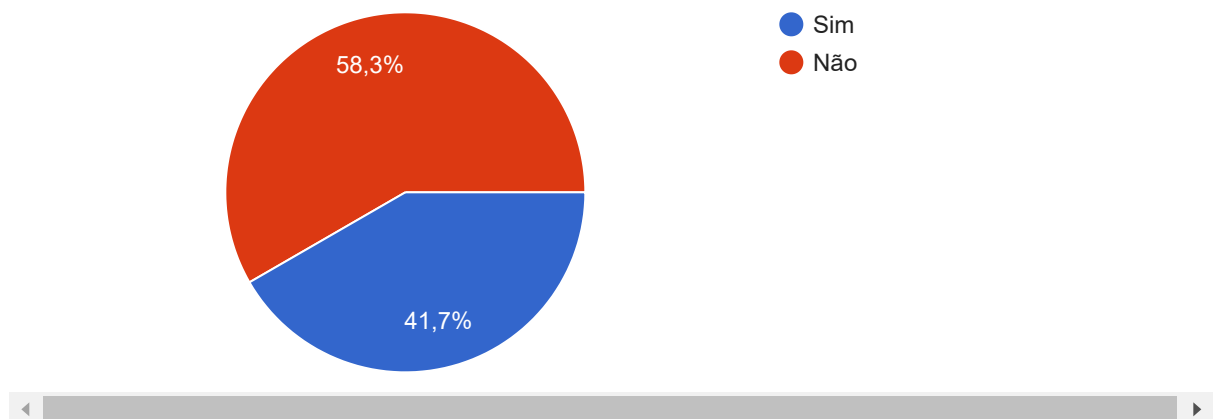


6. 2. Outras áreas da ECL: avalie os seguintes tópicos de "Muito Insuficiente" a "Muito Bom" ou "Desconheço"



6. 3. Gostaria de receber mais informações sobre algum destes departamentos?

36 respostas



Secção sem título

6.4. Se gostaria de receber informações sobre a Gestão de Talento, o Centro Qualifica ou a Formação e Consultoria da ECL, informe-nos sobre que departamento(s) gostaria de receber informação e deixe-nos o seu email de contacto.

15 respostas

Tinaraimundo1957@live.com.pt

Sim

Evaldinamonteiro8@gmail.com

Não, obrigado!

Gostaria de saber mais sobre ECL, GT, CQ
mariagraca171180@gmail.com

Gostaria de receber informação sobre os três processos/centros. 19692@sapo.pt

Não nenhum departamento em mente

Alzira.neves.santos@gmail.com

Todos! mbeatrizcardoso39@gmail.com

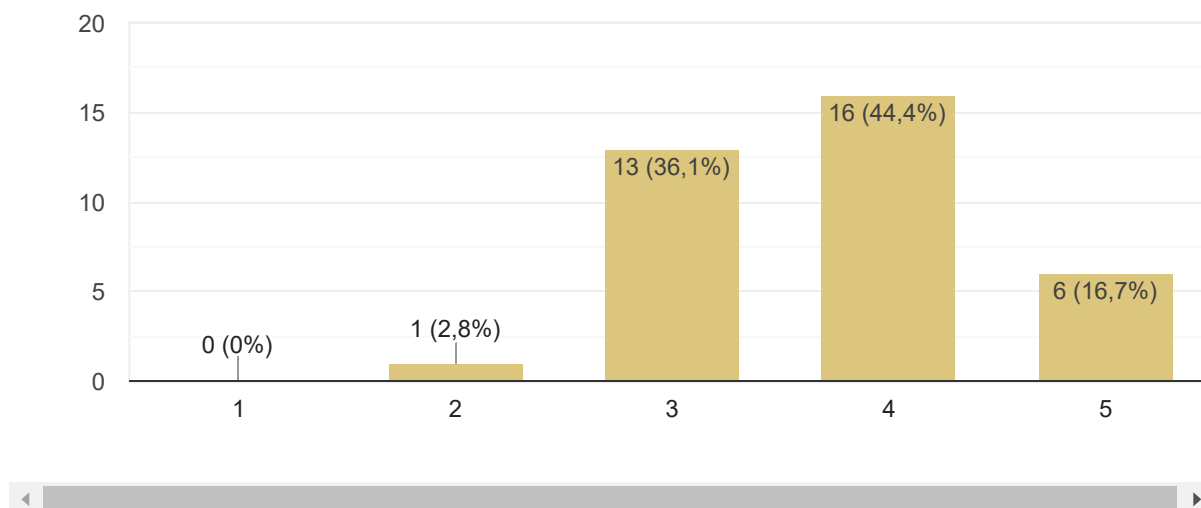


Política, Estratégia e Qualidade



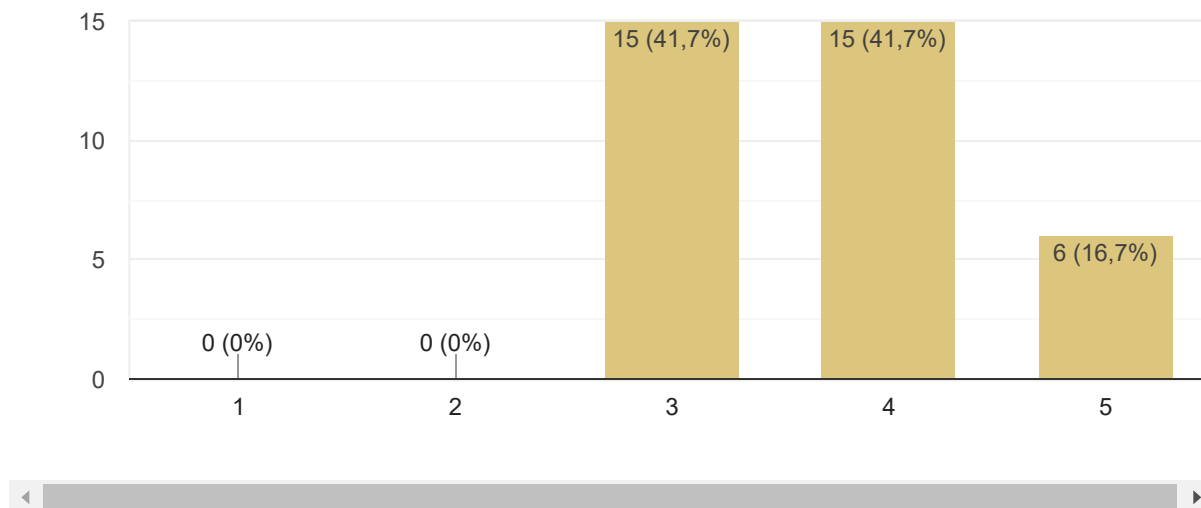
10.1. Conheço a política, a estratégia e os objetivos da instituição (documentos no site da escola)

36 respostas



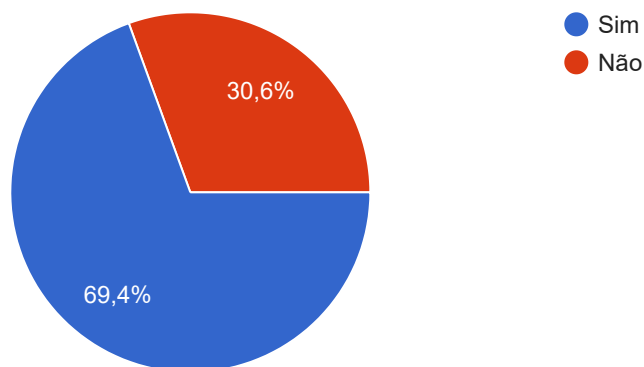
10.2. Conheço o plano de atividades da instituição

36 respostas



10.3. Tenho conhecimento do processo de certificação de Qualidade em alinhamento com o quadro EQAVET (Garantia Europeia de Qualidade para o Ensino Profissional) que está a ser desenvolvido na Escola de Comércio de Lisboa

36 respostas



7. Transmita, numa frase, como considera que o seu educando tem vivido o Projeto SER.

36 respostas

Um pouco stressada no início mas depois equilibrou e gostou da experiência

Achei que ela se empenhou e tentou ao maximo ser produtiva mas ao fim de algum tempo notei que começou a perder interesse pela materia do projeto.

Muito bem

Esperiencia e autoconhecimento

Reconheço maior sentido de responsabilidade, empenho, compromisso e cooperação

Interessado

Tem se esforçado bem , e empenhado muito para obter ótimos resultados e para o seu futuro

Transformou uma pessoa mais ativo e responsável!

Finalizou o questionário, pelo que deverá clicar em "Submeter". Agradecemos a sua colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

