

BRUNO MIGUEL ALMEIDA CARVALHO

**A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS
O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS
ATRAVÉS DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR NA ÁREA DO
COMÉRCIO E SERVIÇOS**

Orientadora: Fernanda Maria Veiga Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

BRUNO MIGUEL ALMEIDA CARVALHO

**A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS
O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS
ATRAVÉS DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR NA ÁREA DO
COMÉRCIO E SERVIÇOS**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário no Curso de Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Fernanda Maria Veiga Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que apesar da escolaridade mínima, lutaram para que me pudessem proporcionar condições para ir mais além. Aos meus irmãos por nada me negarem e prestarem-se a todo e qualquer auxílio, e à Kátia por ser a melhor companheira que alguém pode desejar, e que ajudou a proporcionar todas as condições para que pudesse concretizar mais este projeto.

A vocês devo aquilo que sou.

AGRADECIMENTOS

Antes de mais agradeço aqueles que são a minha principal fonte de motivação para querer ser mais e melhor, aos meus alunos, que me desafiam diariamente e me relembram constantemente a razão pela qual me apaixonei pela profissão.

Aos meus professores que com as suas palavras me conduziram à aprendizagem que hoje me proporcionou mais um patamar que poucas vezes imaginei possível, em especial à Professora Doutora Fernanda Maria Veiga Gomes, pela sua orientação, aconselhamento, motivação e disponibilidade constante para ajudar, tornou possível a concretização deste trabalho, a si meu muito obrigado.

À Escola onde atualmente leciono por me ter proporcionado todas as condições para que levasse adiante a presente investigação, e aos meus "companheiros de luta" que partilharam o mesmo objetivo da profissionalização, pelas palavras motivadores e pela companhia sempre importante nas fases menos boas. Aos meus colegas de mestrado, incansáveis resilientes, pela união, partilha, amizade e incentivo.

Agradeço ainda a todos os meus amigos que torcem incondicionalmente por mim e por me fazerem sentir especial.

Um grande Bem Hajam a todos vocês!

RESUMO

Já não causa estranheza a palavra globalização, pois, apesar de muitas vezes ser utilizada de forma incorreta, ela justifica a velocidade com que a economia evolui nos dias hoje, e torna possível alterar em pouco tempo e determinar de forma crucial o destino do indivíduo e da sociedade. Certo é que a velocidade da informação e a inovação tecnológica catapultaram alterações em vários domínios, na economia, no ambiente e na sociedade, tornando constantes os desafios, no mundo em que vivemos. Também a comunidade educativa tem como desafio inovar constantemente na preparação de cidadãos cada vez mais aptos e capazes, para conseguirem ter sucesso num mundo cada vez mais exigente, em que não se satisfaz apenas com qualificações, mas também com competências.

O presente estudo incide numa experiência de aprendizagem aplicada numa escola profissional na área do comércio, onde foram desenvolvidas várias competências provindas de diferentes áreas do saber, mas transversais na sua aplicabilidade perante a realidade, através da realização de um projeto interdisciplinar. A procura de estratégias de ensino que ajudem a desenvolver aprendizagens significativas e motivadoras levou à escolha do método de aprendizagem baseada em problemas (ABP).

Os resultados obtidos comprovam que no ambiente educativo testado a metodologia aplicada proporcionou resultados muito positivos no que concerne ao desenvolvimento de aprendizagens significativas para a futura atividade profissional de técnico de vendas, assim como no elevado grau de satisfação dos alunos com as atividades realizadas.

Palavras-Chave: Ensino Profissional, Comércio, Competências Transversais, Interdisciplinaridade, Aprendizagem Baseada em Problemas, Autonomia.

ABSTRACT

It's no longer strange the word globalization, despite often being used incorrectly, it justifies the speed to which the economy evolves today, making it possible to bring change in a short period of time and crucially determine fate for each individual and the whole society itself. Fact is that the velocity reached by communication exchange and technological innovation has launched changes in several domains, the economy, the environment and in the society, turning constant the challenges the world faces nowadays. The educational community has also to take the challenge of constant innovation in preparing increasingly able and capable citizens to succeed in a never as demanding world in which someone's qualifications are not satisfiable enough, without certain competences.

The following essay focuses a learning experience applied to a portuguese vocational school in commerce, in which several skills coming from different areas of knowledge, yet transversal in their applicability towards real-life situations, are being developed by conducting an interdisciplinary project. The seeking quest for teaching strategies that develop meaningful and motivating apprenticeships, led to the choice of problem-based learning (PBL).

The results shown for this educational environment, to what the methodology tested is concerned, are indeed very positive, with regard to the development of meaningful learning towards future activities as sales managers and as well to the high rates of satisfaction in between students while performing the activities.

Keywords: Vocational Education, Commerce, Transversal skills, Interdisciplinarity, Problem-Based Learning, Autonomy.

ABREVIATURAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas (*PBL – Problem Based Learning*)

CCH – Cursos Científico-Humanísticos

CCP – Confederação do Comércio e Serviços de Portugal

CEF – Cursos de Educação e Formação

CEP – Cursos de Especialização Profissional

CP - Cursos Profissionais

CPQ - Cursos Profissionais Qualificantes

CT - Cursos Tecnológicos

DGEEC – Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DR - Diário Reflexivo

EAE - Ensino Artístico Especializado

MEC – Ministério da Educação e Ciência

DL – Decreto-Lei

EPX – Escola Profissional X

EFA – Educação e Formação de Adultos

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
CAPÍTULO 1. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PROFISSIONAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA ALTERNATIVA FORMATIVA	15
1.1. O ensino profissional e comercial	15
1.2. As escolas profissionais	29
1.3. As escolas profissionais de comércio	33
1.4. O desenvolvimento de experiências de aprendizagem no ensino profissional	36
1.5. O desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas	36
1.6. O método de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a sua aplicação nas ciências sociais (Geografia e História)	39
CAPÍTULO 2. O ESTUDO DO COMÉRCIO E SERVIÇOS COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ..	47
2.1. A escola alvo do estudo	48
2.2. O Projeto Educativo da Escola Profissional X / Modelo Pedagógico	51
2.3. O desenvolvimento de competências gerais e transversais no ensino Secundário Geral e Profissional	54
2.4. O Projeto Interdisciplinar X - Revitalização do Comércio de Proximidade	56
2.4.1. A estrutura	57
2.4.2. A disciplina de Área de Integração como pivot do Projeto Interdisciplinar	57
2.4.3. Contribuição das competências da História (ligação ao Projeto)	57
2.4.4. Contribuição das competências da Geografia (ligação ao Projeto)	58
PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	60
CAPÍTULO 3. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	61
3.1. O problema de investigação	61
3.2. Questão de partida	63
3.3. Objetivos gerais	63
3.4. Objetivos específicos	63
CAPÍTULO 4. UMA INVESTIGAÇÃO BASEADA NO DESENVOLVIMENTO DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	65
4.1. Tipo de Investigação	66
4.2. Caracterização da turma do 1.º Ano do Curso Técnico de Vendas (2012/13)	67
4.3. Caracterização da experiência	69
4.4. Instrumentos de recolha de dados	70
4.5. Procedimentos metodológicos	71
4.5.1. O diário reflexivo	72
4.5.2. O questionário	73
PARTE III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	74
CAPÍTULO 5. A ANÁLISE DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS	75
5.1. Análise de conteúdo	75
5.2. Descritivos dos momentos de aprendizagem	75
5.3. Descritivos e Reflexivos dos momentos de aprendizagem	76
5.4. Conclusivos dos momentos de aprendizagem	77
CAPÍTULO 6. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	79
6.1. Os conteúdos lecionados na experiência de aprendizagem	79
6.2. O desenvolvimento do método de Aprendizagem Baseada em Problemas	80
6.3. Os recursos pedagógicos utilizados	81

6.4. O envolvimento das disciplinas e a interdisciplinaridade	82
6.5. As aprendizagens obtidas através da experiência de aprendizagem.....	84
6.6. O curso técnico de vendas no desenvolvimento de competências profissionais.....	85
6.7. A disciplina pivot da experiência de aprendizagem no desenvolvimento integral do aluno.....	86
6.8. O grau de satisfação dos alunos.....	87
CONCLUSÃO	89
ANEXOS.....	I
ANEXO I -INDICADORES DE DEFINIÇÃO DOS NÍVEIS DO QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES (QEQ).....	II
ANEXO II – COMPETÊNCIAS E FINALIDADES TRANSVERSAIS APLICADAS NA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM	IV
ANEXO III – ESTRUTURA DO PROJETO INTERDISCIPLINAR X.....	VI
ANEXO IV – CARTA DE EXPLORAÇÃO	VII
ANEXO V – PLANIFICAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA DE ÁREA DE INTEGRAÇÃO REFERENTE AO PROJETO INTERDISCIPLINAR X	VIII
ANEXO VI – PLANIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	X
ANEXO VII – GUIÃO DE INVESTIGAÇÃO	XIII
ANEXO VIII – GUIÃO DA SAÍDA DE CAMPO.....	XIV
ANEXO IX – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	XIX
ANEXO X – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS	XXIII
ANEXO XI – TRABALHOS DESENVOLVIDOS PELOS ALUNOS	XXVI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distinção do ensino Industrial e Comercial em 1886	16
Figura 2 - Dicotomia entre o Ensino Liceal e o Ensino Industrial ou Comercial – Reforma de 1948.....	19
Figura 3 - Dicotomia entre o Ensino Secundário Regular e o Ensino Profissional atual.....	20
Figura 4 - Oferta de Ensino Profissionalizante do Ensino Secundário em Portugal.....	21
Figura 5 - Modalidades de ensino em Portugal, conforme a sua especialização e nível de formação.....	25
Figura 6 - Oferta Educativa em Portugal relativa a Cursos Técnicos de Comércio e Vendas em 2012/13.....	34
Figura 7 - Taxonomia das aprendizagens significativas de L Dee Fink (2003).....	37
Figura 8 - Fases da Metodologia da Problemática.....	40
Figura 9 - Processo dos objetivos da Aprendizagem Baseada em Problemas	41
Figura 10 - Fases para a implementação do método de Aprendizagem Baseada em Problemas.....	44
Figura 11 - Organograma da Escola Profissional X	49
Figura 12 - Projeto Educativo da Escola Profissional X	52
Figura 13 - Modelo Pedagógico da Escola Profissional X	53
Figura 14 – Etapas Metodológicas	65
Figura 15 - Projeções de Tipos Padrão de Estudos de Caso.....	66
Figura 16 - Localização da residência dos alunos por município	68
Figura 17 - Operações da observação.....	71
Figura 18 - Resultados dos diários reflexivos por indicador	78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução dos alunos matriculados no ensino secundário de 2001/02 a 2011/12	24
Quadro 2 - Levantamento das Escolas que lecionam os Cursos Técnicos de Comércio e Vendas nos ciclos de formação referentes a 2012/15, 2011/14 e 2010/13.....	35
Quadro 3 - Objetivos do Ensino Secundário e Profissional.....	55

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos matriculados no ensino secundário em Portugal.....	22
Gráfico 2 - População residente em Portugal dos 0 aos 14 anos	23
Gráfico 3 - Distribuição das matriculas dos alunos no ensino secundário no ano letivo 2010/11 no concelho de Lisboa.....	26
Gráfico 4 - Alunos Matriculados no Ensino Secundário por Ano Letivo no Concelho de Lisboa.....	27
Gráfico 5 - Tipo de certificação do curso actual, segundo o nível de escolaridade dominante na família (%)	30
Gráfico 6 - Modalidade frequentada actualmente nos cursos profissionalmente qualificantes segundo o nível de escolaridade dominante na família (%)	31

Gráfico 7 - Tipo de certificação e modalidade de ensino frequentada actualmente, por origem socioprofissional dos alunos (%).....	32
Gráfico 8 - Contribuição dos conteúdos lecionados na preparação de futuros profissionais.....	80
Gráfico 9 - Contribuição do método de Aprendizagem Baseada em Problemas no desenvolvimento de aprendizagens	81
Gráfico 10 - A utilidade dos recursos pedagógicos disponibilizados	82
Gráfico 11 - Importância do envolvimento das diferentes disciplinas na experiência de aprendizagem.....	83
Gráfico 12 - Aprendizagens obtidas através da experiência de aprendizagem.....	84
Gráfico 13 - Desenvolvimento de competências profissionais através do Curso Técnico de Vendas.....	85
Gráfico 14 - Importância da disciplina pivot no desenvolvimento de competências.....	86
Gráfico 15 - Grau de satisfação em relação à disciplina Área de Integração (Média).....	87
Gráfico 16 - Grau de satisfação em relação ao Curso Técnico de Vendas (Média)	87

INTRODUÇÃO

É necessário ter sempre presente a importância do papel das escolas profissionais na formação integral do aluno. Na sua preparação para exercer uma profissão, na sua preparação para a cidadania ativa e consciente. Importa focar, que compete à escola, de uma forma permanente e contínua a transmissão não só de conhecimentos mas, sobretudo, o desenvolvimento de atitudes e de valores que possam ajudar o aluno a construir a sua identidade pessoal e profissional, de forma a torná-lo um cidadão ativo, capaz de efetuar as suas escolhas de forma consciente, e de maximizar as hipóteses de sucesso na sua escolha. Para isso é função da escola, que, através da persuasão, reforce as atitudes positivas, modifique as atitudes negativas e que crie novas atitudes. Estas funções podem ser conscientes e planificadas ou inconscientes, não previstas. É através da informação, dos métodos de ensino, do clima institucional e de outras técnicas específicas (Trillo, Bolívar, Pinto, Caride, Rubal, & Zabalza, 2000) que a escola consegue incidir diretamente sobre estas atitudes e valores.

Um clima negativista sobre a escola surge em diversos veículos de comunicação ou através da opinião pública, sobre as opções tomadas e nas suas consequências de sucesso e insucesso escolar que no passado condenaram o país a percorrer um trajeto penoso e sem perspectivas de prosperar, alimentando o sentimento depressivo que alastra a todos os sectores da sociedade e afeta negativamente a economia. Toda esta famigerada conjuntura que se vive atualmente condiciona as opções políticas e alimenta várias reformas que nem sempre são suficientemente consensuais e sólidas com vista a uma mudança a longo prazo da escola.

O presente estudo surge num sentido inverso ao do perpetuamento da culpabilização, e da penitência de pagar pelas opções tomadas no passado, seguindo na linha de inconformismo e da crença que é possível, apesar das condicionantes, atingir os nossos objetivos, mas para tal é fundamental a mudança.

As aprendizagens de base, da matemática, da escrita e da leitura que durante tanto tempo alimentaram a escola deixaram hoje de ser suficientes. Vários autores defendem que também a escola deve acompanhar a mudança que se assiste nas várias dimensões da sociedade. O investigador de Inovação na Educação, no Centro de Tecnologia e Empreendedorismo da Universidade de Harvard, Tony Wagner, por exemplo, defende que as escolas deveriam estar centradas em preparar os jovens para triunfarem nas suas carreiras numa economia global. O

mesmo autor adianta ainda que “a escola deve desenvolver sete «competências de sobrevivência» necessárias para que os jovens possam enfrentar os desafios futuros: pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, boa comunicação oral e escrita, capacidade de aceder à informação e analisá-la e, por fim, curiosidade e imaginação” (Martins C. F., 2013). Por sua vez João Barroso, especialista em políticas de educação e formação, da Universidade de Lisboa, aposta na transversalidade dos currículos, valorizadas pelas tecnologias que podem potenciar atividades transdisciplinares e interdisciplinares, evitando a segmentação dos saberes, tal como se verifica na organização das disciplinas.

A importância de alterar o paradigma da escola é desta forma reconhecido por vários autores, aproximando-a das necessidades dos jovens e preparando-os para os desafios que lhes serão projetados pela sociedade atual e proporcionando bases sustentadas na autonomia para que estes possam suplantar, com igual sucesso, os desafios futuros.

Apesar da sua abrangência, esta escola de cariz mais prático, que desenvolva competências que o prepara para o futuro, que beneficia a educação à medida de cada aluno, garantindo a equidade, a igualdade de oportunidades e a inclusão social, onde o professor desempenha um papel de mediador entre os alunos e o conhecimento, ganha maior relevo nas escolas profissionais, uma vez que estas têm como principal finalidade, garantir a preparação dos alunos para entrarem no mercado de trabalho. No entanto para que tal aconteça, torna-se imprescindível, que exista um clima de confiança por parte das instituições estatais e as escolas, para que estas possam elaborar os seus próprios currículos, e entre as escolas e os professores, para que estes possam selecionar os conteúdos e definir estratégias. A palavra-chave é autonomia.

A transição da sociedade industrial para o mercado global conferiu uma maior importância da transversalidade do conhecimento, desatualizando a estandardização das matérias dentro de cada disciplina, empacotando-as e tornando-as pouco percetíveis na sua transição para a realidade. Não desfazendo do papel relevante que as mesmas têm, é reconhecida a importância da articulação das diferentes áreas do saber por forma a aproximar-se de modo mais fiel aos problemas que surgem na realidade.

Motivado pela minha atividade profissional, como formador numa escola profissional ligada à área do comércio surge a questão de partida associada ao ensino profissional do

comércio e ao desenvolvimento de experiências significativas e motivantes de ensino/aprendizagem, como alternativa aos métodos mais tradicionais e expositivos: **No ensino profissional do comércio, no curso técnico de vendas, a implementação de atividades e de experiências significativas e motivantes de ensino/aprendizagem permitem o desenvolvimento de competências profissionais para a resolução dos problemas práticos?**

Tendo como objeto de estudo uma turma do Curso Técnico de Vendas, a principal variável medida foi a análise das competências profissionais adquiridas para a resolução dos problemas práticos, a partir da implementação de uma experiência de aprendizagem significativa, organizada segundo a metodologia e o método ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas).

A presente investigação enquadra-se na realidade de uma escola profissional de comércio, onde foi possível colocar em prática uma experiência de aprendizagem, cujas atividades pudessem estimular, motivar e desenvolver competências fundamentais nos jovens, futuros técnicos de vendas. Esta experiência de aprendizagem tinha por finalidade aumentar o nível de autonomia dos alunos de modo a prepará-los para o mercado profissional. O presente estudo testemunha uma experiência suportada no método ABP, mas pretende contribuir para incentivar outros professores, de geografia, de história, da área de integração, ou de qualquer outra disciplina do ensino profissional, mas também do ensino regular, a testarem os resultados obtidos através de uma experiência similar. O presente estudo é de natureza descritiva e interpretativa e sustenta-se nos testemunhos dos alunos, de uma turma de 1º ano do Curso de Técnico de Vendas, registados ao longo do ano letivo nos seus diários reflexivos, e na avaliação que os mesmos fizeram através das respostas a um questionário realizado no final da experiência de aprendizagem.

O estudo está dividido em três partes. Na primeira parte, o enquadramento teórico está dividido em dois capítulos, tendo no primeiro sido realizada uma análise teórica das escolas profissionais e do método de Aprendizagem Baseada em Problemas que suporta a experiência de aprendizagem realizada, e no segundo focou-se o enquadramento da Escola Profissional X e do Projeto Interdisciplinar X. A segunda parte apresenta a metodologia seguida, e compreende igualmente dois capítulos. No terceiro capítulo é descrita a problemática da investigação e são apresentadas a questão de partida e os objetivos que orientaram a investigação. No quarto capítulo é realizado o enquadramento metodológico, dando forma ao tipo de investigação realizada e especificando-se o tipo de dados recolhidos, bem como os diferentes procedimentos

de análise dos dados que foram seguidos. A terceira parte que apresenta a análise e interpretação dos dados, integra o capítulo cinco, onde serão analisados os diários reflexivos elaborados pelos alunos, e no último capítulo, o sexto, são analisados os resultados obtidos através do questionário realizado. Por fim, na conclusão faz-se uma análise geral sobre os resultados obtidos, decorrentes do estudo realizado.

Parte I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PROFISSIONAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA ALTERNATIVA FORMATIVA

É no trabalho diário, com as gerações mais novas, que vamos nos apercebendo de uma forma clara das exigências ao qual os indivíduos estão sujeitos na sociedade atual prevalente. Somos permanentemente confrontados com novos desafios, ritmos de aprendizagem e perfis de alunos com vocações distintas, ao qual são necessárias, para além de técnicas e ferramentas pedagógicas que consigam acompanhar este ensinamento diferenciado, novas modalidades de ensino que se possam focar nessa personalização.

As modalidades de ensino vão surgindo à medida que a sociedade vai despertando para as suas necessidades e para as suas exigências, normalmente implementam-se após reformas que tentam supri-las.

“Temos todos – Governo, famílias, educadores, instituições da sociedade civil, de partilhar a responsabilidade de preparar as nossas crianças e jovens de fazer face aos desafios do século XXI¹” (Teodoro, Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa, 1995)

Para além do ensino regular, o ensino profissional (designação que agora conhecemos), é a primeira modalidade de ensino a existir em Portugal, após o grande terramoto de 1 de novembro de 1755, que despertou para a necessidade de formar quadros técnicos intermédios, ao qual o ensino regular não estava direcionado. No longo percurso percorrido, desde o tempo do Marquês de Pombal até hoje, o ensino profissional sofreu uma série de transformações resultantes das mudanças das políticas educativas e das políticas económicas e sociais.

1.1. O ensino profissional e comercial

A origem do ensino técnico e profissional remonta a meados do século XVIII com o Marquês de Pombal a instituir a Aula do Comércio através do Alvará de 19 de maio de 1759, desenvolveu-se durante a segunda metade do século XIX, tendo sido posteriormente Fontes

¹ Aníbal Cavaco Silva (1987) «Discurso» na apresentação e debate do Programa do XI Governo Constitucional realizado na Assembleia da República.

Pereira de Melo o principal instigador. Porém, a sua proliferação significativa apenas ocorreu durante a década de 50 do século XX (Antunes, 2010).

Embora alguns esforços tenham sido desenvolvidos anteriormente, foi apenas com a publicação do decreto de 3 de Janeiro de 1884, publicado pelo Ministro António Augusto Aguiar que foi retomado novamente a questão do ensino técnico. Contudo foi com a legislação de Emídio Navarro, em 1886, que surgiu o delineamento do ensino Industrial e Comercial em Portugal (Antunes, 2010).



Figura 1 - **Distinção do ensino Industrial e Comercial em 1886**

Fonte: Adaptado (Antunes, 2010)

No início do século XX já era visível a debilidade do tecido produtivo português, tornando mais exposta a sua vulnerabilidade pela crise económica e financeira vivida por esta altura. Para Brito Camacho (Ministro do Fomento) “o nosso atraso provém, apenas, de insuficiência do nosso ensino técnico, insuficiência que ontem era um mal e hoje é um perigo dada a luta de competência que é preciso suportar na concorrência aos mercados de todo o mundo” (Decreto de 23 de Maio de 1911). Este seria o ponto de partida para a separação do então existente Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas autónomas: o

Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio. Desta forma o ensino técnico comercial focava-se em dois sentidos: um ensino metódico visando a formação de técnicos competentes para as áreas mais difíceis do comércio; e direcionava-se a um público que não tinha disponibilidade, nem tempo, nem recursos suficientes que lhes permitisse prosseguirem estudos mais elevados. Neste sentido, passaram a existir dois níveis de ensino. O nível I que tratava do Ensino Comercial para empregados do comércio, lecionado nas "Aulas Comerciais", onde eram transmitidas noções mais gerais; nas "Escolas Comerciais" os conteúdos eram lecionados de uma forma um pouco mais profunda. O nível II era o Ensino Comercial Completo, que abrangia três patamares: o ensino elementar, lecionado igualmente nas "Escolas Comerciais"; o ensino médio, lecionado nos Institutos Comerciais; e o ensino superior, lecionado no Instituto Superior do Comércio.

Porém, nem todas as disposições promulgadas no diploma acima descrito foram cumpridas, por diversos fatores, que iam desde a exigência do ensino, à falta de material e de formadores com formação adequada. Ainda assim verificou-se um aumento no número de alunos no setor, fundamentalmente devido ao reconhecimento da classe operária em considerar necessária uma formação profissional. No entanto em 1929, foi realizada uma nova reorganização em todo o ensino técnico e profissional. O ensino comercial passou a ser lecionado em duas vertentes: a educação geral do espírito e científica (geografia geral, história, português, francês, inglês e matemática) e a educação profissional (noções gerais de comércio, escrituração e contabilidade comercial, francês e inglês comerciais, aritmética comercial, direito comercial, economia política, geografia económica, tecnologia, mercadorias, e aulas práticas de caligrafia, dactilografia e estenografia), tendo a duração dos cursos cerca de cinco anos.

Durante o período que intercalou as duas guerras mundiais e que procedeu até ao início dos anos 70, assistiu-se a uma fase de um desenvolvimento significativo, onde era reconhecida e solicitada mão-de-obra qualificada para os diferentes setores. Realizaram-se atualizações e revisões dos conteúdos lecionados, sendo que a iniciativa provinha exclusivamente do Estado, de acordo com as características que preconizavam o Estado Novo.

Independentemente da sua fase mais embrionária, no desenvolvimento do ensino profissional sempre existiu a referência aos seus principais objetivos, e ao perfil de aluno para a sua frequência. Assim, a modalidade de ensino técnico profissional surgiu sempre para dar resposta ao sistema económico vigente e às previsões de mudanças da sociedade. Dessa forma, os

conteúdos programados a serem lecionados pretendiam que fossem utilitários e o mais direcionados possível para as atividades a exercer, retirando a preponderância da transmissão dos conhecimentos humanísticos, que direcionassem para uma posição erudita ou elitista. Esta reestruturação de competências focadas na função do desempenho das profissões consideradas relevantes justificava quer a mobilidade profissional, quer a mobilidade social (Grácio, 1986). De uma forma imediata, o surgimento desta modalidade de educação e formação, trouxe alterações profundas na transição da força de trabalho do sector primário para os sectores secundário e terciário, fomentando igualmente o êxodo rural. A origem dos alunos deste ensino provinha essencialmente das classes sociais mais baixas e jovens institucionalizados, sendo aceites jovens de todas as idades inclusivamente analfabetos (Decreto n.º5:029, de 5 de dezembro de 1918), dando possibilidade aos mesmos de terem uma oportunidade para desempenharem uma função profissional, incrementando também, desta forma, a inserção social (Martins, Pardal, & Dias, 2005). Com a reforma promovida pelo Estado Novo em 1948, passou a ser exigida a conclusão da 4.^a classe, para poder frequentar o ensino profissional, refinando a qualidade dos alunos inscritos. Porém, com apenas 10 anos de idade, os alunos teriam de optar pelo ensino profissional ou pelo ensino liceal. Esta seleção, em tão tenra idade, segregava os alunos num projeto de educação que dificilmente poderia ser reversível visto que o sistema educacional era pouco permeável entre estes dois tipos de ensino.

Apesar deste estigma, o esforço feito a partir da década de 60, mais tarde através da reforma de Veiga Simão (1973), e posteriormente com a reestruturação do sistema educativo decorrente da revolução de abril de 1974, tornou possível a maior aproximação destas duas vias de ensino, aproximando-as quer em termos de designação (ensino secundário) como instituindo a permeabilidade entre os dois níveis de ensino, e ainda foi permitido o acesso ao ensino superior que ambos níveis garantem (Martins, Pardal, & Dias, 2005).

A partir de 1974, na sequência da mudança do quadro do regime político, instigado pela nova relação entre o poder político e a sociedade civil, torna-se visível uma corrente de opinião favorável à “democratização do ensino”. Desta forma, ocorre a extinção do ensino comercial e técnico (em Junho de 1975) e a consequente unificação do ensino secundário, sob o pronuncio de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais. Em 1983, José Augusto Seabra através do Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de Outubro, apresenta uma *experiência-piloto* que viria a estar associada ao regresso da educação e formação no ensino secundário, com diretrizes muito semelhantes com aquelas que ainda hoje moldam o

ensino profissional atual. Com esta reforma foram criados cursos técnico-profissionais, com a duração de 3 anos, e cursos profissionais, com duração de ano e meio, a ministrar após o 9º ano de escolaridade (Cerqueira & Martins, 2011).



Figura 2 - Dicotomia entre o Ensino Liceal e o Ensino Industrial ou Comercial – Reforma de 1948

Fonte: Adaptado de (Martins, Pardal, & Dias, 2005)

Ainda relevante foi o contributo de Roberto Carneiro (1989) que promoveu uma reforma educativa (LBSE, 1986) que estivesse na base da modernização da economia e que nos preparasse para a globalização que nesta altura dava os primeiros passos, ou se preferirmos, para responder ao desafio da integração europeia: “Se não vencermos a batalha da qualificação profissional seremos subjugados pela Europa do mercado único já em 1992”, afirmou Carneiro em 1988. Esta lógica de crescimento da economia e investimento no fator humano levou a que

se atribuíssem maiores recursos financeiros ao sector da educação e que se reintroduzisse o ensino profissional.

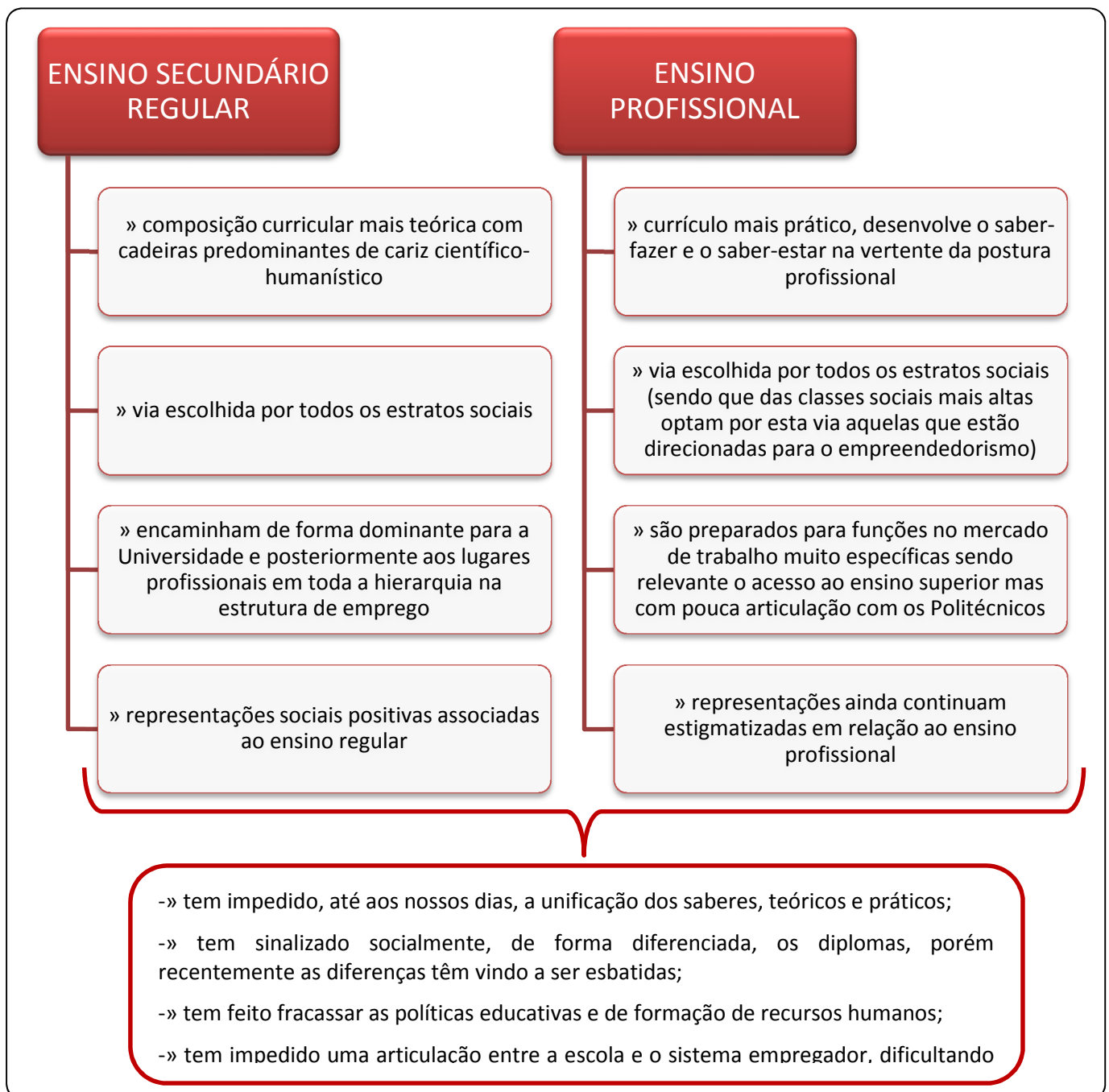


Figura 3 - Dicotomia entre o Ensino Secundário Regular e o Ensino Profissional atual

Fonte: Própria

A evolução a que assistimos é positiva no que concerne à igualdade de oportunidades, e na própria evolução da base de procura nos alunos, sendo visível o esbater das diferenças sociais dos que optam por uma, ou outra via. Mais empurrados pela conjuntura económica

prevalente, que fomentados pela iniciativa política, chegamos a uma fase em que a valorização do saber-fazer é tão ou mais importante do que o domínio de conhecimentos teóricos, privilegiados pelo ensino regular e muitas vezes pelo ensino universitário. Devido à fraca articulação com o sistema empregador o ensino universitário formou um excessivo número de alunos cujas competências apenas se podem desenvolver em nichos de mercado completamente saturados, avolumando com isso as taxas de desemprego em Portugal. O estigma alimentado pela distinção dos sistemas de ensino esvanece-se à medida que o mercado apresenta cada vez menos ofertas ao nível de quadros superiores, apostando em quadros médios de profissionais qualificados e altamente qualificados.

Contudo não podemos ignorar a importância política em todo o processo e a reforma na educação promovida por Marquês de Pombal em 1759 foi talvez a primeira de muitas ferramentas a mostrar-se ser, como refere Teodoro (2001) fundamental na regulação e controlo da sociedade por parte do governo, do Estado.

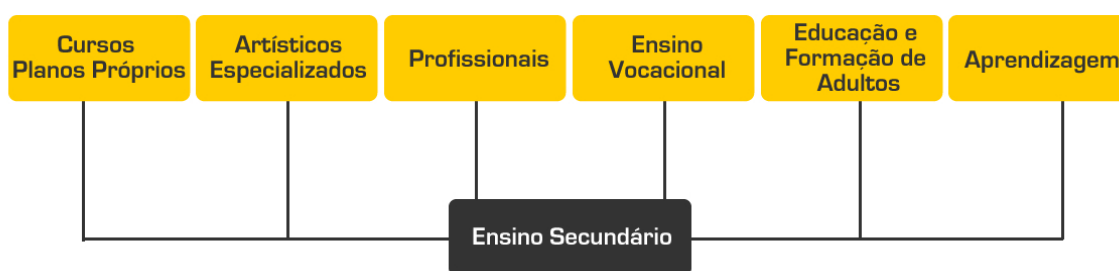


Figura 4 - Oferta de Ensino Profissionalizante do Ensino Secundário em Portugal

Fonte: Própria

Fruto de diversas opções políticas, as modalidades de ensino em Portugal têm vindo a ser alteradas consoante as escolhas dos vários agentes que vão tutelando a nossa educação. Recentemente (DL n.º 176/2012 de 2 de agosto), o ensino obrigatório passou a ser considerado até aos 18 anos de idade, o que levou o Ministério da Educação a reformular uma vez mais as modalidades de educação existentes. Para além das opções políticas governamentais, também se deve às exigências inerentes à evolução dos sistemas sociais e económicos, fomentados pela globalização, o acréscimo dos níveis de escolarização, fator comumente aceite como fundamental para o desenvolvimento económico, social e cultural de um país. Assim é com alguma naturalidade que verificamos os valores da frequência de alunos no ensino secundário (Gráfico 1), aumentou continuamente até 1996, com o crescimento a verificar-se praticamente

em todas as modalidades deste nível de ensino. Estes valores viriam a baixar consecutivamente até 2006, tendo estabilizado até 2009. A implementação da nova modalidade de ensino do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) viria a permitir aos adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, o reconhecimento, validação e certificação dos conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida, nos mais distintos contextos. Este sistema impulsionou novamente o número de alunos matriculados que aumentou para valores nunca antes vistos em Portugal (498327), ultrapassando inclusivamente os valores verificados em 1996 (477 221 alunos matriculados).

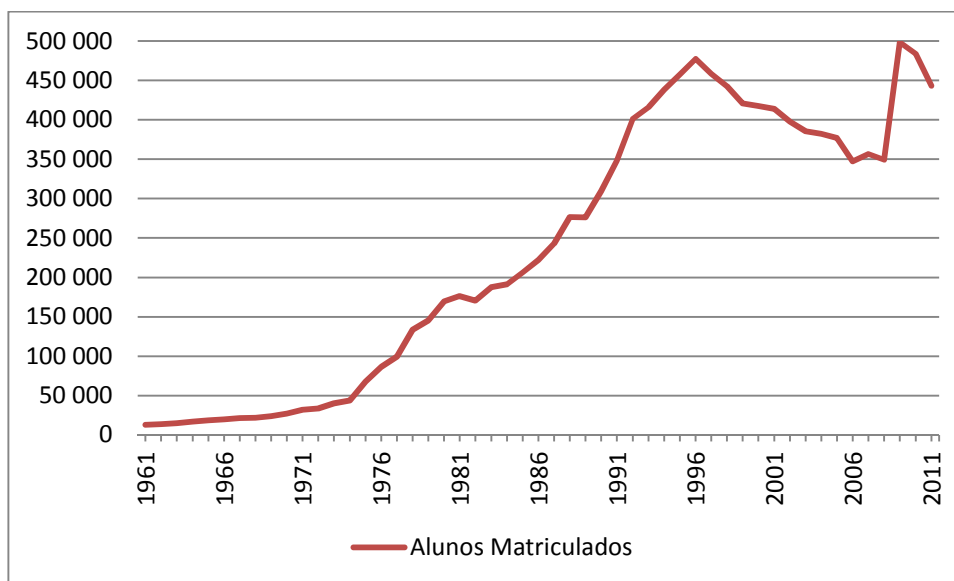


Gráfico 1 - Alunos matriculados no ensino secundário em Portugal

Fonte: INE - Tratamento Próprio

Contudo, de momento, a tendência continua a ser a redução do número de alunos inscritos, acompanhando de igual forma a redução do número de inscritos do Sistema Nacional de RVCC. Porém o número de alunos inscritos no ensino secundário regular, que em 1996 atingiu 296 787 alunos, e que em 2006 apresentava 188 764 (-36,4%), tem vindo a aumentar gradualmente apresentando em 2011 cerca de 198 085 alunos matriculados. Em relação ao ensino profissional, os valores apresentam um crescimento constante apresentando, em 2011 mais de 110 mil alunos.

No entanto no global, o número de alunos matriculados em todas as modalidades de ensino secundário tem vindo dos últimos anos a diminuir (Gráfico 1) e poderíamos explicar esta tendência de decréscimo com a redução da taxa de natalidade verificada em Portugal, ou

se quisermos incluir o saldo migratório, a população residente jovem. Apesar deste indicador não poder ser ignorado, podemos verificar, através do Gráfico 2, que a população residente dos 0 aos 14 anos em Portugal (idade mínima em que os jovens completam o 1.º, 2.º e 3.º ciclo, entrando posteriormente no ensino secundário) tem vindo a diminuir desde 1977, e em comparação com a evolução do número de alunos matriculados no ensino secundário não se assemelha na sua tendência.

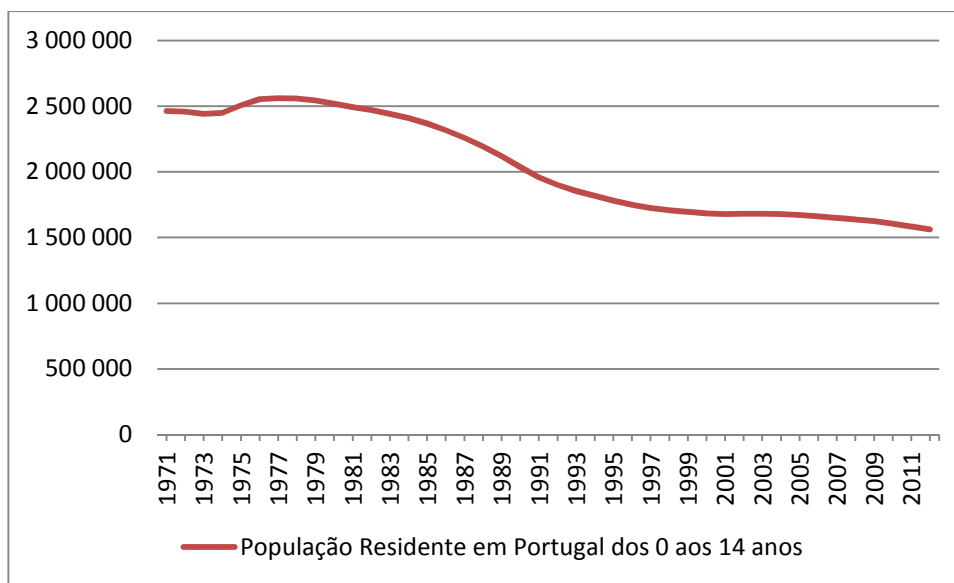


Gráfico 2 - **População residente em Portugal dos 0 aos 14 anos**

Fonte: DGEEC/MEC, PORDATA - Tratamento Próprio

Outros fatores justificaram a alteração da tendência do número de alunos matriculados no ensino secundário, como antes foi dito através do aumento da escolaridade mínima obrigatória até aos 18 anos, ou a implementação de novas modalidades de ensino, como já pudemos constatar através do sistema RVCC.

Numa análise mais geral, podemos verificar através do Quadro 1, que a variação é elevada durante a última década, mostrando duas dinâmicas distintas. Em todas as regiões, à exceção da Região Autónoma da Madeira, pôde-se visualizar nos primeiros cinco anos, o número de alunos matriculados no ensino secundário baixar consideravelmente, tendo posteriormente recuperado na segunda metade da década, com valores que superam, de um modo geral, as perdas sofridas de 2001/02 a 2006/2007. Ainda assim se analisarmos a evolução de 1991 a 2011, registamos que a região Norte é aquela que mostra maior subida no número de matrículas, apresentando uma evolução positiva de cerca de 19%, seguida de, apesar da

diferença significativa, Lisboa e Vale do Tejo. Por outro lado a região do Alentejo mostrou uma evolução negativa de -6,4%, assim como a região Centro (-5%).

Região	2001/02		2006/07		2011/12		Evolução 1991-2011	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Portugal	413748	100,0	347400	100,0	443031	100,0	29283	7,1
Continente	393298	95,1	326182	93,9	421882	95,2	28584	7,3
Norte	137358	33,2	117160	33,7	162969	36,8	25611	18,6
Centro	74334	18,0	59627	17,2	70624	15,9	-3710	-5,0
Lisboa e V. Tejo	141927	34,3	119151	34,3	149705	33,8	7778	5,5
Alentejo	22146	5,4	15706	4,5	20736	4,7	-1410	-6,4
Algarve	17533	4,2	14538	4,2	17848	4,0	315	1,8
RA Açores	9608	2,3	9286	2,7	9949	2,2	341	3,5
RA Madeira	10842	2,6	11932	3,4	11200	2,5	358	3,3

Quadro 1 - Evolução dos alunos matriculados no ensino secundário de 2001/02 a 2011/12

Fonte: DGEEC/MEC, INE - Tratamento Próprio

Presentemente existem diversas modalidades de educação e formação dirigidas aos diferentes tipos de perfil de alunos. No que concerne ao ensino secundário para além do ensino regular existe uma vasta oferta de modalidades profissionalizantes (ver Figura 5). Assim os cursos com *Planos de Estudo Próprios* são cursos que apresentam um currículo mais personalizado tendo um carácter científico e tecnológico, conferindo dupla certificação, um diploma e um certificado de qualificação profissional de nível 3². Já os cursos *Artísticos Especializados* estão direccionados para a formação nas áreas das Artes Visuais, dos Audiovisuais, da Dança e da Música, e permitem o prosseguimento de estudos ou direciona para a inserção no mundo do trabalho. Os cursos *Profissionais* destinam-se aos alunos que pretendam obter uma qualificação profissional proporcionando-lhes uma maior facilidade ao ingressarem no mercado de trabalho possibilitando igualmente o prosseguimento de estudos. Em relação ao *Ensino Vocacional* é uma modalidade que combina o ensino teórico e prático e que pretende "dar uma via mais prática", de contacto com as profissões³, possibilitando igualmente a progressão dos estudos para o ensino superior. No que concerne aos cursos de *Educação e Formação de Adultos*, estes possibilitam a aquisição de mais habilitações escolares e competências profissionais, com o objetivo a uma (re)inserção ou progressão no mercado de

² Níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) – do nível 1 ao nível 8 (ver Anexo I)

³ http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=2834839

trabalho. Por fim os cursos de *Aprendizagem*, tal como os anteriores são tutelados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), conferem o nível 3 de qualificação profissional e o 12.º ano de escolaridade, estão direcionados para a inserção de jovens no mercado de trabalho, mas permitem também o prosseguimento de estudos.

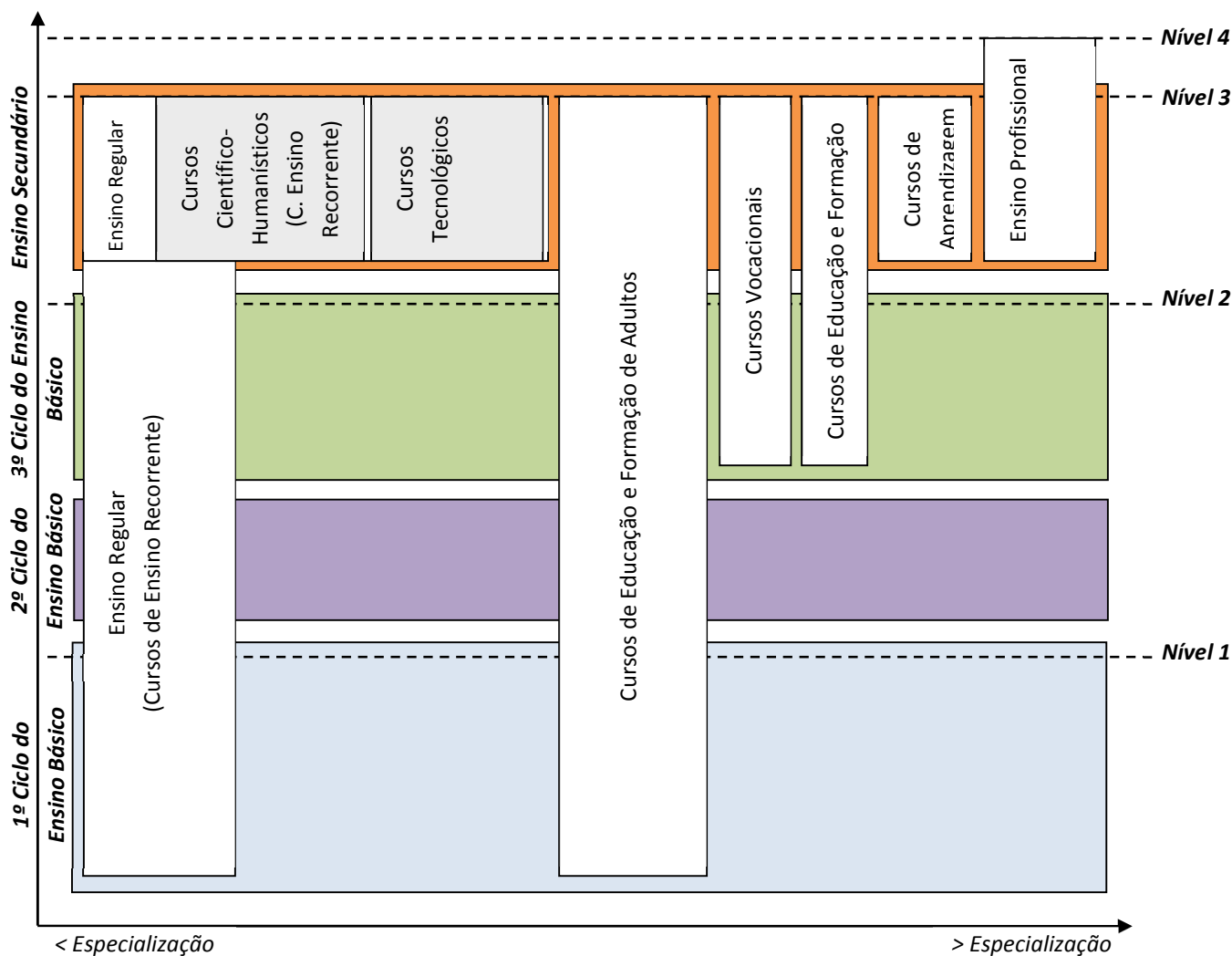


Figura 5 - Modalidades de ensino em Portugal, conforme a sua especialização e nível de formação

Fonte: Própria

Assim que chega aos 3 anos de idade a criança pode entrar no Sistema de Educação Nacional, iniciando o seu percurso no ciclo de estudos da educação pré-escolar. Aos 6 anos, ou por vezes ainda com 5 anos, a criança entra no 1º ciclo do ensino básico, e, conforme podemos verificar através da Figura 5, pode percorrer até ao final do 3º ciclo do ensino básico (9º ano de escolaridade) do ensino regular. Porém chegando ao 3º ciclo do ensino básico, caso o aluno tenha mais de 15 anos, este pode optar por um curso de educação e formação (CEF – tutelados

pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional), modalidade de ensino bastante especializada num projeto profissional. Apesar de ainda existir apenas numa fase de projeto piloto (apenas 15 escolas, a nível nacional, arrancaram no ano letivo 2012/2013) existe ainda a possibilidade para o aluno, que tenha reprovado por três ou mais vezes, no ensino regular (ou caso tenham sido referenciados pelos serviços psicotécnicos das escolas em que se inserem) de ingressar nos cursos vocacionais do ensino básico. Esta modalidade para além de permitir ao aluno prosseguir os estudos, fomenta ainda o desenvolvimento de três vocações ao longo do ano letivo, e no final proporciona-lhes a aprendizagem numa empresa durante 6 semanas, aproximando os alunos à realidade do mercado de trabalho. Há semelhança deste, para o próximo ano letivo iniciarão em fase experimental os cursos vocacionais no ensino secundário.

Chegado ao ensino secundário, o aluno tem mais opções de escolha ao nível das modalidades de educação e formação, sendo que as mesmas divergem bastante, contudo independentemente da sua escolha, o seu perfil será garantidamente mais especializado numa área. Como podemos verificar no Gráfico 3, o ensino regular continua a ser o ensino privilegiado por parte dos alunos. Dentro deste, os cursos científico-humanísticos são, por norma, a opção mais escolhida, em 2010/11, no município de Lisboa, cerca de 40% dos alunos matriculados no ensino secundário optaram por fazê-lo nestes cursos, enquanto apenas 1% acabou por se matricular nos cursos tecnológicos.

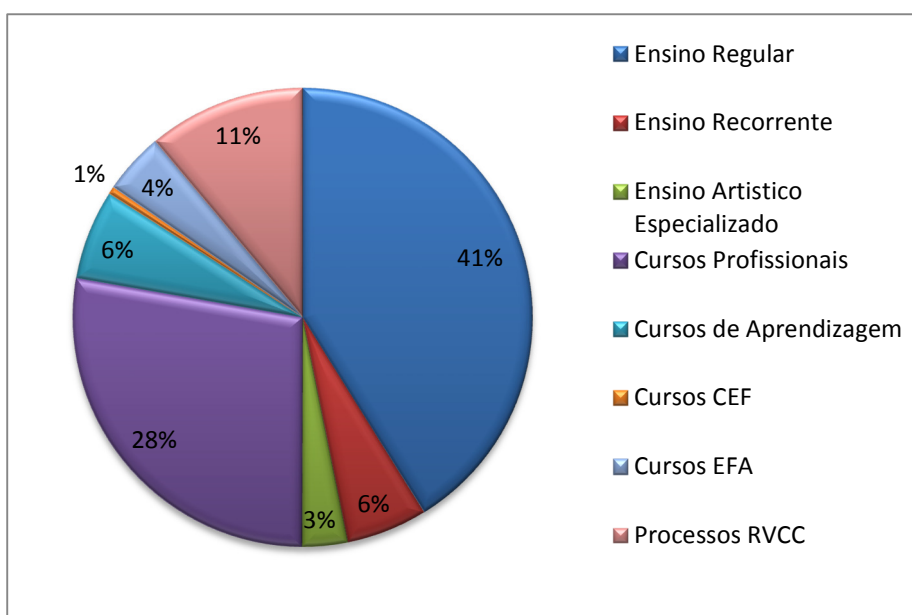


Gráfico 3 - Distribuição das matrículas dos alunos no ensino secundário no ano letivo 2010/11 no concelho de Lisboa

Fonte: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

Se aliarmos a este sistema o ensino recorrente que se aplica aos cursos científico-humanísticos, a percentagem aumenta para 47% das inscrições dos alunos no ensino secundário. No entanto apenas podem recorrer a este ensino «se for maior que 18 anos», correspondendo a uma vertente de educação para adultos, que funciona através de um sistema de unidades capitalizáveis.

De seguida surge o extremo oposto, no que concerne à especialização, onde cerca de 28% dos alunos escolheu o ensino profissional como via de preparação na sua qualificação. Continuando num posicionamento de uma educação direcionada para o mercado de trabalho, ao aliarmos esta percentagem, ao número de alunos que se matricularam no Ensino Artístico Especializado, nos Cursos de Aprendizagem, Cursos CEF e EFA, o peso aumenta para uns assinaláveis 42%. Estes números comprovam o equilíbrio na escolha da modalidade de educação e formação.

Independentemente de aferirmos qual a melhor modalidade, ou qual é aquele que melhor se adequa às necessidades do nosso país, da nossa economia ou da nossa sociedade, importa salientar a tendência da inscrição dos alunos.

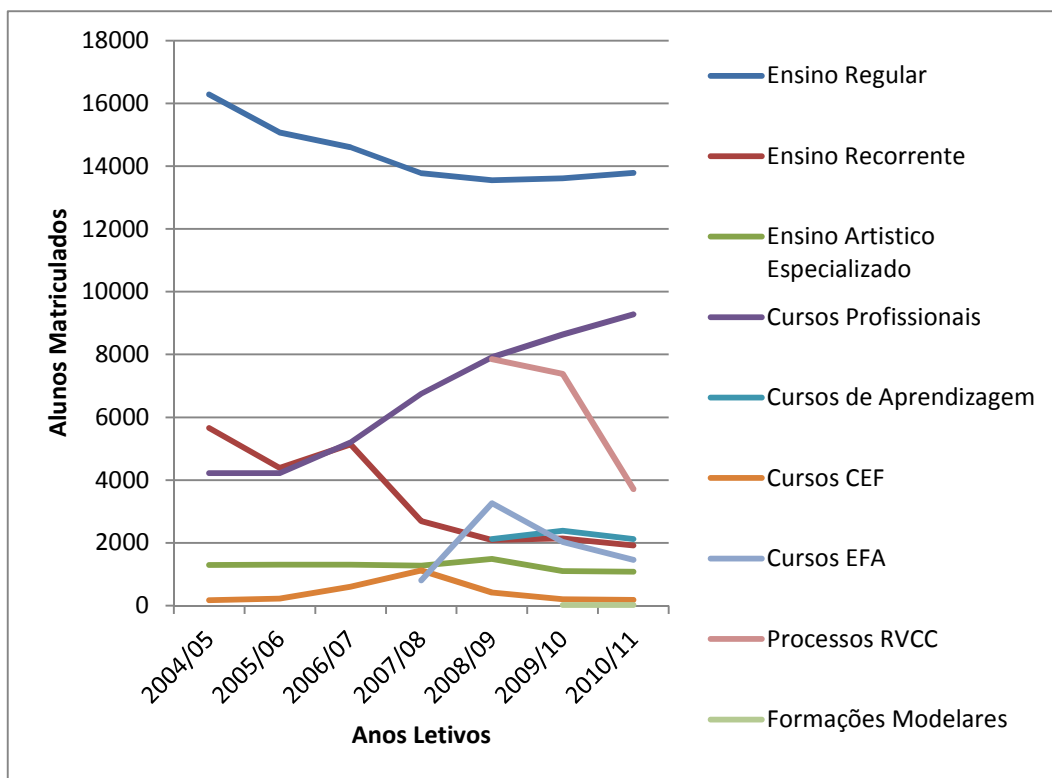


Gráfico 4 - Alunos Matriculados no Ensino Secundário por Ano Letivo no Concelho de Lisboa

Fonte: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

Ao analisarmos o Gráfico 4 podemos constatar que no concelho de Lisboa, o ensino profissional tende a ter um peso cada vez maior no número de alunos, tendo crescido desde o ano letivo de 2004/05 até 2010/11 cerca de 120% em número absoluto de alunos. Em termos relativos o seu peso subiu de 15% para cerca de 28%.

Em relação ao ensino regular, verificamos uma quebra de alunos de 2004/05 até 2007/08, tendo posteriormente estabilizado, chegando mesmo a aumentar ligeiramente nos últimos anos letivos. Porém numa análise mais aprofundada verificamos que esta quebra deu-se sobretudo nos alunos inscritos nos cursos tecnológicos, que com a crescente especialização dos cursos profissionais viu cair o seu peso em relação a alunos inscritos de 11% (2004/05) para apenas 1% (2010/11). Também em queda acentuada podemos verificar os processos inscritos no Sistema Nacional RVCC, que após surgir em 2008/09 com 20% do total do número de inscritos no ensino secundário baixou para 11%.

Tem sido visível o esforço do atual Governo⁴ em reforçar a aposta nas modalidades profissionalizantes, prevendo que no próximo ano letivo (2013/2014) cerca de 50% dos alunos do ensino secundário estejam inscritos no ensino profissional.

"O nosso objetivo é que os jovens escolham as suas carreiras, mas pensamos que chegar aos 50% na parte da escolaridade obrigatória no ensino profissional é um objetivo que faz sentido para o país" Nuno Crato (2012)⁵

Inspirado no ensino dual instituído na Alemanha, onde os alunos têm a possibilidade de adquirir conhecimentos nas escolas profissionais e em contexto de trabalho através das empresas, o ministro da educação e ciência Nuno Crato reforçou, através de um memorando de entendimento uma cooperação no âmbito do ensino profissional com a homóloga germânica Annette Schavan⁶, tentando dessa forma reduzir o desfasamento entre a preparação dos alunos e as necessidades do mercado.

Também através da análise das Grandes Opções do Plano para 2013⁷, facilmente poderemos comprovar que o objetivo estratégico do Governo, passa por reforçar a aposta no ensino profissionalizante, e para isso propõe direcionar os cursos profissionalizantes para as

⁴ XIX Governo Constitucional (desde 2011)

⁵ http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=2729348&page=1

⁶ Ministra da educação e investigação alemã

⁷ Proposta de Lei n.º 100/XII

áreas técnicas e tecnológicas ligadas aos sectores económicos mais aptos à criação de emprego, estando o sector do Comércio em destaque.

1.2. As escolas profissionais

Apesar de um largo histórico anteceder os cursos profissionais, as escolas surgem em 1989⁸, tendo sido criadas com o objetivo de aproximar o sistema de oferta de formação às necessidades de valorização profissional dos recursos humanos. Focadas na orientação para a vida ativa dos seus alunos, proporciona de igual forma a inserção profissional no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos superiores, quer em Instituições Politécnicas ou em Universidades.

Com uma preparação dirigida para o profissionalismo, os alunos impulsionados pelos estágios curriculares realizados em empresas cuja atividade se relaciona com os cursos de formação, permitem aos alunos uma elevada taxa de empregabilidade. Em 2009 os valores atingiam cerca de 75% nos primeiros 6 meses, e cerca de 90% no ano após a conclusão do curso⁹. Mais recentemente e apesar da crise económica, financeira e política, os valores ainda superam os 80%¹⁰, valores notáveis, quando a abundância de empregos não é muita.

Num estudo elaborado pelo Ministério da Educação, foi realizado um inquérito em abril de 1994 direccionado aos primeiros alunos que concluíram o curso, em 1991/92, nas escolas profissionais, foi constatado que cerca de 53% dos alunos já se encontravam a trabalhar (20% dos quais acumulavam com os estudos), 24% dedicavam-se exclusivamente aos estudos, 8% estavam desempregados e cerca de 15% encontravam-se à espera do primeiro emprego (Fonseca, 1999). Claro que muito evoluiu, como pudemos verificar através dos valores acima referidos, mas importa destacar também aqui, os valores dos alunos que decidem continuar a valorizarem-se prosseguindo os estudos, sendo 44% o número de alunos que continuou a estudar. Atualmente num estudo realizado na Escola Profissional X, aos alunos que frequentaram o último ano do curso, cerca de 30% dos alunos revelaram querer continuar a estudar exclusivamente, cerca de 26% afirmaram querer continuar a estudar e trabalhar simultaneamente, cerca de 44% dos alunos têm como objetivo prioritário inserir-se no mercado

⁸ Instituído pelo decreto-lei 26/89

⁹http://www.jn.pt/PaginaInicial/Nacional/Interior.aspx?content_id=1075224&page=-1

¹⁰<http://expressoemprego.pt/noticias/ensino-profissional-garante-empregabilidade-acima-dos-80/2844>

de trabalho. Não querendo equiparar os valores, pretende-se apenas analisar a tendência de intenção dos alunos que cada vez mais almejam prosseguir os seus estudos no ensino superior, o que nesta escola em concreto atinge cerca de 56%.

Em relação às origens dos alunos, estes ainda provêm, na sua maioria, de famílias de qualificações menores, e com origem socioprofissional inferior, conforme podemos visualizar no Gráfico 5.

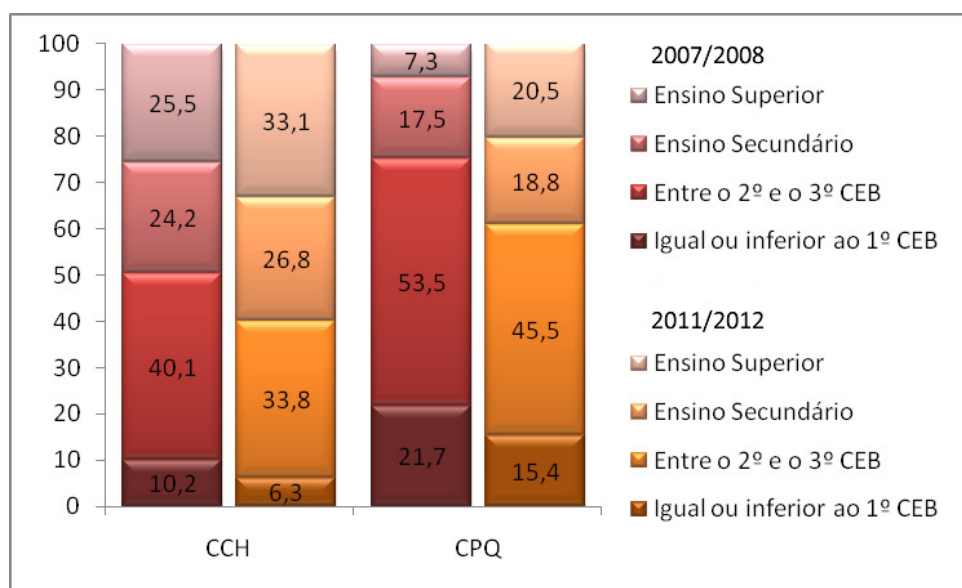


Gráfico 5 - Tipo de certificação do curso actual, segundo o nível de escolaridade dominante na família (%)

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008 e Questionário OTES/DGEEC-MEC 2011/2012

A evolução tem sido no entanto favorável, ou seja, quer nos Cursos Científico-Humanísticos (CCH) quer nos Cursos Profissionais Qualificantes (CPQ) em ambos os casos as qualificações familiares tendem a aumentar, o que se enaltece, e traduz de certa forma, o aumento das qualificações dos portugueses, perspetivando-se que esta tendência se continue a verificar. Nos CCH o nível de escolaridade dominante na família passou de 49,7% com ensino secundário ou superior, em 2007/2008, para 59,9% em 2011/2012, registando um aumento superior a 10%, enquanto nos CPQ passou de 24,8% para 39,3%, aumentando aproximadamente 15%.

Dentro dos CPQ, podemos observar que nas diferentes modalidades de ensino a realidade também diverge, mostrando realidades completamente distintas, principalmente no

que refere ao Ensino Artístico Especializado (EAE), onde o ensino superior abrange cerca de 46,9% da escolaridade dominante da família dos alunos (Gráfico 6). De todos aqueles que apresentam um cenário com menor escolaridade das famílias são os Cursos Profissionais (CP).

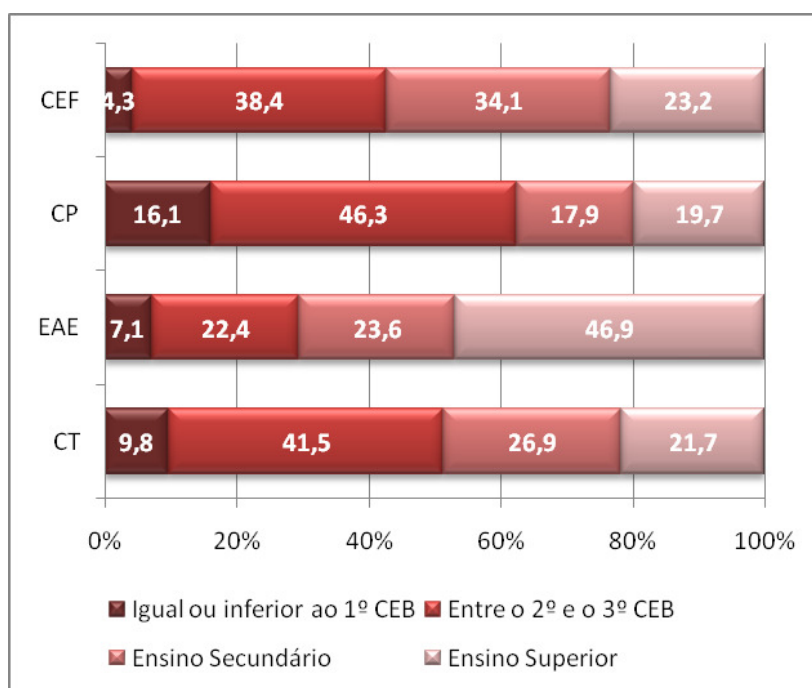


Gráfico 6 - Modalidade frequentada actualmente nos cursos profissionalmente qualificantes segundo o nível de escolaridade dominante na família (%)

Fonte: Questionário OTES/ DGEEC-MEC 2011/2012

Por forma a compreender a origem socioprofissional, o Gráfico 7 mostra que nas famílias em cuja profissão predominam os *empresários, dirigentes e profissionais liberais*, prevalecem os CCH. Contudo, a evolução mostra que a diferença tem vindo a diminuir, ainda que de forma ligeira, uma vez que em 2007/2008 nos CCH, prevaleciam 44,8%, enquanto que em 2011/2012 o valor baixou cerca de 1,9%. Em relação ao CPQ o valor de 35,4% registado em 2007/2008, é incrementado no ano letivo de 2011/2012, subindo cerca de 0,9%. No que concerne às famílias empregues maioritariamente em profissões de *empregados executantes* e de *operários*, os valores invertem-se sendo nos CPQ onde se registam valores mais elevados com 44,2% em 2007/2008, tendo este valor ainda aumentado em 2011/2012 para 46,3%. Já em relação aos cursos CCH o valor estabiliza em ambos os anos em análise em 26,9%.

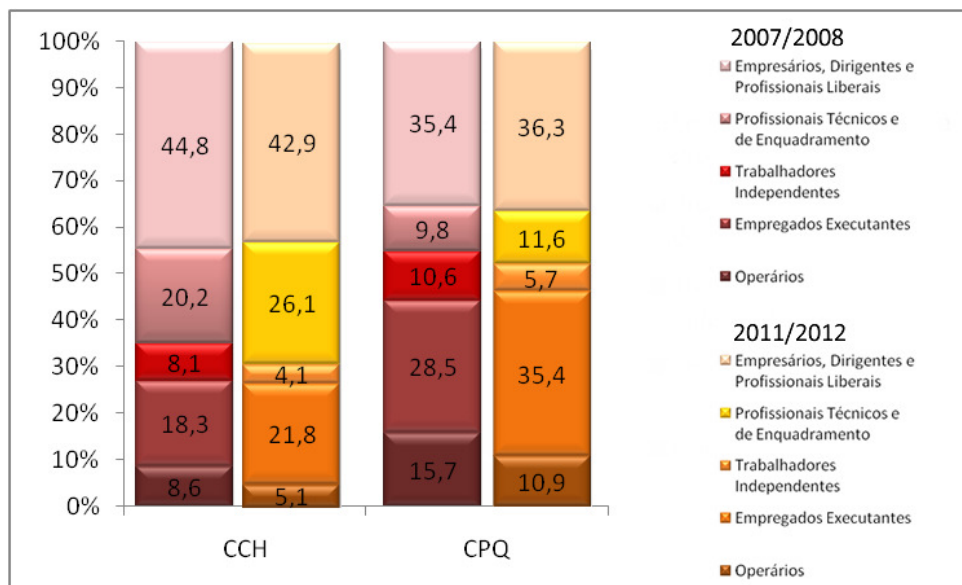


Gráfico 7 - Tipo de certificação e modalidade de ensino frequentada actualmente, por origem socioprofissional dos alunos (%)

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008 e Questionário OTES/DGEEC-MEC 2011/2012

Estes valores vêm reforçar o que foi dito na página 16 do presente estudo, onde se regista que a opção por uma das duas variantes de ensino (CCH ou CPQ) sinaliza socialmente, de forma diferenciada, os alunos. Porém não podemos generalizar, pois existem muitos casos (com tendência a aumentar) onde os alunos apesar de escolherem a opção dos CPQ provêm de famílias cujo nível de qualificações e origem socioprofissional é bastante elevada.

1.3. As escolas profissionais de comércio

Neste sentido é importante salientar a relevância que o Comércio tem de há uns anos a esta parte, tendo-se tornado na principal fonte de rendimento e geração de riqueza no nosso país. De acordo com as estatísticas referentes ao Valor Acrescentado Bruto¹¹ por ramo de atividade em Portugal, podemos verificar que em 1977 o destaque era partilhado entre o Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos com cerca de 16% e Agricultura, silvicultura e pesca com 14% e as Atividades imobiliárias com o mesmo peso. Com o passar dos anos o sector primário foi perdendo destaque, e em 2010, este apenas representava 2% do total nacional, enquanto o sector do Comércio manteve a sua preponderância apresentado cerca de 14% de seguida surge Administração pública e defesa, segurança social obrigatória com cerca de 9% e Atividades imobiliárias e Atividades financeiras e de seguros com 8% e 7% respetivamente. Assim sendo podemos perceber a importância nevrálgica da aposta na qualificação de profissionais neste sector.

A existência de várias escolas difundidas pelo país que proporcionam a oferta educativa ligada diretamente ao setor de atividade do comércio acaba por mostrar aquilo que anteriormente se mostrou. Se atentarmos ao território nacional (excetuando a Região Autónoma da Madeira), verificamos que no ano letivo 2012/2013 existiam 71 escolas que proporcionaram ensino profissionalizante em cursos que diretamente intervêm no Comércio, considerando o curso Técnico de Comércio e o curso Técnico de Vendas (Figura 6).

É visível o desequilíbrio na oferta educativa proporcionada pelas escolas no que concerne aos cursos em análise, tendo no Porto (14 Cursos de Técnico de Comércio), Lisboa (8 Cursos Técnico de Comércio e 4 Cursos Técnico de Vendas) e Região Autónoma dos Açores (3 Cursos Técnico de Comércio e 7 Cursos Técnico de Vendas) concentrados cerca de 49% do total do levantamento realizado de cursos. Destaque ainda para a inexistência de qualquer oferta desta área no Alentejo, enquanto a sul do Sado, apenas existem dois cursos de Técnico de Comércio, localizando-se ambos no Algarve (Lagos e Loulé).

¹¹ Dados retirados do PORDATA
(<http://www.pordata.pt/Portugal/Valor+acrescentado+bruto+total+e+por+ramo+de+atividade-2293>).

Dos 74 cursos é também visível a preponderância do curso Técnico de Comércio (58) em relação ao curso Técnico de Vendas (16), neste último destaca-se a Região Autónoma dos Açores que abarca cerca de 44% do total destes cursos profissionalizantes.

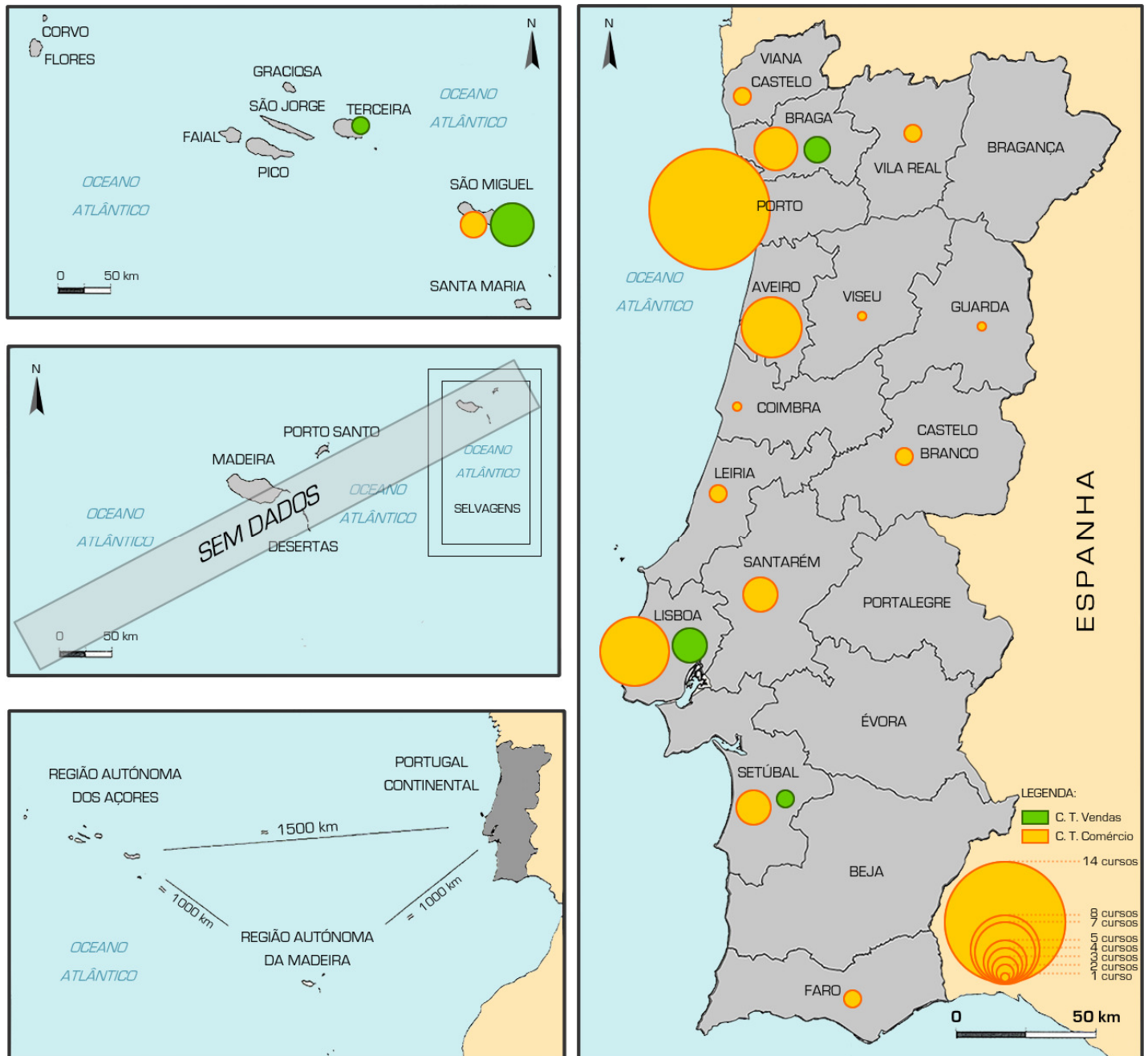


Figura 6 - Oferta Educativa em Portugal relativa a Cursos Técnicos de Comércio e Vendas em 2012/13

Fonte: Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

Porém apesar deste número considerável, são poucas as escolas que têm estes mesmos cursos abertos nos três anos letivos e que compreendem os ciclos de formação referentes a 2010-13, 2011-14 e 2012-15, manifestando dessa forma uma fraca consolidação do curso. Se

considerarmos estas, apenas surgem 13 cursos, cerca de 17,6%, do total de cursos, consolidados no território nacional, sendo 12, cursos Técnicos de Comércio e apenas um curso Técnico de Vendas, estando o mesmo inserido na Escola Profissional X, sendo esta a única escola que compreende estes dois cursos com turmas abertas nos três ciclos acima referidos. O quadro 2 mostra ainda que no distrito de Lisboa localizam-se 4 cursos com turmas abertas em ambos os ciclos, de seguida surge o Porto e Aveiro com 2 cursos, por fim os distritos de Setúbal, Santarém, Castelo Branco, Braga e Viana do Castelo apenas apresentam um curso.

					Ciclo de Formação (N.º de Turmas)		
ESCOLA	CURSO	CONCELHO	DISTRITO		2012-15	2011-14	2010-13
Escola Secundária Monte da Caparica	Técnico de Comércio	Almada	Setúbal		1	1	1
Escola Secundária Seomara da Costa Primo	Técnico de Comércio	Amadora	Lisboa		1	1	1
Escola Profissional de Comércio de Lisboa	Técnico de Comércio	Lisboa	Lisboa		1	1	1
Escola Profissional de Comércio de Lisboa	Técnico de Vendas	Lisboa	Lisboa		1	1	1
Escola Secundária Luís de Freitas Branco	Técnico de Comércio	Oeiras	Lisboa		1	1	1
Escola Técnica e Profissional do Ribatejo	Técnico de Comércio	Santarém	Santarém		1	1	1
Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha	Técnico de Comércio	Albergaria-a-Velha	Aveiro		1	1	1
Escola Profissional do Fundão	Técnico de Comércio	Fundão	Castelo Branco		1	1	1
EPC Centro de Educação Integral	Técnico de Comércio	São João da Madeira	Aveiro		1	1	1
EP Minho - ESPROMINHO (Sede)	Técnico de Comércio	Braga	Braga		1	2	1
Escola Profissional de Comércio do Porto	Técnico de Comércio	Porto	Porto		1	1	1
Escola Profissional Infante	Técnico de Comércio	Vila Nova de Gaia	Porto		1	1	1
Escola Secundária de Ponte de Lima	Técnico de Comércio	Ponte de Lima	Viana do Castelo		1	1	1

Quadro 2 - Levantamento das Escolas que lecionam os Cursos Técnicos de Comércio e Vendas nos ciclos de formação referentes a 2012/15, 2011/14 e 2010/13

Fonte: Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

Neste enquadramento é possível destacar a Escola Profissional X como referência nacional no que concerne à consolidação da sua oferta formativa no sector do comércio ao longo dos anos letivos, que acontece desde 1989, ano em que foi instituída, até aos dias de hoje, no caso do curso Técnico de Comércio e desde o ano lectivo 2005/2006 que surgiu a primeira turma do curso Técnico de Vendas até presentemente.

1.4. O desenvolvimento de experiências de aprendizagem no ensino profissional

Tendo em consideração que o ensino profissional está direccionado para a preparação e qualificação profissional, que fomenta a inserção dos alunos no mercado de trabalho, e que permite ainda a prossecução dos estudos no ensino superior, torna-se fundamental que esta modalidade de ensino coloque o aprender a conhecer no mesmo nível que o aprender a fazer e o aprender a ser, por forma a garantir uma melhor preparação dos seus alunos, tendo igualmente sempre presente o aprender a conviver (Delors, et al., 1996).

Atualmente, talvez mais do que anteriormente, é fundamental que a aprendizagem seja marcante para os jovens. O número de estímulos para um jovem atualmente, cresce ao mesmo ritmo que a criação de aplicações para os *smartphones*, exigindo dessa forma novos desafios e experiências significativas para a sua aprendizagem. Assim sendo é imperativo que a aprendizagem implique um processo de mudança incrementando a aquisição de conhecimentos e igualmente o desenvolvimento de competências (Cachinho, 2012).

1.5. O desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas

Para criar experiências de aprendizagem significativas é fundamental que esta potencie em simultâneo várias ações. A figura 7 sintetiza as variáveis que devem ser despoletadas numa aprendizagem significativa.

Inspirado em algumas teorias a aprendizagem significativa, segundo Fink L. D., sustenta-se em seis pilares, onde reconhecemos com relativa facilidade semelhanças onde imperam nas teorias construtivistas, como é o caso do *conhecimento de base*, onde a aprendizagem passa por um processo de assimilação em que o aluno é estimulado a

compreender e lembrar a informação e as ideias, que serão posteriormente utilizadas na *aplicação*, sendo neste vetor desenvolvidas as capacidades do aluno na construção do seu próprio conhecimento, como defendia Brunner J. (1975) com “A Nova Teoria da Aprendizagem” que procura ativamente as soluções, incentivando o seu pensamento crítico, criativo e prático, incrementando ainda a gestão de projetos; como terceiro pilar surge a *integração*, onde se potencia a conexão de ideias e pessoas nos vários domínios da vida, que não se restringem apenas à vida escolar e/ou profissional; também a *dimensão humana* surge como importante vetor da aprendizagem significativa, defendendo que a mesma terá de passar por uma introspeção de si mesmo e da reflexão sobre os outros; o desenvolvimento de novos sentimentos, interesses e valores estão integrados nas *aprendizagens cuidantes*; e por fim o *aprender a aprender* incentivando o questionamento sobre problemas, e na própria pesquisa sobre soluções nas mais variadas e diversas fontes, tornando o aluno num melhor estudante e autodidata.

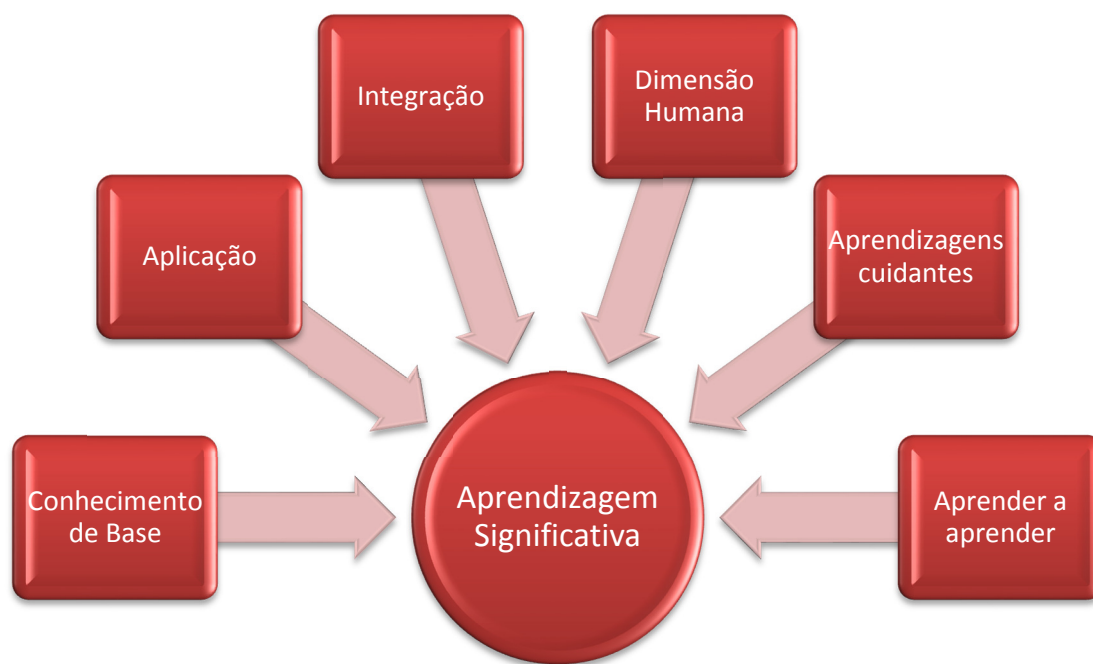


Figura 7 - Taxonomia das aprendizagens significativas de L Dee Fink (2003)

Fonte: Adaptado de (Cachinho, 2012)

Durante o desenvolvimento do ano letivo 2012/2013, na turma do 1º ano do Curso Técnico de Vendas, foi possível verificar a evolução nas aprendizagens e as suas perceções sobre as experiências vividas, expostas nos diários reflexivos que estes desenvolveram desde

o início do Projeto Interdisciplinar. Para a construção destes diários reflexivos, tornou-se importante definir algumas notas para a sua elaboração, devendo este assumir a forma de um roteiro das aprendizagens, das experiências, das preocupações e dos pensamentos relacionados com o Projeto Interdisciplinar. Por forma a facilitar a sua elaboração, foram aconselhadas algumas considerações (Chappell, 2006):

- Descrição: o que é que aconteceu?
- Sentimentos: que pensamentos e sentimentos experienciaram?
- Análise: como descrevem a situação?
- Conclusão: o que poderiam ter feito de diferente?
- Avaliação: o que foi bom e mau?
- Plano de ação: caso voltem a confrontar-se com o mesmo problema o que farão?

Apesar da dificuldade de se expressarem através da reflexão escrita, registada em grande parte dos diários, foi possível, através da análise de conteúdo destes diários reflexivos e a experiência vivida no acompanhamento dos alunos, retirar algumas conclusões sobre as aprendizagens realizadas e sobre as competências adquiridas.

“Vários autores têm defendido a ideia que em termos da aprendizagem significativa, os problemas devem ser instigadores de espaços liminares. A teoria da liminaridade diz-nos que perante a aquisição de novo conhecimento ou competências, por vezes se torna impossível transitar diretamente do estágio antigo para o novo. Esta passagem necessita de um estágio intermédio.” (Cachinho, Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas, 2012)

Assim sendo, ao encontrarmo-nos num espaço liminar a probabilidade de aprendizagem é maior, permitindo ao aluno crescer em diferentes níveis, desde o reforço da autonomia e da confiança, capacidade de explorar e lidar com os problemas e o aumento da flexibilidade e da criatividade. A liminaridade dos problemas revela maior impotência na categoria das aprendizagens quando se estabelecem relações e interações com nós próprios e com os outros (Cachinho, 2012).

1.6. O método de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a sua aplicação nas ciências sociais (Geografia e História)

A origem da Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning* - PBL), teve a sua primeira experiência em 1960, e teve como precursor Howard Barrows, médico e professor de Medicina, na Universidade de McMaster em Hamilton, Ontário, Canadá, utilizando este método nas suas aulas. Porém foi preciso esperar até ao início da década de 80, para que o potencial deste método fosse reconhecido e implementado nas mais diversas áreas, para além da Medicina: Ensino, Direito, Economia, Engenharia e também nas Ciências Sociais.

A razão do sucesso, originado por Barrows, ao ponto deste método ser replicado no ensino das mais diversas áreas do conhecimento, está nos problemas despoletados, que provocam os alunos, motivando-os na descoberta de novas áreas do saber, estimula a criatividade, incitando o pensamento crítico, fomentando a capacidade de trabalho de grupo, gestão de recursos e de decisão. Para Delisle (2000), a utilização da resolução de problemas deverá basear-se em atividades focadas na pesquisa, em que o professor tem o papel de tutor levando os alunos a analisarem qualitativamente a situação problemática e a tratar a informação pesquisada com vista à resolução, tornando o processo mais claro e facilitador na organização do pensamento. Fator chave no processo incide na aprendizagem cooperativa, que estimula a exploração de ideias alternativas, desenvolve a “escuta ativa”, fomenta a inclusão e respeito pelas outras opiniões, incrementando a capacidade argumentativa na discussão das ideias e promove a mudança conceptual, sendo a construção do conhecimento realizado à medida de cada um. Este método de aprendizagem incita a desenvolver o método científico na formulação e valorização de hipóteses, na utilização de diferentes estratégias que permitem testar as hipóteses, na atitude crítica e criativa no desenvolvimento das estratégias, e por fim na discussão dos resultados obtidos. Ainda relevante é o desenvolvimento da comunicação verbal, assim como a monitorização, em que os alunos estão envolvidos, de todas as fases dos processos de resolução.

Ao utilizarem esta metodologia, os alunos desenvolverão uma visão holística e multifacetada do mundo onde se insere e mostrar-se-ão recetivos à novidade e aos desafios. Os alunos são pró-ativos na resolução de desafios, dotados de uma visão crítica sobre a informação de um espírito investigativo tornando-se mais autodidatas (Berbel, 1998).

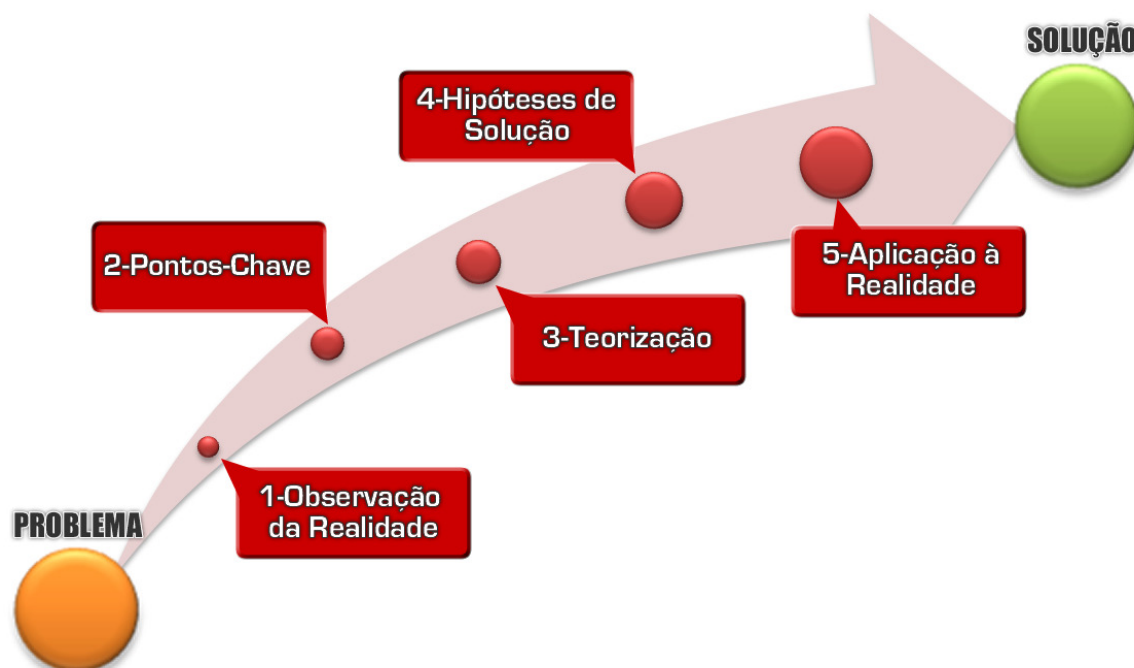


Figura 8 - Fases da Metodologia da Problematização

Fonte: Adaptado (Berbel, 1998)

A ABP acaba por se tornar uma estratégia de indução de conflito cognitivo, onde se espera que exista mudança conceptual. Parte deste conflito surge com a existência de uma informação que se prevê anómala, em desacordo com aquilo que devia ocorrer, em contraste com a validade da nova teoria, que surgirá com o desenvolvimento das estratégias de processamento, desenvolvendo dessa forma os atributos necessários para que exista a mudança conceptual.

Para singularizar a metodologia ABP, existem autores que distinguem esta da “Metodologia da Problematização”. Para Almeida A. C. (2002), em comum existe o facto de o processo de ensino e de aprendizagem ocorrer a partir de problemas e do ponto de vista do indivíduo que aprende. Porém na “Metodologia de Problematização” os problemas são retirados da realidade pela observação realizada pelos alunos, já na ABP os problemas são planificados e apresentados por uma equipa de especialistas, que se centram na abordagem de todos os conhecimentos essenciais no currículo.

“Em termos de fundamentação teórica, a ABP encontra referências sólidas de sustentação nos modelos construtivistas da aprendizagem, no processo da informação ou na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel-Novak (cf. Costa & Moreira, s.d.)” (Almeida A. C., 2002).

Mais do que proporcionar aprendizagens de teorias e factos do presente, que rapidamente podem deixar de estar atualizados, a ABP mostra aos alunos como podem aprender autonomamente e como podem utilizar a informação que adquirem. Assim sendo, os objetivos desta metodologia (Figura 9), inspirados pelo seu precursor Barrows, passam por conferir aos alunos uma base de conhecimentos essenciais, mas também terem capacidade para utilizar, de forma eficaz, os conhecimentos na resolução de problemas, independentemente do contexto, isto é, dentro ou fora da escola, e terem a capacidade para alargar ou aperfeiçoar esse conhecimento, desenvolvendo estratégias para lidar com problemas no futuro.

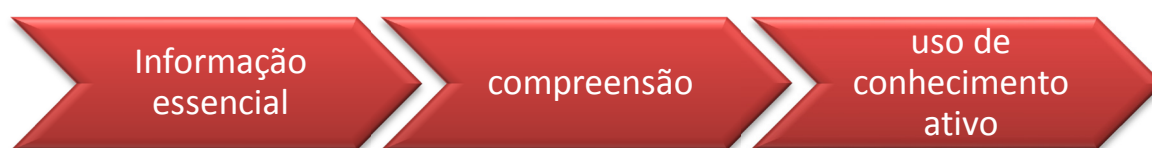


Figura 9 - Processo dos objetivos da Aprendizagem Baseada em Problemas

Fonte: Adaptado (Delisle, 2000)

Para além dos seus objetivos apresentarem as vantagens que se podem retirar com a implementação desta metodologia, existe uma outra que se enquadra nos diferentes ritmos de aprendizagem evidenciados pelos alunos. A ABP funciona tanto melhor quanto maior for a heterogeneidade entre os alunos, onde grupos com indivíduos com capacidades distintas, cada um com os seus talentos, podem colaborar entre si e criar uma solução. A potenciação da interdisciplinaridade, como o Projeto focado neste estudo, é igualmente recomendado por esta metodologia, uma vez que incute uma diversificação de informação de várias áreas académicas, no fundo, fomenta a procura de fontes de informação de distintas áreas do saber.

Os alunos tendem a compreender e recordar melhor os conteúdos lecionados, quando maior for a associação que eles têm perante a suas próprias vivências e com frequência questionam os professores pela pertinência dos vários temas, e qual a utilidade que lhes dará no futuro. A ABP responde a estas questões por si só, através das situações problema, uma vez que elas associam-se ou refletem facilmente o contexto real. Desta forma os alunos adquirem um saber novo e desenvolvem competências que lhes permitam resolver um problema ou solucionar uma situação relevante na sua vida.

Para além de conhecimentos diversificados, interdisciplinares e competências relevantes para as suas vidas, a ABP ajuda igualmente a desenvolver a proatividade dos alunos.

Ao invés de um método tradicional de atividade passiva, onde os alunos são solicitados a lerem um capítulo e posteriormente responderem a algo sobre o texto, normalmente as respostas estão lá no próprio texto, raramente os alunos são solicitados à descoberta, tornando dessa forma a aprendizagem pouco estimulante. A ABP, ao invés, promove e incentiva o empenhamento ativo dos alunos na aprendizagem, onde o professor aconselha mas não dirige, funcionando como tutor. "Aprender torna-se num acto de descoberta à medida que os alunos examinam o problema, investigam a sua base, analisam possíveis soluções, desenvolvem propostas e produzem um resultado final" (Delisle, 2000). A aprendizagem desta forma mais ativa torna-a mais interessante, e os alunos ficam mais empenhados, desenvolvendo uma maior compreensão da matéria, uma vez que são eles que constroem o seu próprio conhecimento. Igualmente eficaz é o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, através do trabalho desenvolvido em grupo, incrementando um sentimento de respeito pelos outros, pelas diferentes opiniões, igualdade de oportunidades, assim como o desenvolvimento da capacidade de liderança, uma vez que poderão existir um líder por grupo, ou na ajuda aos restantes membros do grupo, que tem diferentes tarefas de investigação.

Porém a metodologia ABP apenas funciona de forma adequada se tivermos em consideração algumas premissas. Como já foi dito anteriormente o potencial de obtenção de resultados positivos é muito elevado, uma vez que esta "técnica requer que os alunos avancem mais refletidamente e com mais esforço, do que em exercícios que exigem memorização mecânica" (Delisle, 2000). Assim sendo, para que possamos atingir níveis mais elevados e melhores execuções, a situação problema deve estar devidamente redigida, obrigando os alunos a aprenderem através de uma panóplia de diferentes fontes e tomar decisões através das suas próprias investigações. Desta forma, os alunos conseguem atingir níveis de desenvolvimento de competências cognitivas mais avançados, das competências de investigação e de resolução de problemas. O papel do professor é alterado, deixando o local central da sala de aula, e com o desenvolvimento do processo, desloca-se para a lateral, permitindo que os alunos ocupem a centralidade do espaço, fomentando a interação uns com os outros, ao invés de canalizarem tudo para o professor. Paralelamente a isto, existe uma grande abertura para o estabelecimento de contactos fora da sala de aula, pois as situações expostas levam-nos a ir mais além dos manuais e orientam-nos para recursos existentes na própria comunidade. Ao resolverem as situações problema da ABP, os alunos podem apresentar à comunidade os resultados finais, incentivando-os a participar na vida cívica da respetiva comunidade, e ajuda-os a

desenvolverem competências que lhes proporcionaram trunfos para a vida ativa, aquando da sua entrada no mercado de trabalho.

Como finalidade educativa, a ABP não pretende a obtenção da resposta final para a resolução do problema, uma vez que os alunos não encontram uma resposta que consiga reunir de imediato a unanimidade na concordância como sendo a solução final. Ao invés, a aprendizagem verdadeira surge ao longo do processo de obtenção da resposta aos problemas, através do raciocínio aos longos das várias etapas, da pesquisa da informação e no desenvolvimento do projeto.

Para implementar o método, o trabalho do professor começa muito antes do ano letivo se iniciar, com a seleção ou não desta técnica, mediante o programa que tem pela frente. Não quer isto dizer, que a ABP aplica-se melhor a uma determinada disciplina do que a outra, pois como vimos anteriormente, esta teve na sua génese a medicina, mas rapidamente se difundiu a todas as outras disciplinas, desde as línguas e literaturas à matemática e à física, assim como na geografia e história, trata-se sim na preparação e conceção do programa e do currículo por parte do professor que esta técnica exige, pois os programas não estão adaptados a esta técnica, sendo esta a primeira fase da ABP. Na segunda fase, e quando os alunos trabalham no problema, o professor passa a funcionar como facilitador da aprendizagem, preparando o ambiente, orientando o aluno a relacionar-se com o problema, aborda o problema, reequaciona-o, facilita a elaboração de um produto e incentiva a auto-avaliação. O professor deve conseguir a tarefa de orientar sem guiar.

Na avaliação o professor terá de elaborar ferramentas que lhe permitem monitorizar todo o processo de aprendizagem, desde a eficácia do problema, à qualidade do trabalho desenvolvido pelos alunos e no próprio sucesso da ação do docente no desenvolvimento e facilitação do problema.

No caso da *disciplina de geografia*, apesar do método ABP não ter sido criado a propósito desta disciplina, ele encaixa-se na perfeição, tendo em conta as suas metas de aprendizagem, uma vez que nas mesmas estão contempladas, entre outras: valorizar das diferenças entre indivíduos e culturas; demonstrar o espírito de tolerância e capacidade de diálogo crítico; aceitar desafios partilhando riscos e dificuldades; desenvolver a perceção espacial no sentido de uma progressiva apropriação criativa dos espaços de vida; identificar situações problemáticas relativas ao espaço geográfico; participar, através da procura e da

apresentação de soluções fundamentadas, na resolução de problemas espaciais; utilizar os métodos indutivo e dedutivo no estudo de fenómenos geográficos; utilizar o processo de inferência para interpretar documentos geográficos, encaminhar a pesquisa, responder a problemas ou levantar novos problemas; sistematizar dados, dando-lhes coerência e organizando-os em categorias na procura de modelos explicativos de organização do território¹². Consegue-se alcançar facilmente todas estas metas estabelecendo uma ligação com as finalidades do método ABP e utilizando estratégias significativas.

Em relação à *disciplina de história*, a similaridade das finalidades deste método com as do programa estipulado para o ensino da história no secundário é evidente, uma vez que temos: promover o desenvolvimento de competências que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual; desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista; e desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços¹³.

Segundo alguns autores, independentemente da disciplina ou do nível de aprendizagem (1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico, ensino secundário ou até mesmo universitário) que utilize o método ABP, a sua aplicação deve passar por oito fases (Figura 10).

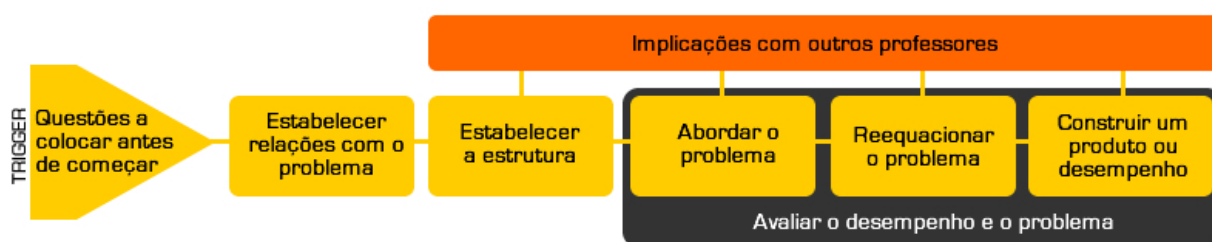


Figura 10 - Fases para a implementação do método de Aprendizagem Baseada em Problemas

Fonte: Adaptado (Delisle, 2000)

¹² Programa de Geografia A, para o 10.º, 11.º e 12.º ano, publicado pelo Ministério da Educação. (Martins (Coord), Brazão, & Alves, 2001)

¹³ Programa de História A, para o 10.º, 11.º e 12.º ano, publicado pelo Ministério da Educação. (Mendes (Coord), Silveira, & Brum, 2001)

A *primeira fase* terá que passar sobre quais as questões a colocar para começar, tendo elas que se debruçar sobre o que preocupam mais os alunos, ou que conteúdos eles têm maior dificuldade, que tipo de produto deve ser utilizado por forma a melhorar a compreensão dos alunos é uma fase fundamental, onde tudo começa, funcionando como um gatilho (*trigger*) que pode despoletar no sucesso ou insucesso do método.

Tal como a primeira, a *segunda fase* surge como de preparação e dar a conhecer o problema a resolver, de forma subtil, realizando por exemplo um brainstorming sobre o tema e ir anotando algumas ideias que os alunos vão sugerindo, mas guiando-os sempre para o enfoque do problema.

Posteriormente na *terceira fase* surge o estabelecimento da estrutura do trabalho que irá ser realizado, que poderá, ou não, ter implicações com outros professores e outras disciplinas, sendo que preferencialmente elas deverão estar implicadas, dando uma maior ênfase aos diferentes saberes das diversas áreas científicas.

Após a estrutura realizada inicia-se um ciclo de três fases onde o professor deve iniciar a avaliação de desempenho, quer dos alunos, quer do próprio problema que preparou, caso repare que o mesmo não se coaduna com aquilo que estava prognosticado, poderá guiar os alunos para um reajustamento, porém este não deve ser de rutura, pois dessa forma irá quebrar as dinâmicas de trabalho já realizadas.

Inicia-se a *quarta fase* com abordagem ao problema, onde serão realizadas o levantamento das ideias prévias, que quando efetuadas com rigor, têm um papel fundamental na aprendizagem, sendo esta a única via do professor poder conhecer as imagens que os alunos têm dos problemas que serão objeto de estudo, de tomarem conhecimento com as suas motivações pelos mesmos e de poderem escolher o ponto de partida mais apropriado.

De seguida, na *quinta fase* e após as primeiras pesquisas realizadas por parte dos alunos, na busca de informações sobre o problema, reequaciona-se o mesmo, uma vez que a imagem dos alunos terá de ser distinta daquela que tinham inicialmente.

Por fim surge a *sexta fase* onde se dá a construção do produto que dará uma resposta com vista à resolução do problema. Este produto terá o formato ao qual melhor se adequa às motivações dos alunos, e ao objetivo que se pretende como resultado final, podendo ele ser uma comunicação aos agentes locais, ou material de comunicação, ou uma exposição com vista à

consciencialização da população local, um *workshop* com vista à reciclagem de conhecimentos por parte de profissionais, ou qualquer um outro que se coadune quer com os objetivos delineados e com as motivações dos intervenientes.

CAPÍTULO 2. O ESTUDO DO COMÉRCIO E SERVIÇOS COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A importância dada ao sector do comércio há muito foi reconhecida, o seu primeiro reconhecimento a larga escala, talvez tenha acontecido com o Marquês de Pombal em meados do século XVIII, instituindo a primeira escola do ofício, como forma de agradecimento aos burgueses pelos financiamentos da reconstrução da cidade de Lisboa após o grande terramoto de 1 de novembro de 1755. Imbuído pelas dinâmicas provindas da revolução industrial, o ensino técnico foi encarado como um factor essencial para o progresso e desenvolvimento de um país. Apesar de várias tentativas realizadas, só em 1852 com Fontes Pereira de Melo se avançou para a supressão de uma carência de formação nos quadros técnicos para os sectores da agricultura, indústria e comércio. Em 1866, foi criada uma instituição específica para a formação no ensino comercial, a Escola Comercial de Lisboa, integrando três mais tarde o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa (Vieria, 2010).

Mais recentemente, é-nos possível verificar que a relevância dada anteriormente ainda permanece presente em algumas escolas que se vocacionam inteiramente para o ensino do comércio e igualmente dos serviços, tendo em conta a evolução dos tempos e inerente ao mesmo das necessidades do mercado de trabalho atual. daquelas que maior relevo terão atualmente serão a Escola de Comércio de Lisboa, a Escola de Comércio do Porto, a Escola Profissional de Comércio Externo (Porto), a Escola Profissional de Comércio, Escritório e Serviços do Porto Raúl Dória, a Escola Profissional de Comércio de Aveiro e a Escola Profissional da Câmara do Comércio e Indústria de Ponta Delgada, no entanto ao realizarmos uma análise às suas ofertas educativas, constatamos que nem todas têm o curso técnico de comércio, ou o curso técnico de vendas, considerados, de importância nevrálgica no sector.

Na base deste ensino estão a formar-se técnicos que assegurem o conhecimento dos produtos e/ou serviços das empresas, que consigam caracterizar o tipo de clientes e recolher e utilizar a informação sobre a concorrência e o mercado em geral, de forma a responder adequadamente às necessidades, satisfação e fidelização dos clientes, recorrendo a diversas fontes de informação. A velocidade que a informação e as transações se efetuam atualmente exige que os futuros técnicos tenham de adquirir uma competência que temos referido incessantemente no presente estudo: a autonomia.

2.1. A escola alvo do estudo

Devido ao seu cariz de escola profissional e à sua forma distinta de instruir os seus alunos através de uma pedagogia aberta a sua capacidade de atração extravasa em muito a sua localização, tendo os seus alunos proveniências diversas que vão desde os municípios de Lisboa, Sintra, Oeiras, Cascais, Loures, Odivelas, Amadora, Vila Franca de Xira, Almada, Barreiro, enfim praticamente toda a Área Metropolitana de Lisboa. Para além desta área de influência a escola no qual se procedeu o presente estudo (a partir daqui designada por “a Escola Profissional X” ou “EPX”) estabeleceu um protocolo com o governo cabo-verdiano, no qual vários jovens provenientes desse mesmo país chegam pela primeira vez em Portugal para prosseguirem os seus estudos e complementarem a sua aprendizagem.

Com cerca de 506 alunos distribuídos por 22 turmas, a EPX aumentou, em 2012/2013, cerca de 10% em número de alunos. Acompanhando este crescimento a mesma necessitou de efetuar alterações logísticas, na organização do espaço assim como nos recursos humanos.

Instituída desde 1989, a EPX é um projeto educativo de natureza privada, assente na participação ativa e numa forte ligação ao universo das empresas e da comunidade em geral. Tem como objetivo abrir novos horizontes a todos quantos pretendem obter uma qualificação profissional ou desenvolver conhecimentos e competências no sector do comércio e serviços.

No que concerne à sua organização funcional, no topo da hierarquia está o Conselho de Gerência e mediatamente a seguir existe a Direção Pedagógica que assegura a gestão da escola nos domínios da orientação e coordenação, quer geral, quer pedagógica, assim como a promoção e a abertura da Escola ao meio e ao sector do Comércio e Serviços:

- Gestão administrativa do processo;
- Gestão da Equipa de Formadores;
- Definição e operacionalização, em conjunto com a Direção Pedagógica e Coordenação de Curso, de novas estratégias para fomentarem a melhoria contínua do processo.



Figura 11 - Organograma da Escola Profissional X

Fonte: Adaptado - Projeto Educativo da EPX

Posteriormente situam-se os cargos de Coordenação de Curso, de Projetos e de Orientadores Educativos.

Para cada curso existe um coordenador, que 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 que se pretende ser de excelência, tendo desta forma as seguintes competências:

- Gestão administrativa do processo;
- Gestão da Equipa de Formadores do seu Curso;

- Gestão das diferentes fases da metodologia de trabalho de projeto (preparação, negociação, investigação, tratamento de informação, comunicação e avaliação);
- Sugestões à Assessoria da Direção Pedagógica para melhoria contínua do processo.

Presentemente existem 8 coordenações de curso:

Nível 2:

- Ensino Vocacional Básico

Nível 4:

- Técnico de Comércio;
- Técnico de Vendas;
- Técnico de Marketing;
- Técnico de Vitrinismo;
- Técnico de Informática de Gestão;
- Técnico de Organização de Eventos;
- Técnico de Design Gráfico;
- Técnico de Banca e Seguros.

À Coordenação de Orientadores Educativos compete operacionalizar os princípios e as decisões previamente definidos, dinamiza os Conselhos de Orientadores Educativos e supervisiona a relação Orientadores Educativos/Orientadores Profissionais.

Os Coordenadores de Projetos operacionalizam os princípios e as decisões previamente definidas, em relação aos projetos interdisciplinares em desenvolvimento.

Para além destes existe ainda um Departamento de Estudos e Desenvolvimento Profissional (CEDEP) que promove a abertura da Escola ao meio e ao sector do Comércio e Serviços. Este departamento beneficia de consultores técnicos para os diferentes Cursos de Especialização Profissional (CEP – atualmente a EPX disponibiliza quatro possibilidades: Comércio Eletrónico; Gestão e Operação de Loja; Logística; Vitrinismo, Exposição e Merchandising).

A EPX dispõe ainda de vários serviços transversais: Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) prestando apoio psicopedagógico; Apoio à Gestão de Carreira que estabelece a relação entre os alunos e o mercado de trabalho; sempre virada para uma postura ativa e interventiva a EPX alberga igualmente um departamento de Comunicação e Imagem que assegura a comunicação e a divulgação da escola.

Para além do mencionado anteriormente a EPX distingue-se pedagogicamente através das empresas de treino que comportam nas suas instalações. São 5 empresas treino para que os seus alunos coloquem em prática alguns dos trabalhos desenvolvidos ao longo das suas atividades letivas:

- Alimentar
- Informática
- Visual Merchandising
- Moda
- Papelaria

2.2. O Projeto Educativo da Escola Profissional X / Modelo Pedagógico

Consciente da aceleração da transformação do mundo a EPX baseia-se em pressupostos pedagógicos que visem o desenvolvimento integral do aluno. A complexidade da sociedade onde se insere, exponenciado pela globalização, exige necessariamente um enriquecimento multifacetado sustentado através do diálogo e da integração.

Assim sendo, o seu posicionamento pedagógico não poderia deixar de se sustentar numa atitude de procura constante pela antecipação e inovação, em todos os ambientes de aprendizagem por si construídos.

De uma forma geral a educação deve permitir aos alunos a aquisição de conhecimentos, de capacidades e de valores. Através da figura 12, podemos verificar que a EPX enquadra permanentemente duas realidades nos seus objetivos pedagógicos: a empresarial e a sociedade atualmente vigente. A construção do saber é consolidada através do tateamento experimental, enquanto a realidade é encarada perante uma atitude científica.



Figura 12 - Projeto Educativo da Escola Profissional X

Fonte: Adaptado - Projeto Educativo da EPX

Na EPX é fomentada a adoção de uma atitude interdisciplinar e de trabalho cooperativo, instigando as múltiplas formas do saber que valorizem um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões. A pedagogia utilizada valoriza a diversidade de capacidades e aptidões, recorrendo, para isso, à diversificação de fontes de informação, possibilitando que o saber circule em vários sentidos. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são consideradas importantes ferramentas de suporte à aprendizagem e ao desempenho profissional. A EPX reconhece que a aprendizagem só se torna real quando a mesma é adquirida por esforço próprio e quando aquilo que se aprende é reconhecido como útil.

Desta forma, durante todo o processo de trabalho realizado a avaliação é contínua e considerada de extrema importância na medida em que permite ao longo do processo de aprendizagem controlar as aprendizagens dos alunos, visando a aquisição das competências profissionais.

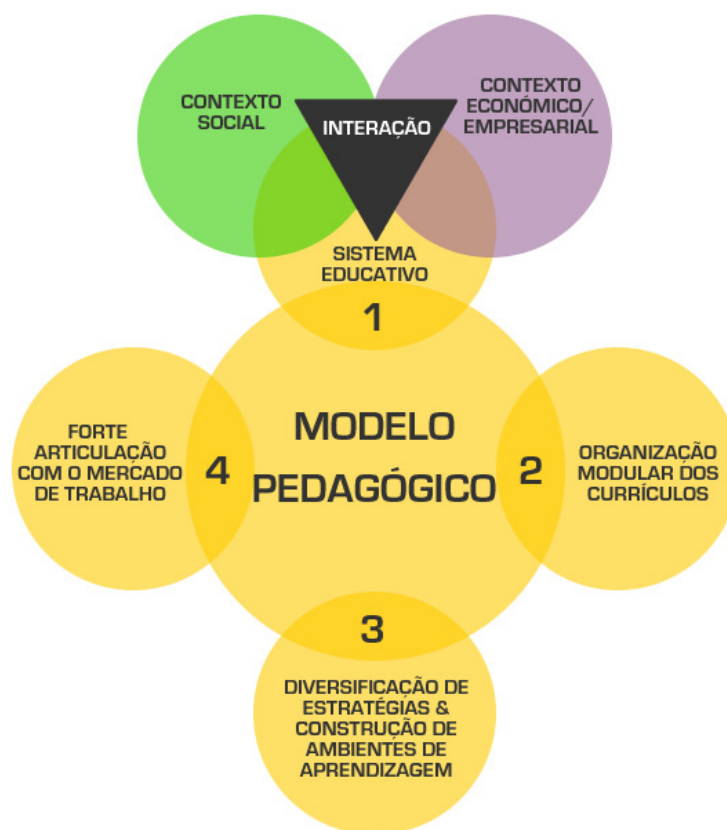


Figura 13 - Modelo Pedagógico da Escola Profissional X

Fonte: Adaptado - Projeto Educativo da EPX

O Modelo Pedagógico da EPX centra-se em quatro vetores que são apresentados na Figura 13.

O primeiro vetor baseia-se no permanente diálogo e interação com as realidades sociais e económicas/empresariais com o seu sistema educativo, com vista à integração do contexto em que a escola se insere.

No segundo vetor refere-se à organização modular dos currículos que permite uma maior flexibilidade curricular, fomentando uma maior autonomia dos alunos e propicia o surgimento dos **Projetos Interdisciplinares**. Facilita a regulação constante do processo de aprendizagem e incita um acréscimo de motivação para a aprendizagem.

A diversificação de estratégias e construção de ambientes de aprendizagem, vetor três, promove o desenvolvimento de metodologias e atividades centradas no aluno, que apelem a métodos ativos e diversificados, que disponibilizem previamente os recursos necessários, que envolvam e corresponsabilizam os alunos nos seus processos de aprendizagem, através do

desenvolvimento da competência da negociação, que fomentem a capacidade de avaliação do processo e dos produtos.

Por fim, no quarto vetor, direciona-se para a forte articulação com o contexto de trabalho, através da prática simulada em empresas de treino (referido no ponto anterior, ver página 48) existentes na escola, que proporcionam uma experiência próxima da realidade empresarial. Para além destas, os estágios em empresas e instituições, promovem a aproximação do contexto de trabalho, assim como através da conceção, do desenvolvimento e da avaliação dos projetos que servem de suporte à Prova de Aptidão Profissional, que ocorrem no final do ciclo.

2.3. O desenvolvimento de competências gerais e transversais no ensino Secundário Geral e Profissional

Apesar das distinções vincadas em ambas as modalidades de ensino, onde se destaca o maior aprofundamento da cultura humanística no ensino secundário e mais técnica no ensino profissional, existem diversos objetivos que se cruzam em ambas e permite uma aproximação que torna possível a migração de alunos de uma modalidade para a outra. O Quadro 3 mostra o cruzamento dos objetivos do ensino secundário e do ensino profissional, e, com maior ou menor similaridade foi possível fazer a correspondência dos mesmos, à exceção de dois contemplados no ensino secundário, que apesar de não estarem visíveis acabam por estar inerentes em parte ao ensino profissional: *facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística* estão implícitas nos cursos profissionais da família das Artes do Espetáculo, enquanto *fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação*; surge em parte no ensino profissional através das Provas de Aptidão Profissional que se trata de um projeto, no qual os alunos demonstram as competências e saberes que desenvolveram ao longo da formação.

Ensino Secundário ¹⁴	Ensino Profissional ¹⁵
- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa; - Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional; - Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola; - Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho; - Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança. - Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; - Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;	- Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar para a vida activa e para o prosseguimento de estudos. - Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projeto de formação de recursos humanos qualificados que responda às necessidades do desenvolvimento integrado do País, particularmente nos âmbitos regional e local; - Desenvolver mecanismos de aproximação entre a escola e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais, culturais, do respetivo tecido social; - Facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional; - Contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes, designadamente, preparação adequada para um exercício profissional qualificado;

Quadro 3 - Objetivos do Ensino Secundário e Profissional

Fonte: Adaptado da Lei 45/2005 e DL 4/98

¹⁴ Lei n.º 45/2005 de 30 de agosto,

¹⁵ DL n.º 4/98 de 8 de janeiro,

Ao considerarmos que competência é a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal¹⁶, é incontornável que ambas as modalidades de ensino apresentem competências transversais, uma vez que os objetivos também se assemelham.

Mais do que restringir o desenvolvimento das competências publicadas no programa da disciplina de Área de Integração (Portugal, 2004) da vertente sociocultural dos cursos profissionais de nível secundário e do Curso Técnico de Vendas do ensino profissional, foram também selecionadas e articuladas, finalidades e competências transversais de várias disciplinas do currículo do ensino secundário (ver Anexo II). Desta forma as atividades foram moldadas para que os alunos pudessem desenvolver competências várias que complementam a aprendizagem na preparação para uma profissão, a aprendizagem para a cidadania e a aprendizagem para a prossecução dos estudos.

2.4. O Projeto Interdisciplinar X - Revitalização do Comércio de Proximidade

O Projeto Interdisciplinar X insere-se nas atividades curriculares da EPX, e surge no âmbito de uma parceria entre a escola e a Junta de Freguesia local, estabelecido de há três anos a esta parte. Perfeitamente enquadrado com uma das finalidades das escolas profissionais, criadas pelo DL n.º26/89, onde refere que estas devem prestar serviços diretos à comunidade, numa base de valorização recíproca, o Projeto surge com o objetivo de revitalizar e promover o comércio de proximidade no Bairro envolvente à EPX, tendo como finalidades, reconhecer a importância do comércio na economia de cidades históricas; reconhecer a importância da revitalização da Freguesia no comércio local; promover a capacidade de pesquisar e organizar a informação; fomentar o espírito de trabalho em equipa; desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; comparar a dinâmica comercial de Lisboa com a de Londres através de uma visita de estudo organizada e acompanhada por professores da EPX, sendo que a mesma é de cariz opcional; contactar com a realidade comercial europeia.

¹⁶ Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro.

2.4.1. A estrutura

No Projeto Interdisciplinar X não existe um Plano de Estudo previamente estabelecido, é o professor juntamente com os alunos que fazem a preparação e negociação do projeto.

A estrutura do projeto inicia-se precisamente nessa preparação inicial, posteriormente o tema é então planificado e desenvolvido através da elaboração de uma grelha de planificação, onde estarão definidas as disciplinas envolvidas, as sub-temáticas a abordar em cada uma delas, as atividades a realizar para o desenvolvimento dos produtos definidos, que pode ser, por exemplo, uma resenha histórica, uma reportagem, ou um manual de segurança e higiene no trabalho. São ainda estipulados os prazos de entrega, assim como a forma de comunicação (podendo este ser de apresentação à turma, ou à comunidade escolar, ou até à comunidade local, exposição, reportagem, entre outras) e a avaliação prevista. De seguida estipula-se a divisão de tarefas para os grupos de trabalho, e é elaborado um dossiê de projeto, onde são arquivados os trabalhos que vão sendo concluídos. Definidos estes procedimentos, parte-se para a pesquisa e recolha sistemática de dados, tratamento da informação, e produção (preparação do texto base que resulte da investigação e do desenvolvimento das ideias), terminando com a preparação da divulgação.

2.4.2. A disciplina de Área de Integração como pivot do Projeto Interdisciplinar

Apesar todas as disciplinas estarem envolvidas, direta ou indiretamente, a disciplina de Área de Integração funcionou como pivot, onde para além da realização de algumas atividades estipuladas, articulava igualmente as atividades realizadas nas outras disciplinas, centralizando dessa forma a progressão do projeto.

2.4.3. Contribuição das competências da História (ligação ao Projeto)

Apesar de não estarem contempladas no plano de estudos do curso, é inequívoco o contributo das competências da disciplina da história no desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar X.

Das demais destacam-se a contribuição de *pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, organizando-a segundo critérios de pertinência* fulcral no processo de recolha de informação que os alunos efetuam no aprofundamento de assuntos relacionados com o problema colocado; *analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado* e se quisermos acrescentar, do presente também, ajudando os alunos a aumentar o espectro de possíveis fontes de informação, devidamente classificada e interpretada; *situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram*, como foi exemplo a construção do Bairro e o porquê da sua malha urbana; *identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos*, nas vivências que a população tem no espaço em geral e no comércio local em específico; *assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo*, assim como *participar em dinâmicas de equipa*, em torno do trabalho desenvolvido pelos grupos de trabalho.

Os alunos, através das atividades realizadas no projeto interdisciplinar tiveram oportunidade de desenvolverem cerca de 43% das competências presentes no programa publicado pelo Ministério da Educação da disciplina de história A para o ensino secundário, nos cursos científico-humanísticos de ciências sociais e humanas.

2.4.4. Contribuição das competências da Geografia (ligação ao Projeto)

Ao longo da realização das atividades referentes ao projeto interdisciplinar, foram várias as competências da disciplina de geografia desenvolvidas. Umas mais genéricas, como *demonstrar espírito de tolerância e capacidade de diálogo crítico*, nos vários momentos de reunião entre o grupo, onde eram debatidos as pesquisas recolhidas, e os progressos estabelecidos; *aceitar desafios partilhando riscos e dificuldades e utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo*. Outros mais específicos da disciplina como *avaliar o contributo das Tecnologias da Informação e Comunicação como factor de desenvolvimento na compreensão e utilização individual e social do espaço geográfico*, através da utilização do ArcGis Online, como plataforma de suporte à realização de um levantamento funcional do comércio e serviços, no Bairro; *participar, através da procura e da apresentação de soluções fundamentadas, na resolução de problemas*

espaciais, esteve na base de todo o trabalho desenvolvido no projeto; assim como *sistematizar dados, dando-lhes coerência e organizando-os em categorias na procura de modelos explicativos de organização do território*, realizados por exemplo no inquérito aplicado aos comerciantes e aos consumidores do comércio local.

Como pudemos constatar apesar de não existir a disciplina de geografia, a sua importância no desenvolvimento das competências nos alunos do Curso Técnico de Vendas são traduzidas no seu número que abrange diretamente cerca de 26% das competências publicadas no programa da disciplina para o ensino secundário, para os cursos científico-humanísticos de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas.

Parte II – Metodologia da Investigação

CAPÍTULO 3. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Como em qualquer outro estudo de investigação em ciências sociais, segundo Quivy & Campenhoudt (1998) a primeira etapa do procedimento de investigação consiste na definição do problema da investigação e na formulação da pergunta de partida, pois passa por ela o que pretendemos saber, tornando-se num primeiro fio condutor que possibilita de uma forma coerente a escolha da metodologia a seguir.

3.1. O problema de investigação

Tendo em consideração o que foi referido anteriormente, a modalidade de ensino profissional destina-se sobretudo a formar quadros intermédios, para as mais variadas áreas do setor económico, porém, à medida que o tecido empresarial vai manifestando as suas necessidades em conjunto com as opções políticas assumidas ao nível nacional e transnacional (mais concretamente ao nível da União Europeia) as áreas prioritárias vão definindo as maiores e menores apostas em determinadas áreas. Não podem ser também alheias as características e saberes tradicionais que se enraízam nas culturas locais e fazem parte do mosaico da identidade regional e nacional. No entanto há sectores de atividade cujas apostas dificilmente podem ser ignoradas, sendo o Comércio uma delas. Apesar de não estar imune a distintas variâncias ou até adaptações mediante a evolução das necessidades da sociedade e da evolução da tecnologia disponível, essas alterações que vão sendo traduzidas em adaptações curriculares e em cursos dirigidos a novos profissionais que trabalham no sector mas não diretamente no retalho, são, e deveram continuar a ser, da responsabilidade das escolas, e não da tutela central.

Assim, importa focar o ensino nos métodos que possibilitem aos alunos viver experiências de aprendizagem significativas que lhes permitam tornarem-se em profissionais de excelência e cidadãos conscientes e ativos no seu exercício dos seus direitos e deveres, ou seja, promover estratégias de ensino que permitam o desenvolvimento integral do aluno. A abertura e autonomia proporcionada às escolas possibilitam, hoje, mais do que nunca, uma grande oportunidade de seleção e adaptação dos conteúdos e métodos de ensino que melhor se adequam às características de cada escola e ao meio em que estas se inserem. Numa escola profissional existe ainda mais um desafio: ir de encontro com as expetativas criadas por parte dos alunos como futuros profissionais da área. Apesar da tendência ter vindo a inverter-se ao

longo do tempo, os alunos das escolas profissionais continuam, em larga maioria, a provir de um percurso incompleto no ensino regular, fomentado pela inadaptação aos métodos tradicionais de ensino, o que gera dessa forma certa desilusão destes alunos perante o sistema escolar. Através de entrevistas informais, realizadas no início de cada ano letivo na EPX, foi possível constatar que na sua maioria os alunos ao selecionarem esta escola profissional motivam-se através da escolha de um curso que se revela ser mais adequado ao seu perfil. Esperam aprender através da aplicabilidade do conhecimento, esperam uma aprendizagem mais prática. Por esta razão, os métodos de ensino que devem ser utilizados nestes cursos, devem possibilitar o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais através de experiências de aprendizagem significativas.

Dadas as características das escolas profissionais e os objetivos a que elas se propõem, poder-se-á levantar algumas questões:

- Será que o método ABP consegue, no contexto do curso técnico de vendas lecionado na EPX, criar experiências de aprendizagem significativas?
- Esta metodologia de ensino adequa-se ao desenvolvimento de competências profissionais de um técnico de vendas?

Face à premissa presente no projeto educativo da EPX, considerando fundamental a atitude interdisciplinar e o trabalho cooperativo, desenvolveram-se projetos interdisciplinares, ao longo dos três anos letivos, correspondentes ao ciclo de formação profissional de nível 4 (ver anexo I).

Uma outra questão se coloca quando se tem em consideração as características defendidas no método ABP para o desenvolvimento de aprendizagens significativas:

- A colocação dos alunos face a um problema real em que seja aplicado o método ABP, desenvolvido numa perspetiva pluridisciplinar, funcionará como promotor de aprendizagens significativas?

Foram estas as questões iniciais que estiveram na base do presente estudo e que posteriormente desencadearam na questão de partida que de seguida será apresentada.

3.2. Questão de partida

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), a pergunta de partida importa que seja clara, exequível e pertinente. Assim, a pergunta que orienta qualquer investigação deve ser precisa e concisa mas, também, realista por forma a tornar-se exequível.

A questão de partida da presente investigação envolve a compreensão da aplicabilidade da metodologia ABP, direcionada ao desenvolvimento de competências profissionais. Desta forma e face ao enunciado do problema, referido no ponto anterior, definiu-se a seguinte questão:

No ensino profissional do comércio, no curso técnico de vendas, a implementação de atividades e de experiências significativas e motivantes de ensino/aprendizagem permitem o desenvolvimento de competências profissionais para a resolução dos problemas práticos?

3.3. Objetivos gerais

Com a realização desta investigação pretende-se analisar a aplicabilidade da metodologia ABP no desenvolvimento de competências profissionais na área do comércio e serviços. Tendo por base a análise do desenvolvimento da metodologia aplicada no Projeto Interdisciplinar X, realizado na EPX com o 1.º ano do curso técnico de vendas, no presente estudo foram definidos os seguintes objetivos gerais:

- Verificar se a metodologia ABP desenvolve o projeto pelo saber;
- Relacionar os objetivos da implementação do Projeto Interdisciplinar X com o desenvolvimento de competências profissionais na área do comércio e serviços, obtidas com a realização de experiências práticas de aprendizagem;
- Analisar o grau de satisfação dos alunos face aos resultados obtidos com a implementação de experiências de aprendizagem significativas.

3.4. Objetivos específicos

Identificados os objetivos gerais, importa agora esmiuçar os objetivos específicos, por forma a dar resposta à questão de partida, anteriormente formulada. Neste foram identificados os seguintes:

- Analisar a receptividade dos alunos ao método ABP para a aprendizagem de experiências significativas.
- Verificar se a metodologia utilizada vai de encontro com o ritmo de aprendizagem dos alunos e aos seus interesses.
- Analisar os conteúdos abordados com a implementação do Projeto Interdisciplinar X relacionados com as experiências práticas de aprendizagem.
- Verificar em que medida as competências profissionais adquiridas, durante a experiência de aprendizagem, são fundamentais para a resolução de problemas práticos.
- Verificar a adequação do método de ensino baseado em problemas (ABP) no desenvolvimento de competências profissionais de um Técnico de Vendas.
- Verificar a adequação dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula para a resolução de problemas práticos.
- Analisar o envolvimento interdisciplinar e o trabalho cooperativo.
- Analisar a adequação das experiências/atividades aplicadas no curso de técnico de vendas no desenvolvimento de competências profissionais.
- Realizar uma análise de conteúdo dos diários reflexivos
- Interpretar o questionário realizado aos alunos da turma curso técnico de vendas com base numa análise estatística.

CAPÍTULO 4. UMA INVESTIGAÇÃO BASEADA NO DESENVOLVIMENTO DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Para alguns autores, o problema do conhecimento científico coloca-se nas mesmas circunstâncias para os fenómenos sociais e para os fenómenos naturais: em ambos os casos há hipóteses teóricas que devem ser confrontadas com dados de observação ou de experimentação. Para Quivy (1998) toda a investigação deve, responder a alguns princípios estáveis e idênticos, ainda que possam existir vários percursos diferentes que conduzam ao conhecimento científico.

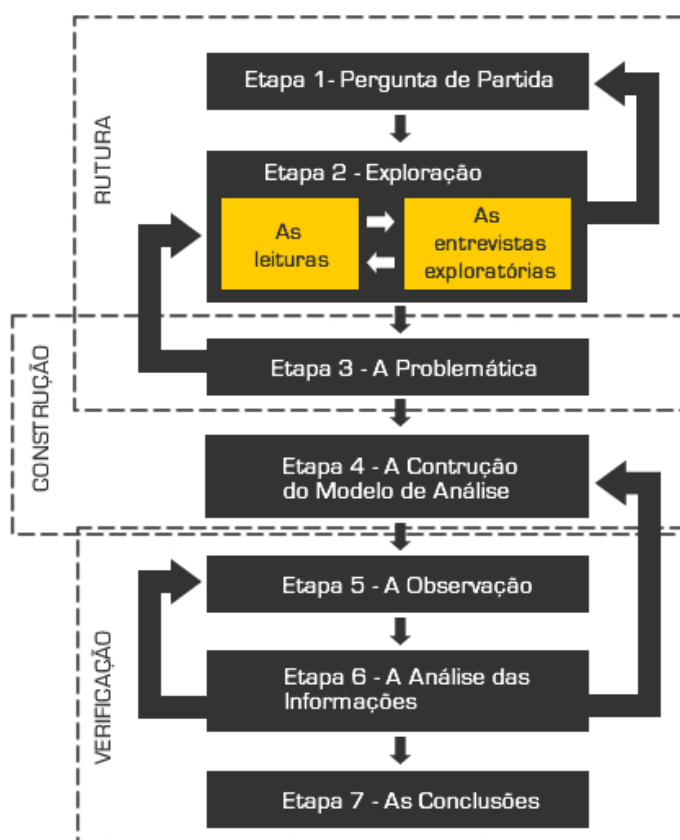


Figura 14 – Etapas Metodológicas

Fonte: (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 27)

A metodologia é a forma de progredir em direção aos objetivos propostos. Ao expor a metodologia científica estaremos a descrever os princípios fundamentais a colocar em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos tornam-se variações particulares de todo o processo metodológico, conferindo percursos diferentes por forma a estarem mais adaptados aos fenómenos ou temas estudados. Porém, esta adaptação não dispensa a lealdade do

investigador aos princípios fundamentais do procedimento científico: a rutura, a construção e a verificação, ou experimentação (Quivy & Campenhoudt, 1998) (Figura 14).

4.1. Tipo de Investigação

O tipo de investigação presente neste estudo incide num estudo descritivo e interpretativo único, tendo em conta os objetivos propostos e as características do estudo. De caráter qualitativo, o estudo reflete os dados recolhidos num único local, a um grupo de alunos do 1.º ano do Curso Técnico de Vendas da EPX, numa experiência realizada face à realidade do Projeto Interdisciplinar X que incide sobre a dinamização do comércio de proximidade, no bairro da envolvente da escola.

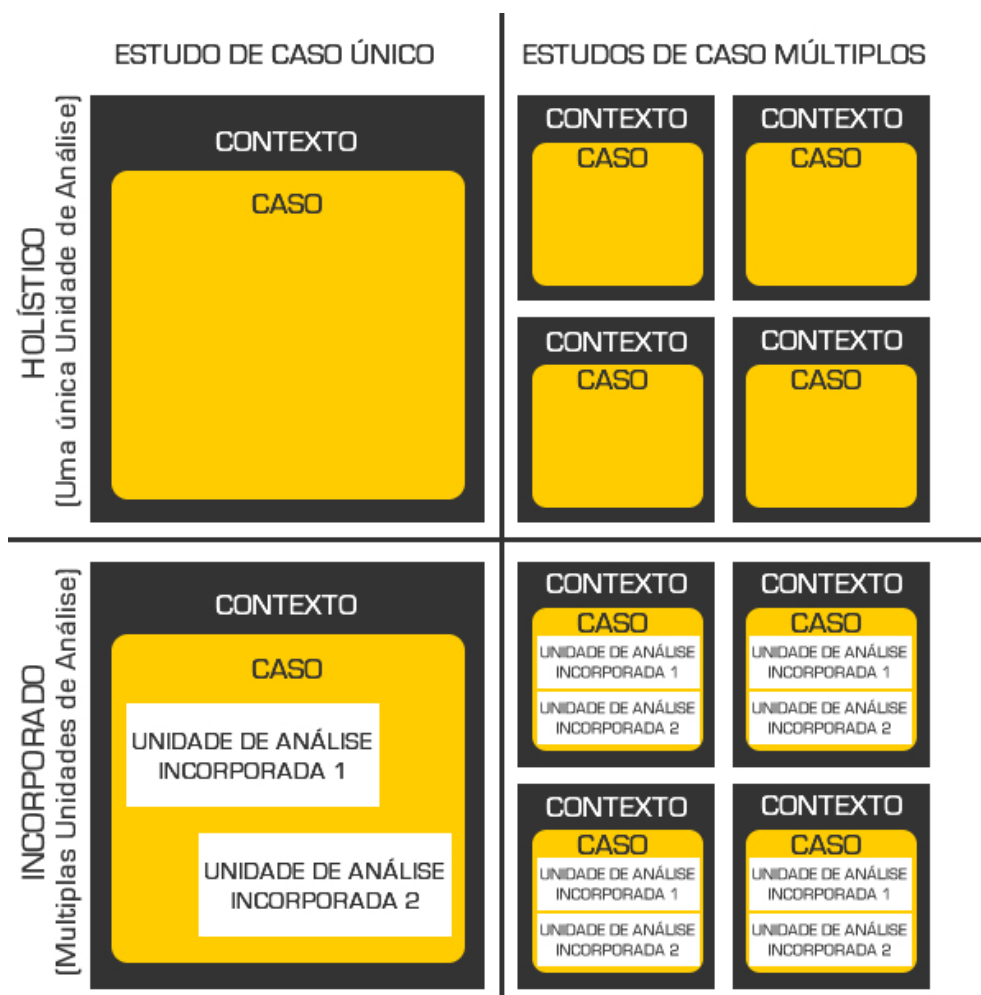


Figura 15 - Projeções de Tipos Padrão de Estudos de Caso

Fonte: Yin (2009) - Adaptado

Para Yin (2009) os estudos de caso podem ser exploratórios, descritivos ou explanatórios, e estes por sua vez podem ser múltiplos ou únicos. Os estudos exploratórios têm como objetivo definir as questões ou hipóteses para concretizar uma investigação posterior, por outro lado, os estudos descritivos representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto, enquanto os estudos explanatórios procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa-efeito. Yin (2005) aborda as características gerais do desenho de estudos de caso, partindo do princípio que os casos podem ser únicos ou múltiplos, podendo também ser, simultaneamente, holísticos (com uma unidade de análise) ou incorporados (várias unidades de análise), como podemos verificar através da Figura 15.

Tendo em conta as projecções de Yin (2009) pode considerar-se que a presente investigação foi realizada num único contexto (a Escola Profissional X) onde a partir da experiência da aplicação do método ABP no Projeto Interdisciplinar X, se analisou uma única turma. No entanto, a investigação realizada não se enquadra na totalidade da definição de estudo de caso. Partindo da análise da experiência realizada a presente **investigação** enquadra-se na metodologia **descritiva e interpretativa**.

Na área da investigação descritiva e interpretativa, o termo qualitativo é muitas vezes utilizado para designar uma metodologia que utiliza como instrumentos de recolha de dados a entrevista e a análise documental, seguindo o método etnográfico e naturalista (Bogdan & Biklen, 1994). Estas são técnicas que se utilizam habitualmente para a recolha de dados em investigações que seguem um paradigma interpretativo assente numa abordagem qualitativa. Neste tipo de abordagem, o investigador procura “compreender percepções individuais” (Bell, 2004).

4.2. Caraterização da turma do 1.º Ano do Curso Técnico de Vendas (2012/13)

Os indivíduos que foram sujeitos ao inquérito por questionário e que procederam à realização do diário reflexivo, foram alunos do 1.º Ano do Curso Técnico de Vendas no ano letivo 2012/2013. Inicialmente composta por 30 alunos, apenas 24 concluíram as atividades curriculares do início ao fim ano letivo. Deste modo, o número de questionários aplicados é de 24, no entanto, foi de 22 o número de diários reflexivos analisados, pois dois dos alunos não chegaram a concluir o mesmo.

Com idades compreendidas entre os 16 e 20 anos, apresentam uma média de idades de 17,6, sendo 54,2% dos alunos do género feminino. As suas proveniências são dispersas, no entanto predomina o concelho de Lisboa com cerca de 33,3%, logo seguido por Loures com 20,8% e posteriormente surge Amadora, Oeiras, Mafra e Azambuja, com 8,3% (Figura 16).

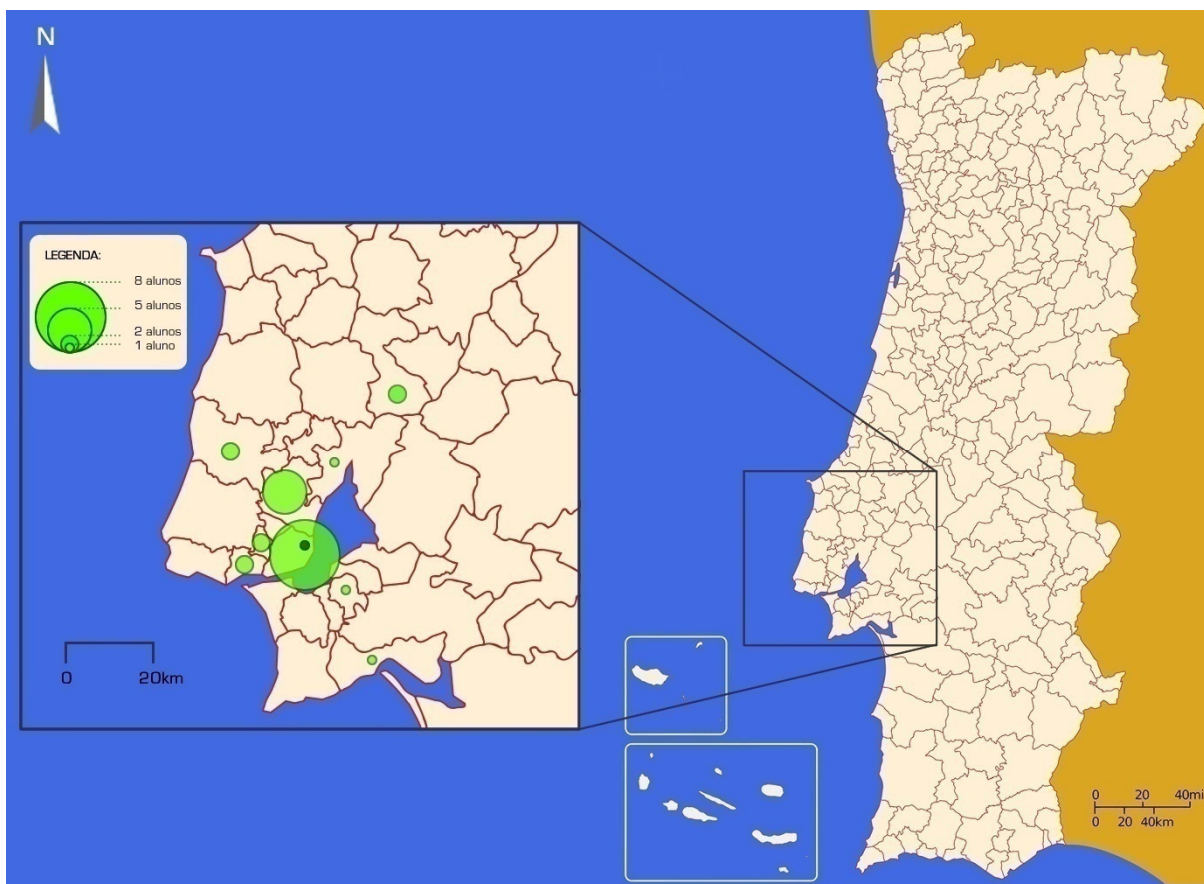


Figura 16 - Localização da residência dos alunos por município

Fonte: Própria

Revelando idades, proveniências, motivações e contextos completamente distintos, apresenta-se esta turma como bastante heterogénea, mas apesar das diferenças tornou-se ao longo do ano bastante unida, quer pelos melhores motivos, quer também pelos menos bons. Apresentando inicialmente uma postura muito individualista, os alunos "chocavam" muitas vezes entre si, criando fortes entraves a diferentes tipos de opinião, o que levava a muitos conflitos dentro e fora da sala de aula. Apesar de pouco graves, estes conflitos penalizaram bastante os resultados obtidos na avaliação do primeiro trimestre. Fomentados pelo elo que os unia, a preparação profissional para a área de vendas, e pelas estratégias planificadas e desenvolvidas pelo conselho de turma, tornou-os com o passar do tempo, mais solidários e

respeitadores, melhorando significativamente os resultados por eles obtidos. Esta melhoria também se refletiu bastante no desenvolvimento da experiência do método ABP, desenvolvido durante o Projeto Interdisciplinar X, onde lhes era exigido a discussão de opiniões, a compreensão de diferentes pontos de vista e a cooperação no trabalho de grupo. Apesar dos diferentes ritmos de aprendizagem e, também, de empenho por parte dos alunos, o resultado final foi bastante satisfatório, não tanto pelos valores obtido no final, mas pela progressão verificada na aquisição das competências durante a implementação do Projeto (ver ponto 3.4).

4.3. Caracterização da experiência

No ano letivo 2012/2013 coube-me a tarefa de coordenar o Projeto Interdisciplinar X à turma do ciclo 2012/2015 do Curso Técnico de Vendas. Tendo em consideração o perfil do curso, considerou-se que as atividades desenvolvidas pelos alunos durante a realização do projeto pudessem ajudar a desenvolver importantes competências para o desenvolvimento profissional futuro destes.

O Projeto iniciou-se no início do ano letivo, sendo que a sua preparação começou ainda antes do início das aulas com a preparação das questões de partida. Tendo todo o processo sido iniciado na disciplina de Área de Integração, foi durante o primeiro trimestre que foram realizadas algumas atividades que ajudaram os alunos a estabelecer relações com o problema. Numa primeira fase, assistiram a uma comunicação na União das Associações do Comércio de Serviços (UACS) de outros alunos que tinham realizado um trabalho inerente ao mesmo projeto X, embora em moldes e em áreas distintas. Foi ainda realizada uma visita por parte do Vogal da Junta de Freguesia, no sentido de enquadrar melhor os problemas que se verificam no comércio local. Esta iniciativa ajudou a criar um ambiente propício para incutir maior responsabilidade na resolução dos problemas e tornou-se motivação para a realização das diferentes atividades. Ainda no primeiro trimestre, foi realizado um brainstorming entre os alunos e mediado pelo professor, onde foram registadas algumas ideias que serviram de base para estabelecer a estrutura do trabalho, onde foi inserida posteriormente uma grelha de planificação. Após este processo, dois alunos apresentaram a grelha de planificação a todos os seus professores, num conselho de turma, tendo sido estipuladas as várias tarefas e produtos a realizar nas restantes disciplinas.

No segundo trimestre avançou-se para a pesquisa da informação através de múltiplos formatos e fontes distintas, desde livros, aos sítios da internet das várias entidades ligadas ao projeto, à imprensa escrita, a mapas, aos organismos públicos e entidades culturais. Até a própria família dos alunos colaborou, assim como os residentes do bairro e os empresários aí sedeados. Após estas recolhas e tratamento de informação que ia sendo inserida em subprodutos de avaliação, o problema foi reequacionado perto do final do segundo trimestre.

O início do terceiro trimestre e já com uma visão mais amadurecida sobre o tema, os alunos elaboraram o produto final com as propostas de dinamização do comércio local a serem implementadas (ver Anexo V).

4.4. Instrumentos de recolha de dados

Foi através da *pesquisa documental* de fontes secundárias que grande parte do estudo aqui presente foi concebido. A pesquisa bibliográfica de autores de referência, e a análise de dissertações e teses que se debruçam sobre os temas aqui abordados, apesar de não ter encontrado nenhum que se focasse diretamente na aplicação do método ABP no ensino profissional na área do comércio, permitiram dar forma ao enquadramento teórico deste estudo. Algumas fontes retiradas em órgãos de comunicação social, de referência, ajudaram a reforçar e complementar a informação aqui contida. Contudo, foram as *entrevistas exploratórias* com professores/investigadores na área científica que possibilitaram pistas preciosas para a construção de hipóteses e das questões de investigação. A conceção dos instrumentos a utilizar na planificação e a sua aplicabilidade no método ABP, decorreram das sugestões dos professores entrevistados, tal como de aconselhamento bibliográfico, tendo sido estas fontes aquelas que proporcionaram o maior enriquecimento da experiência de aprendizagem que é objeto de análise nesta investigação.

A elaboração de um *diário reflexivo* tornou-se importante para ir acompanhando os pensamentos e reflexões por parte dos alunos durante a realização do projeto. Foram recolhidos, também, alguns registos informais durante as aulas presenciais. Os *diários reflexivos* (em anexo em CD-ROM) solicitados aos alunos permitiram a apresentação de informação distinta daquela que os alunos habitualmente exteriorizam através da comunicação verbal. Trata-se de um instrumento que os alunos utilizaram como diário de trabalho e onde tiveram a oportunidade de

registar as várias fases do projeto mas, também, as suas opiniões sobre a evolução do mesmo, informação essa que complementa o acompanhamento das aulas o que permitiu a realização de uma análise de conteúdo e do seu tratamento.

O *inquérito por questionário (iv)* foi elaborado a partir de entrevistas exploratórias realizadas com alguns alunos (um grupo de trabalho aleatório constituído por cinco alunos) e que serviram depois de base à formulação definitiva do formulário. Os alunos responderam de forma anónima, de modo a não inibir as respostas às questões e transmitir confiança ao inquirido. Assim, pretendeu-se diminuir a probabilidade de os inquiridos se sentirem coagidos a responder. Em relação à estrutura do questionário este é composto por dez grupos de questões, sendo 9 desses grupos constituídos por perguntas fechadas e uma pergunta aberta (Anexo III). Cada grupo de questões foi organizado de modo a ir ao encontro dos vários objetivos propostos no presente estudo.

4.5. Procedimentos metodológicos

Para a conceção dos instrumentos de observação e recolha dos dados, foi importante, não só a observação direta, realizada durante o desenvolvimento das atividades com os alunos, mas também na observação indireta. As entrevistas exploratórias realizadas a professores-investigadores e a alguns alunos a recolha dos testemunhos dos alunos recolhidos através do diário reflexivo e os questionários formam o conjunto de dados recolhidos para o presente investigação.



Figura 17 - Operações da observação

Fonte: Adaptado (Quivy & Campenhoudt, 1998)

Numa fase inicial foram privilegiadas entrevistas exploratórias a especialistas e agentes considerados relevantes para o desenvolvimento do presente estudo. Estas servem sobretudo para retirar elementos de reflexão muito ricos e matizados, permitindo que o investigador aceda a um nível de autenticidade e de profundidade máximo (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192).

De cariz contínuo, os diários reflexivos foi outro instrumento utilizado. Para a sua leitura foi utilizado um método de aplicabilidade variada. A análise de conteúdo apresenta técnicas múltiplas que se adequam ao seu objeto de trabalho, porém em todos os casos apresenta uma "hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência" (Bardin, 2013). A sua interpretação oscila entre o rigor da objetividade e a abundância da subjetividade, sem contudo perder o rigor científico incutido pelo investigador.

4.5.1. O diário reflexivo

A elaboração do diário reflexivo foi solicitada aos alunos, que iniciassem a sua realização no primeiro dia do segundo trimestre, no dia 7 de janeiro de 2013. Porém foi solicitado aos alunos que fizessem a sua reflexão, desde o início do ano, ou seja, desde o momento em que o problema, associado ao Projeto Interdisciplinar lhes foi lançado, no dia 2 de outubro de 2012. Este diário foi submetido a duas avaliações, uma intercalar no final do segundo trimestre e uma final do terceiro trimestre, correspondente à avaliação final do ano letivo. Apesar de este diário ter sido solicitado aos 30 alunos que iniciaram o ano letivo na turma em questão, conforme foi referido anteriormente, apenas 24 terminaram o ano letivo. Estes 6 alunos anularam a matrícula ou deixaram de frequentar as aulas, apresentando uma taxa de absentismo de 100% no 3.º trimestre. Para além destes, outros 2 não entregaram os diários reflexivos nos momentos de avaliação solicitados, pelo que não puderam fazer parte da análise aqui realizada. Assim foram contemplados 22 diários reflexivos (seguem em anexo em cd).

4.5.2. O questionário

Após pedido e aprovação por parte da direção e coordenação pedagógica da Escola Profissional X, a realização dos inquéritos por questionário foi feita, pelo autor do presente estudo à turma acima referenciada, em horário letivo no final da última aula do ano no dia 28 de maio de 2013, pelas 13h00. Para além do inquérito ser anónimo, a escolha deste dia para a realização do questionário deveu-se a uma opção consciente, surgindo após a auto e heteroavaliação da disciplina de Área de Integração, na tentativa de retirar alguma pressão que inibisse os alunos de exporem a sua verdadeira opinião. No final e após todos os questionários serem preenchidos, um dos alunos recolheu o seu e o dos colegas aleatoriamente e entregou ao formador e autor do presente estudo. Neste dia notou-se a ausência de dois elementos da turma, sendo dessa forma 22, o total de questionários recolhidos.

Parte III - Análise e Interpretação dos Dados

CAPÍTULO 5. A ANÁLISE DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS

5.1. Análise de conteúdo

De forma a escrutinar os diários reflexivos (ver Anexo III) foi utilizada uma análise de conteúdo, aos mesmos. A análise de conteúdo é, segundo Bardin (2013) um conjunto de técnicas de análise e das comunicações. Trata-se de uma descrição analítica que funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição dos conteúdos das mensagens, isto é, incide sobre o tratamento da informação contida na mensagem. Para além da leitura dos conteúdos dos diários reflexivos, é "intenção da análise de conteúdo a inferência de conhecimentos relativos à produção ou, eventualmente, de receção, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 2013).

Assim sendo, na análise de conteúdo elaborada aos diários reflexivos da turma do 1.º Ano do Curso Técnico de Vendas, lecionado na EPX (2012/13), foram três as categorias consideradas, sendo elas: *1. Descritivos dos momentos de aprendizagem*, *2. Descritivos e reflexivos dos momentos de aprendizagem* e *3. Conclusivos dos momentos de aprendizagem*. Dentro destas categorias foram segmentadas algumas subcategorias: *1.1. Descrição básica*, *1.2. Descrição aprofundada*; *2.1. Descrição sobre as experiências*, *2.2. Reflexão e análise sobre as experiências*; *3.1. Conclusivos com avaliação* e *3.2. Conclusivos com avaliação e plano de ação*.

5.2. Descritivos dos momentos de aprendizagem

Tendo em consideração ao nível escolar e à sua fase de transição de tipologia de ensino, foi com alguma naturalidade que pudemos assistir a algumas hesitações e incongruências que foram sendo minimizadas com os esclarecimentos ao longo das aulas. No entanto, dos vinte e dois diários analisados, vinte e um alunos (cerca de 95,5%) revelaram, em parte, características descritivas nos seus trabalhos. Os alunos limitavam-se a descrever as várias tarefas desenvolvidas em cada uma das disciplinas no âmbito do Projeto Interdisciplinar X.

Grande parte dos diários reflexivos é constituída por *descrições básicas*, dezoito alunos limitam-se a relatar de forma direta a diversas fases do trabalho desenvolvido. Exemplo disso foram os onze alunos, que ao darem relevância à identificação da área de intervenção do

Projeto X testemunhavam desta forma ou outra similar: "*Foram identificadas duas áreas do bairro (...) no qual iremos preparar medidas para o seu melhoramento*". Ainda mais relevante para os alunos (dezasseis) foi a saída de campo realizada às áreas de intervenção - "*fizemos uma visita às áreas de intervenção do projeto e realizámos um levantamento funcional, sobre as funções que há em excesso e em falta, na aula de Área de Integração*". Reconhecendo dessa forma a importância deste contacto com a realidade local, os alunos consideraram que esta tarefa lhes foi proporcionando um maior à-vontade na procura de informação e na pesquisa. De salientar ainda, foi a descrição da etapa final do trabalho, referida por onze alunos: "*A apresentação das propostas foi feita por cada grupo de trabalho à turma*".

Com uma análise descritiva mais aprofundada, surgem treze alunos, dos quais três descreveram as tarefas de forma mais estruturada, iniciando os seus diários com a planificação das tarefas do projeto: "*... no final deste módulo foi criada uma «grelha» com disciplinas, datas e «trabalho»*". No fundo esta «grelha» serviu para que cada aluno desse uma ideia por disciplina, de maneira a que todas as disciplinas participassem no projeto". Para além da abordagem básica, onze alunos foram mais detalhados na descrição, adiantando alguns dos objetivos pressupostos em cada tarefa: "*Em Comunicar em Vendas (...) ficamos encarregues de elaborar os inquéritos para aplicar aos comerciantes e consumidores do bairro. Para que possamos identificar quais os problemas e propor possíveis soluções para dinamizar o comércio desta área*".

5.3. Descritivos e Reflexivos dos momentos de aprendizagem

Apesar do cariz reflexivo implícito no diário, foram cerca de 36,4% (oito) dos alunos que, em parte, conseguiram refletir sobre as suas ações, sensações e perceções no decorrer do desenvolvimento das atividades, assim como nas dos outros.

Alunos que apresentaram nos seus diários uma reflexão sobre as experiências foram cinco, sendo que alguns deles, manifestaram-se sobre a pertinência das tarefas que estavam a realizar: "*Nesta fase estamos a terminar os inquéritos, e a identificar no mapa (ArcGis) o comércio do bairro (...), isto servirá para (...) que possamos identificar (...) onde se situa o comércio*"; enquanto outros testemunhavam as perceções pessoais sobre a receptividade dos consumidores e comerciantes à inquirição por questionário realizado do seguinte modo: "*Eu e*

a minha colega (...) conseguimos aplicar todos os inquéritos estabelecidos aos consumidores embora estes não se mostrassem muito recetivos." e "Senti consideravelmente que a maior parte dos consumidores foram recetivos e curiosos...".

Dos oito alunos enquadrados nesta categoria, cinco conseguiram refletir e analisar as experiências de aprendizagem. Um aluno, com base na experiência conferida pelas saídas de campo e pelo inquérito realizado, caracterizou a população residente e os comerciantes locais adiantando que *"Percebemos então que a população residente no bairro é bastante idosa e que os comerciantes também o são e por isso não há dinamização nas suas lojas, não chamando assim para o Bairro (...) população mais nova"*. Outros mostraram uma reflexão mais orientada por tarefas: *"foi com esta visita e com o levantamento de informações que percebemos que há um excesso de cafés e restauração e que as poucas lojas que existem não aderiram às novas (...) tecnologias e até mesmo às novas tendências."* Um outro aluno formava a sua opinião à medida que a experiência de aprendizagem ia-se desenvolvendo, acrescentando que: *"Na minha opinião o comércio da (...) é fraco mas tem várias formas de ser reconhecido, já que é uma zona acessível [autocarros, metro, etc.]"*, alertando ainda que *"Os comerciantes precisam de aceitar esta nossa ajuda em dinamizar o comércio..."*. Por fim, dois destes alunos analisaram a própria participação nas tarefas, como podemos verificar através desta citação: *"...definir as principais diferenças que o consumidor sentia entre o comércio tradicional [bairro] e o comércio em grandes superfícies (centro comercial). Nesta atividade participei várias vezes de forma oportuna..."*.

5.4. Conclusivos dos momentos de aprendizagem

Dos testemunhos recolhidos nos diários reflexivos, conseguimos verificar que cerca de 62,2% dos alunos atingiram uma análise conclusiva das atividades e das experiências proporcionadas pelo desenvolvimento do projeto.

Resultante da motivação conferida pelas notas finais, dos quinze alunos aqui inseridos, quatro deles analisaram os momentos de aprendizagem sob um cariz meramente avaliativo, onde adiantam, por exemplo, *"Participei bastante e contribuí bastante para todas atividades deste projeto"*.

Já com uma abordagem conclusiva, com avaliação e um plano de ação, foram doze os alunos que o fizeram. Focaram principalmente a solução que encontraram, após terem trilhado um percurso de atividades, em que tiveram de recolher e tratar a informação. Exemplo disso, foram alguns dos seus testemunhos que aqui transcrevo: *"O nosso principal objetivo é que as pessoas que habitam no bairro, sintam vontade de fazer as suas compras ali no comércio mais próximo"*, ou *"É preciso é ser-se inovador, original, criativo para se marcar a diferença, porque só quem marca a diferença é que consegue atingir melhor os objetivos e o nosso objetivo é a dinamização do Bairro"*, e ainda *"Com o tratamento da recolha de informação cada grupo fez as suas propostas finais para inovar e dinamizar o comércio no Bairro"*. Apesar de simples a análise que maior consenso reuniu foi a seguinte: *"Objetivo é (...) que o comércio do bairro (...) fique mais inovador com novas técnicas e soluções que (...) gostaríamos bastante de as implementar"*, com onze alunos a partilhar da mesma opinião.

A análise da figura 18 dá uma ideia genérica da opinião dos alunos manifestada nos diários reflexivos, ao mesmo tempo que mostra a forma como estes encararam a situação-problema real, veiculada pela entidade local (neste caso a junta de freguesia) e desenvolvida durante a experiência de aprendizagem, junto do comércio do Bairro envolvente à escola, e que se tornou num fator de motivação, uma vez que existiu sempre o aliciante de verem a correspondência à realidade do trabalho elaborado.

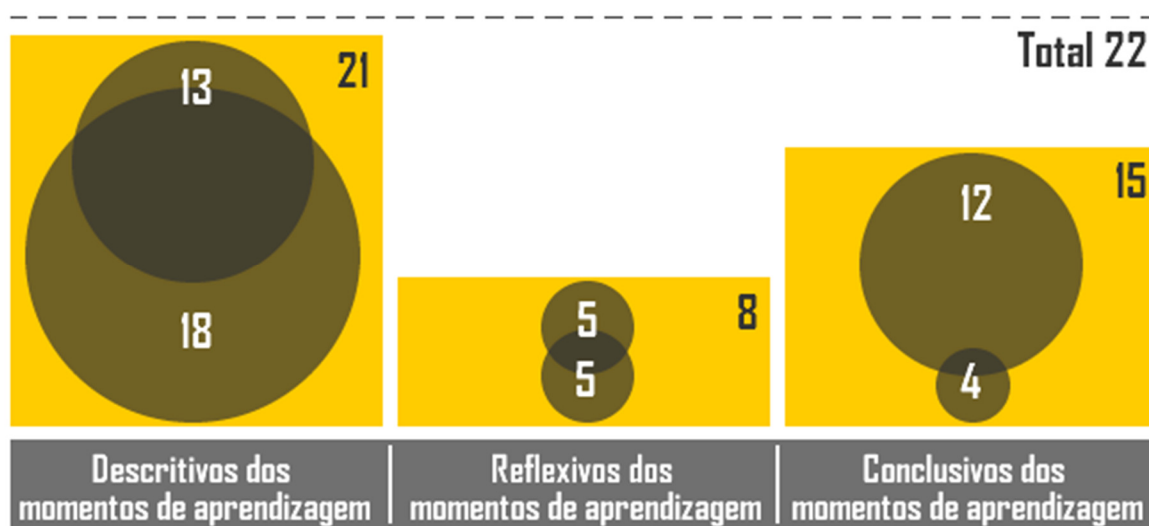


Figura 18 - Resultados dos diários reflexivos por indicador

Fonte: Própria obtida através dos dados referentes aos diários reflexivos

CAPÍTULO 6. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Apresentando uma estrutura composta por 9 grupos que compreendem 54 perguntas fechadas e uma pergunta aberta, o questionário¹⁷ foi elaborado por forma a refletir a opinião dos 22 alunos inquiridos sobre os seguintes temas: 1) os conteúdos lecionados na experiência de aprendizagem (Projeto Interdisciplinar X); 2) o método de ensino desenvolvido (ABP); 3) os recursos pedagógicos utilizados; 4) o envolvimento das disciplinas e a interdisciplinaridade; 5) as aprendizagens obtidas através da experiência de aprendizagem; 6) o curso técnico de vendas no desenvolvimento de competências profissionais; 7) a disciplina de Área de Integração no desenvolvimento integral do aluno; enquanto a questão 8) era aberta a qualquer opinião que os alunos considerassem pertinente, e as questões 9) e 10) direcionavam-se para o grau de satisfação dos alunos com a disciplina de Área de Integração (pivot do Projeto Interdisciplinar X) e do Curso Técnico de Vendas respetivamente.

Importa ainda esclarecer que aos primeiros estes 7 temas foram construídos indicadores com base na média aritmética das respostas dadas aos conjuntos de questões que fazem parte cada um dos temas. Desta forma foi possível obtermos a análise que se segue.

6.1. Os conteúdos lecionados na experiência de aprendizagem

Assim sendo, iniciamos a análise do primeiro grupo de questões, que foram direcionadas para os conteúdos escolhidos previamente para serem lecionados nesta experiência de aprendizagem, à qual designamos por Projeto Interdisciplinar X. Questionados sobre a pertinência e a relevância destes, assim como da utilidade das suas aprendizagens para o futuro enquanto profissional, os alunos foram claros na sua opinião sendo que no geral cerca de 85% concordavam que os conteúdos lecionados na experiência de aprendizagem contribuíam para a formação enquanto futuros profissionais (Gráfico 8). Destes 24% concordavam totalmente, enquanto 19% discordavam em parte e apenas 3% discordavam totalmente.

Porém quando confrontados diretamente com a questão sobre se as aprendizagens realizadas favoreciam a aquisição de competências profissionais, os resultados foram bastante

¹⁷ No Anexo II é possível visualizar toda a estrutura do questionário, porém a designação dos grupos foi adaptada para que a interpretação dos alunos fosse a mais correta.

relevantes, com cerca de 41% dos alunos a concordar totalmente, enquanto 36% concordavam em geral, 18% discordavam parcialmente.

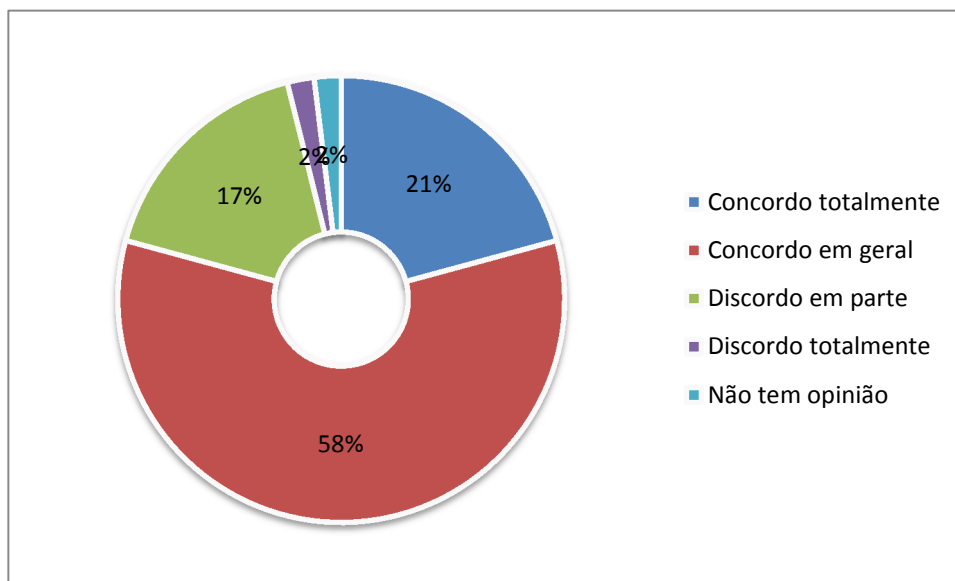


Gráfico 8 - Contribuição dos conteúdos lecionados na preparação de futuros profissionais

Fonte: Resultado do questionário aos alunos, maio de 2013

Por outro lado, quanto aos conteúdos, os maiores valores pelo lado da discórdia foram obtidos na questão que se colocou sobre se os temas abordados eram retomados nas diferentes disciplinas; onde 23% dos alunos discordavam em parte, 5% discordavam em totalmente, 64% concordavam em geral e apenas 5% concordavam em absoluto. Apesar destes valores continuarem a demonstrar uma tendência clara de concordância, o peso de alunos que discorda é relevante e pode dever-se ao menor envolvimento por parte de algumas disciplinas, principalmente aquelas que tiveram maior dificuldade em incorporar atividades referentes ao Projeto Interdisciplinar nas suas planificações, como mais à frente poderemos identificar no ponto 6.4.

6.2. O desenvolvimento do método de Aprendizagem Baseada em Problemas

De seguida pretendeu-se saber qual a opinião dos alunos sobre o método implementado no decorrer da experiência de aprendizagem referida. O Gráfico 9 mostra-nos que a concordância aqui também prevaleceu com um total de 76%, enquanto 23% discordaram e 1% não teve opinião.

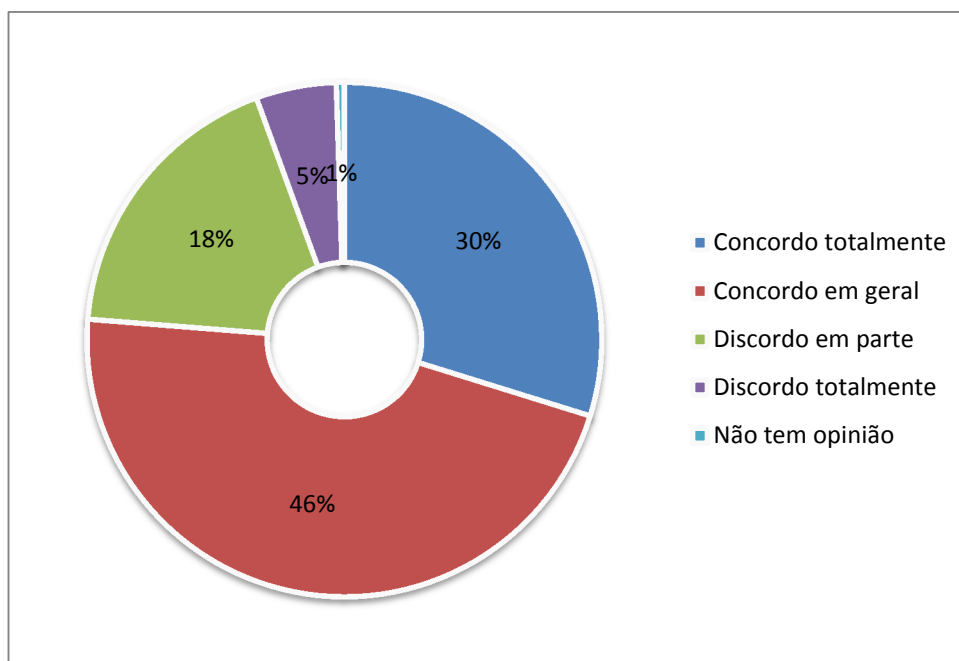


Gráfico 9 - Contribuição do método de Aprendizagem Baseada em Problemas no desenvolvimento de aprendizagens

Fonte: Resultado do questionário aos alunos, maio de 2013

Dentro deste indicador, aquele que reuniu mais unanimidade entre os alunos foi que as aulas incentivavam a descoberta, a reflexão crítica e o debate. Com cerca de 50% dos alunos a concordarem totalmente, 36% concordavam em geral e apenas 14% discordavam em parte. Cerca de 50% dos alunos também sublinharam em absoluto que as aulas valorizavam a sua participação, enquanto apenas 19% discordavam desta opinião. As questões que menos agradaram aos alunos foi o tempo que lhes foi proporcionado para o desenvolvimento da resolução dos problemas, e para o esclarecimento de dúvidas, reclamado por cerca de 37% e 41% respetivamente. Destaque ainda para os cerca de 72% que confirmaram que as aulas favoreceram a construção do conhecimento pelo aluno, e 77% concordaram que o formato das aulas facilita o desenvolvimento de aprendizagem que consideram significativas.

6.3. Os recursos pedagógicos utilizados

A inexistência de manuais nesta experiência, que seguiu a linha do que a EPX promove, facilitou a adaptação dos alunos na utilização de diferentes fontes de informação. No entanto, com um nível de autonomia dos alunos ainda insuficiente, os guiões de trabalho fossem bastante dirigidos (ver Anexo VIII). A utilização de diferentes plataformas informáticas no

trabalho acabou por ajudar na eficiência do trabalho desenvolvido por cada grupo, tendo cerca de 83% concordado que os recursos disponibilizados eram úteis (Gráfico 10).

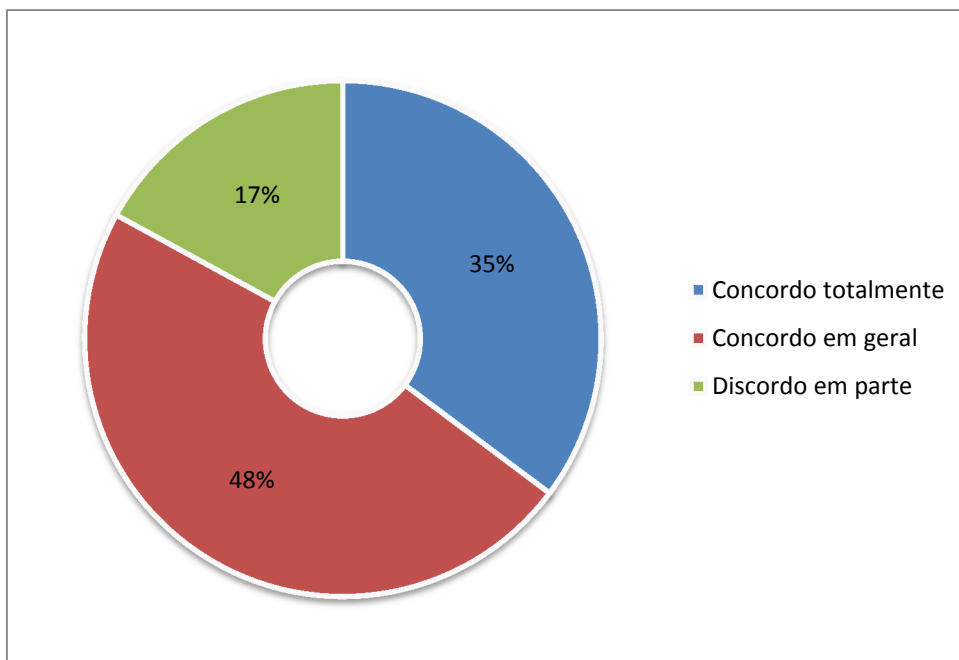


Gráfico 10 - A utilidade dos recursos pedagógicos disponibilizados

Fonte: Resultado do questionário aos alunos, maio de 2013

Neste indicador cerca de 45% dos alunos concordou totalmente com a adequação das salas de aulas, e 41% concordaram em absoluto com a utilidade dos documentos de apoio disponibilizados na plataforma moodle.

6.4. O envolvimento das disciplinas e a interdisciplinaridade

Um dos aspetos onde os resultados foram menos positivos acabou por ser o envolvimento das várias disciplinas na experiência de aprendizagem. Com base nos resultados obtidos nos questionários e, também, no conhecimento do autor deste estudo, enquanto gestor do projeto interdisciplinar, não podemos afirmar que terá sido apenas um fenómeno que terá contribuído para uma menor concordância dos alunos. O insuficiente envolvimento por parte de algumas disciplinas foi um dos fatores justificativos desta opinião dos alunos, mas igualmente a fraca interligação das atividades negociadas nas disciplinas no âmbito do projeto

interdisciplinar. A linguagem incongruente em algumas ocasiões terá também contribuído para que no global a interdisciplinaridade não tivesse funcionado melhor.

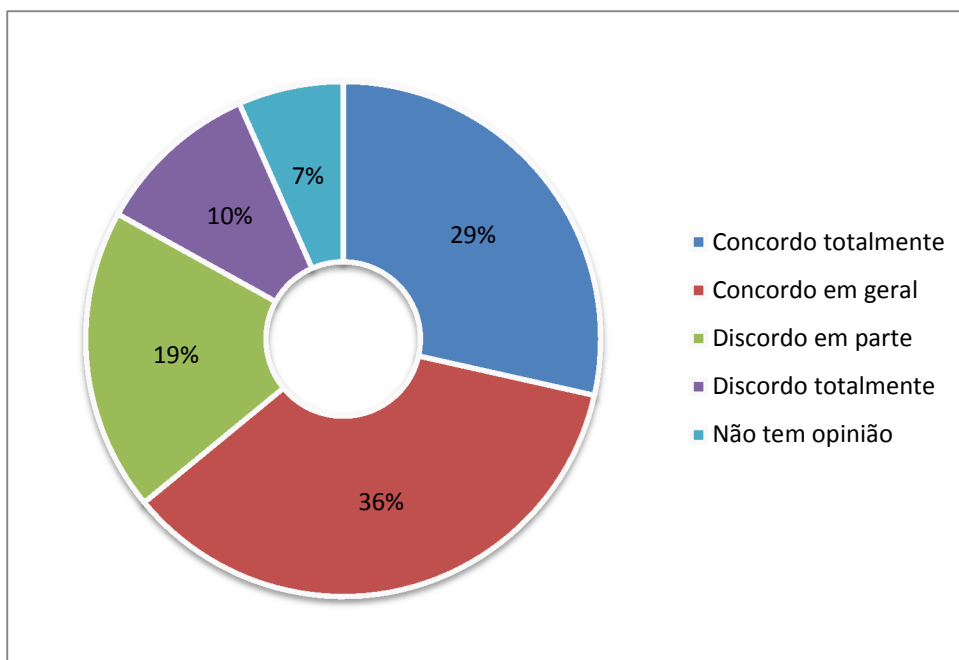


Gráfico 11 - Importância do envolvimento das diferentes disciplinas na experiência de aprendizagem

Fonte: Resultado do questionário aos alunos, maio de 2013

O Gráfico 11 permite-nos verificar que, ainda assim, cerca de 29% dos alunos concordaram totalmente que o envolvimento das diferentes disciplinas foi importante no desenvolvimento da experiência de aprendizagem, e cerca de 36% concordou em geral. A discordância fixou-se nos 29%, sendo que destes, 10% discordavam totalmente. Sem opinião estiveram 7% dos alunos.

Quando questionados sobre se consideravam que a interligação das disciplinas em torno do mesmo projeto permitira o desenvolvimento de competências profissionais, a percentagem de concordância subiu para os 86%, e ninguém discordou por completo. Também em relação à importância da interdisciplinaridade do desenvolvimento do trabalho em equipa, 36% concordaram em absoluto, 36% concordaram em parte enquanto cerca de 27% discordava em parte.

6.5. As aprendizagens obtidas através da experiência de aprendizagem

Neste indicador pretendeu-se questionar sobre se a experiência de aprendizagem tinha proporcionado aprendizagens aos alunos e se as mesmas correspondiam com os objetivos propostos pela metodologia ABP (ver 1.6.), isto é, verificar se os alunos utilizavam ativamente o conhecimento na resolução de um problema.

Cerca de 75% dos alunos concordaram que a experiência de aprendizagem desenvolvida proporcionou-lhes novas aprendizagens, enquanto 20% discordavam em parte e apenas 3% discordaram totalmente (Gráfico 12).

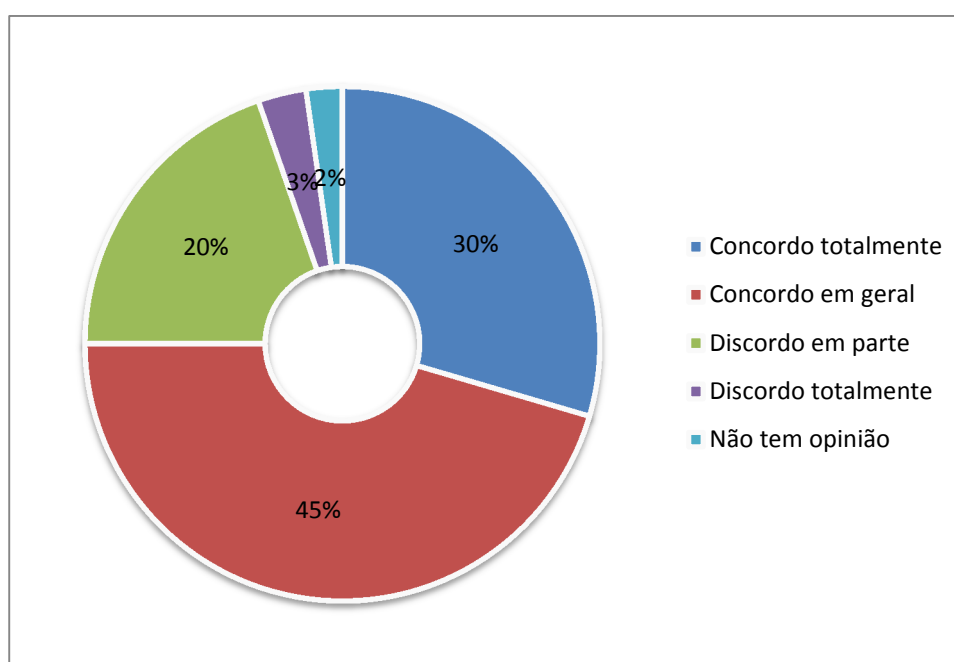


Gráfico 12 - Aprendizagens obtidas através da experiência de aprendizagem

Fonte: Resultado do questionário aos alunos, maio de 2013

Aquando questionados sobre se a experiência de aprendizagem lhes permitira obter novas informações e ideias que conseguira compreender e lembrar, cerca de 27% dos alunos concordou em absoluto, e 55% concordaram em geral, enquanto 18% discordaram em parte. Com resultados semelhantes, verificou-se na questão referente à colocação em prática do pensamento crítico e criativo com 82% a concordarem (32% totalmente) e com apenas 18% a discordarem em parte. Cerca de 77% (27% totalmente) concordaram que desenvolveram novos sentimentos, interesses e valores, e 81% (36% totalmente), admitiram que com a concretização desta experiência de aprendizagem, foi possível questionar sobre um problema e pesquisar sobre a melhor forma de o solucionar. Os resultados menos unânimes, surgiram quando foram

questionados sobre a possibilidade da experiência de aprendizagem lhes proporcionara contacto com novas ideias e pessoas (32% concordaram totalmente, 36% concordaram em geral, 23% discordaram em parte e 9% discordaram totalmente); e quando questionados sobre se refletiram e se aprenderam mais sobre eles próprios e sobre os outros (23% concordaram totalmente, 36% concordaram em geral, 27% discordaram em parte e 9% discordaram totalmente).

6.6. O curso técnico de vendas no desenvolvimento de competências profissionais

Relembrando que a turma alvo se tratou do 1.º ano do Curso Técnico de Vendas, para a maioria dos alunos, a sua entrada neste novo ciclo foi uma experiência de descoberta constante e progressiva, com a nova escola, novos colegas, novos formadores e novos métodos de ensino. Desta forma considerou-se relevante questionar os alunos, na fase final do ano letivo, se o Curso Técnico de Vendas lhes estava a permitir desenvolver competências profissionais, tal como seria a sua principal finalidade.

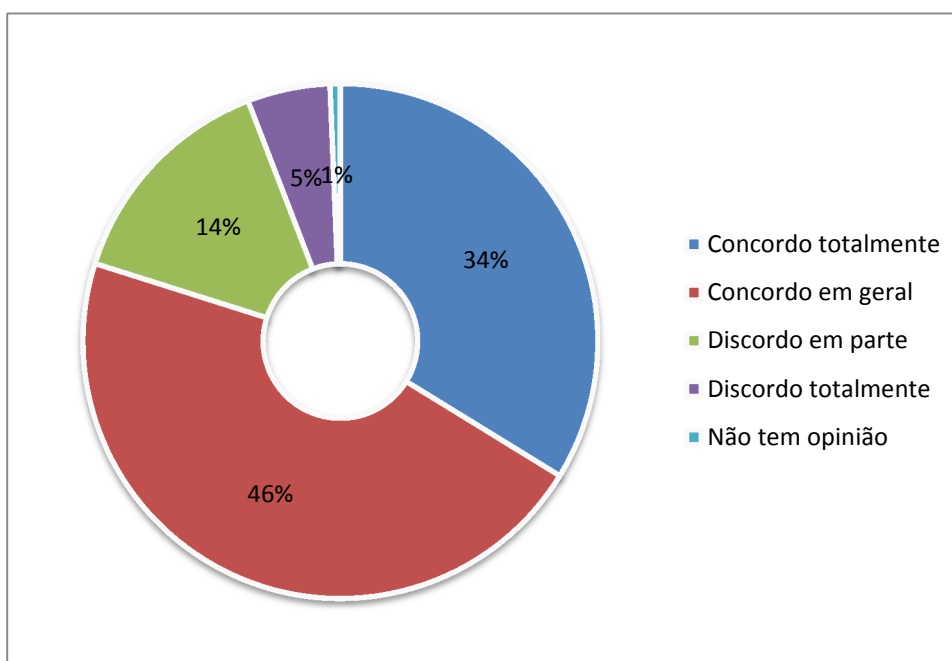


Gráfico 13 - Desenvolvimento de competências profissionais através do Curso Técnico de Vendas

Fonte: Resultado do questionário aos alunos, maio de 2013

O Gráfico 13 permite-nos observar que 80% concordavam que ao longo do ano letivo, o curso lhes proporcionara desenvolver competências profissionais na área do comércio e mais especificamente na área de vendas. Importa ainda referir que, apesar de existir consensualidade

na escolha da escola como primeira opção (82%), cerca de 50% dos alunos referiram que este não tinha sido a primeira opção na escolha do curso, mas no momento em que o inquérito foi realizado, cerca de 96% reviam-se a trabalhar na área das vendas.

6.7. A disciplina pivot da experiência de aprendizagem no desenvolvimento integral do aluno

No que concerne à disciplina pivot do Projeto Interdisciplinar X, Área de Integração, os alunos valorizaram o contributo que a mesma lhes conferiu na aquisição de conhecimentos úteis para as suas formações. Cerca de 78% concordaram que a mesma foi importante no desenvolvimento de competências, enquanto apenas 3% discordaram totalmente (Gráfico 14).

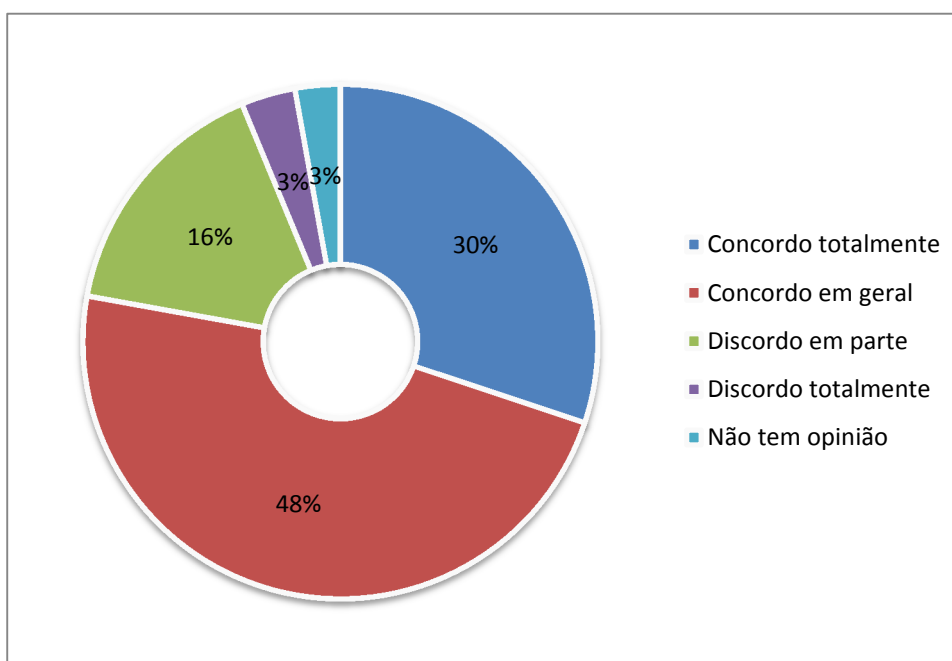


Gráfico 14 - Importância da disciplina pivot no desenvolvimento de competências

Fonte: Resultado do questionário aos alunos, maio de 2013

Ainda neste indicador foi questionado aos alunos se a metodologia de trabalho desenvolvida era adequada ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, ao qual 50% concordou totalmente, e 32% concordou em geral, 9% discordaram em parte e outros 9% discordaram totalmente. Em relação a novas técnicas de trabalho, 82% dos alunos concordaram terem desenvolvido algumas que desconheciam. Foram ainda questionados se a metodologia de ensino aplicada nesta experiência de aprendizagem deveria ser aplicada noutras disciplinas, ao qual 73% concordaram (23% totalmente), 14% discordavam em parte e apenas 9% discordou totalmente.

6.8. O grau de satisfação dos alunos

Através dos resultados obtidos no questionário foi visível a satisfação dos alunos quer do funcionamento global da disciplina (Área de Integração), quer do Curso Técnico de Vendas. Em relação à disciplina pivot do projeto, 23% salientou estar plenamente satisfeito, 41% considerou estar bastante satisfeito, enquanto cerca de 14% referiu estar relativamente satisfeito. Já no que concerne ao grau de satisfação do curso, 45% considerou estar plenamente satisfeito, enquanto 41% afirmou estar bastante satisfeito, já cerca de 14% declarou estar relativamente satisfeito.

Em média (Gráfico 15 e 16) numa escala de 1 a 5, onde 1 considera-se totalmente insatisfeito e 5 plenamente satisfeito, os resultados são bastante positivos em ambas as situações, sendo de 4,1 na satisfação em relação à disciplina e de 4,3 em relação ao curso.

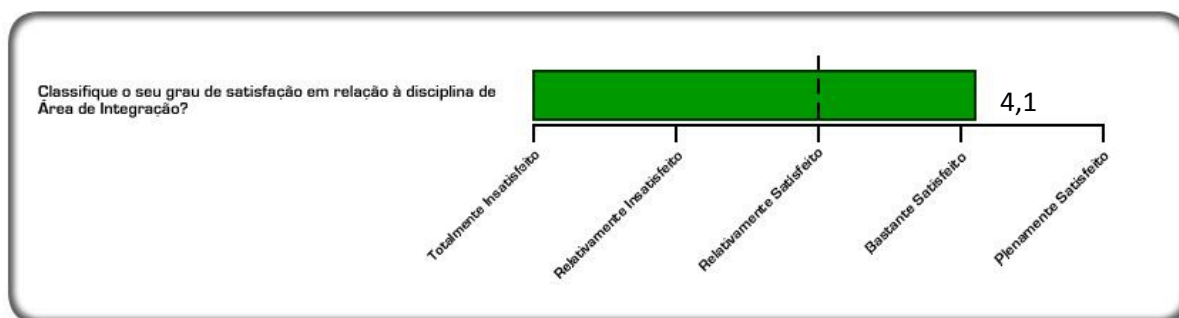


Gráfico 15 - Grau de satisfação em relação à disciplina Área de Integração (Média)

Fonte: Resultado do questionário aos alunos, maio de 2013

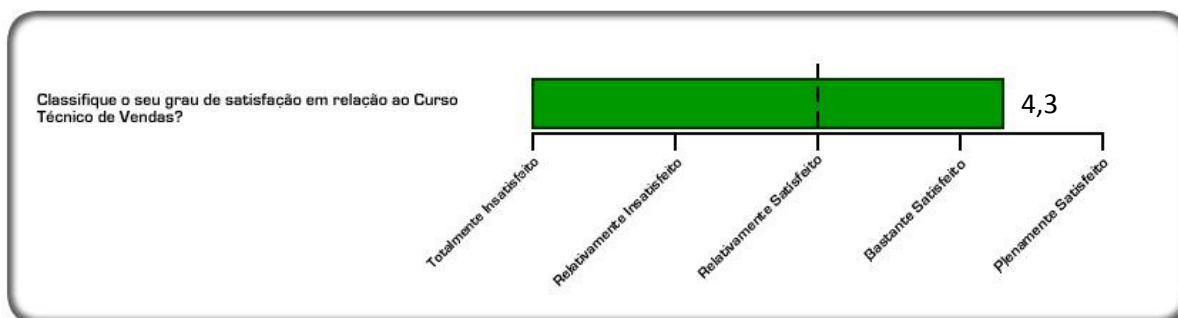


Gráfico 16 - Grau de satisfação em relação ao Curso Técnico de Vendas (Média)

Fonte: Resultado do questionário aos alunos, maio de 2013

Porém importa lembrar que a data da realização deste inquérito aos alunos, tendo sido aplicado na última semana de aulas, onde apenas estavam presentes os alunos que concluíram o primeiro ano do curso, não estando por isso presentes os alunos que entretanto se abstiveram da frequência das atividades letivas.

Através da análise aos questionários elaborados pelos alunos, foi perceptível a concordância dos alunos em afirmar que esta experiência de aprendizagem lhes proporcionou uma nova forma de questionar e de desenvolver o espírito crítico, permitindo tomar contacto com novas ideias e pessoas. No balanço final da experiência, em conversa com os alunos, a generalidade reconheciam que, com o desenvolvimento das atividades, foi possível reconhecer a aplicabilidade das aprendizagens obtidas em sala de aula, tornando-se mais fácil a sua compreensão e apreensão, confirmando dessa forma a importância do trabalho desenvolvido no Projeto Interdisciplinar que serviu de Zona de Desenvolvimento Proximal (Fino, 2001) ou Estádio Intermédio (Cachinho, 2012).

CONCLUSÃO

Que outra função poderá ser melhor que a de ensinar a aprender? Aprender por si, aprender a construir o seu próprio conhecimento, aprender a escolher o seu próprio caminho e a definir o seu próprio rumo.

Devemos estar constantemente preparados para os desafios futuros que nunca se acalutam fáceis. A história da humanidade mostrou-nos que independentemente dos tempos, o ser humano sempre almejou progresso, o que significa uma renovação constante do conhecimento e da tecnologia. Por vezes este objetivo tornou-se de tal forma obsessivo que foram feitas opções e escolhas, que hoje talvez possamos considerar não terem sido as melhores, porém, de uma forma ou de outra, a humanidade sempre soube superar as várias vicissitudes, e sempre conseguiu alcançar o progresso. Porém a democratização desse mesmo progresso, convertido em oportunidades, nunca foi alcançado, tendo-se verificado até um aumento das assimetrias em todas as escalas, do local ao global, do individual ao social, significando por isso que ainda há muito caminho a percorrer e muito a fazer ao nível da assimilação dos novos conhecimentos e da aquisição de novas competências mais adaptadas às mudanças necessárias.

Aqueles que utilizam estratégias conducentes a uma aprendizagem ativa dizem que têm reparado que os respetivos alunos aprendem mais matéria, compreendem mais ideias e gostam mais da escola. Na presente investigação, a prática de aprendizagem ativa desenvolvida numa escola profissional específica (Escola Profissional X) mostrou que de uma forma geral a perceção dos alunos correspondeu de forma clara às finalidades pretendidas com a realização de uma experiência de aprendizagem, implementada segundo a metodologia ABP. Para além da aquisição de competências profissionais inerentes a um técnico de vendas, desenvolveu-se o pensamento crítico a perceção e a capacidade de análise.

Através da análise realizada aos diários reflexivos, foi visível a referência constante à primeira pessoa do plural, transparecendo o constante trabalho em equipa que foi realizado durante as atividades programadas. Foi ainda testemunhado, em vários diários, o pensamento crítico sobre os procedimentos e resultados obtidos com o trabalho junto do comércio no bairro da Encarnação. A capacidade de gestão foi estimulada através da negociação das atividades com os formadores e na implementação de uma dinâmica organizativa que mobilizou os vários grupos de trabalho na distribuição e cumprimento de tarefas. Ainda através dos diários

reflexivos, os alunos mostraram perceber a importância das diferentes áreas do saber, na resolução de um problema, como é exemplo o diário reflexivo n.º 8: *"Na disciplina de Área de Integração começamos por perceber no que consistia este projeto (...) Em Área de Integração ainda fizemos uma visita ao bairro (...), não só para conhecermos o espaço e termos uma noção de quem frequenta o bairro, mas também para fazer o levantamento das lojas que lá existem (...) Na disciplina de Comunicar em Vendas (...) construímos os inquéritos para fazer um estudo de mercado (...) Mais tarde os inquéritos foram também analisados e estudados na disciplina de Matemática"*. O estímulo da criatividade foi constante ao longo da experiência, que culminou com a decisão da escolha das melhores propostas para a resolução do problema. De uma forma global pudemos confirmar o que defendia Delisle (2000) alegando que o sucesso da aplicabilidade deste método surgia na capacidade de motivação para a descoberta de novas áreas do saber, o estímulo da criatividade, o seu potencial de incitar o pensamento crítico, de fomentar a capacidade de trabalho de grupo, e gestão de recursos e de incutir a responsabilidade de decisão.

Os dados obtidos através do inquérito aos alunos, alvo da experiência de aprendizagem, mostrou-nos que os alunos, de uma forma geral, ficaram bastante satisfeitos com a metodologia aplicada, concordando que a mesma lhes incentivou a descoberta, a reflexão crítica, o debate, e favoreceu-lhes a própria construção do conhecimento, apesar de, parte deles, considerarem terem tido pouco tempo para que pudessem desenvolver a resolução dos problemas. Uma melhor articulação das disciplinas em torno do projeto poderia ter minimizado esta perceção. Ainda assim, a esmagadora maioria dos alunos concordaram que a interligação das disciplinas em torno do mesmo projeto beneficiava consideravelmente as competências profissionais. Igualmente contundente foram os cerca de 82% de alunos que concordaram ter obtido novas informações e novas ideias sobre os problemas do comércio local que conseguiram compreender para poderem, mobilizando os conhecimentos adquiridos, encontrar soluções para os problemas detetados. Estes resultados ajudam-nos a reforçar a ideia de que, de facto, o método ABP permite a aquisição de aprendizagens significativas, conforme a teoria defendida por Fink L. D. que se sustenta no Conhecimento de Base, Aplicação, Integração, Dimensão Humana, Aprendizagens Cuidantes¹⁸ e Aprender a Aprender.

¹⁸ As aprendizagens cuidantes, intimamente ligadas ao pensamento ativo, normativo, afetivo, empático e valorativo, potenciador do querer estar envolvido, o brio, o empenho e a dedicação. Inclui competências como: i) querer ser um bom estudante; ii) entusiasmar-se com uma atividade ou assunto; preocupar-se em estar bem com a

Os alunos das escolas profissionais chegam, de certa forma, saturados com as metodologias mais tradicionais e expositivas. As escolas profissionais têm que apostar em metodologias de aprendizagem mais práticas e desenvolver experiências conducentes ao conhecimento da realidade do mercado de trabalho a que se destinam os seus alunos. Só desta forma poderão incentivar os alunos a acreditarem que a escola é o melhor caminho para os preparar para o futuro, tal como testemunhava um dos alunos inquiridos: *"as disciplinas foram muito boas e ensinaram-me muito. Aprendi que nem sempre o melhor caminho é desistir dos estudos. Tenho grandes perspetivas em relação ao curso"* (Questionário n.º8). O método de ABP surge aqui como uma importante alternativa não só para o perfil de aluno do ensino profissional, mas também para qualquer outra modalidade de ensino, uma vez que estimula o desenvolvimento de competências cognitivas, comportamentais, pessoais e sociais necessárias aos diferentes perfis de alunos, conforme tivemos oportunidade de verificar. Apesar de esta conclusão ser apenas baseada num testemunho, de cariz voluntário, dos 22 inquiridos, importa salientar o seu sentimento sobre as aprendizagens adquiridas, consideradas essenciais para um Técnico de Vendas.

vida. (Cachinho, Inovações didáticas e ensino da geografia: do potencial da aprendizagem baseada em problemas, 2011)

BIBLIOGRAFIA

Adão, Á., & Remédios, M. J. (2008). Memória para a frente, e... o resto é lotaria dos exames. A reforma do ensino liceal em 1947. *Revista Lusófona de Educação* , 41-64.

Almeida, A. C. (2002). A "Aprendizagem Baseada em Problemas": Uma solução para problemas de aprendizagem? O que dizem os alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia* , A. 36, n.º1-3, pp. 47-60.

Almeida, L. &. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Apport.

Antunes, L. M. (2010). O ensino técnico profissional industrial e comercial em Lourenço Marques durante o Estado Novo - A Escola Comercial Dr. Azevedo e Silva. *Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre em educação orientada pelo Professor Doutor Joaquim Pintassilgo* . Lisboa.

Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. 3ª edição. Lisboa: Gradiva. Coleção Trajectos.

Berbel, N. A. (v.2, n.2 de 1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface - Comunicação, Saúde e Educação* , pp. 139-154.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Broad, J. (2001). Fieldwork. In J. Broad, *Advancing Geography: Key Skills* (pp. 22-25). Sheffield: Geographical Association.

Bueno, D. (2008). *Aprendizagem baseada em projetos - guia para professores de ensino fundamental e médio*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

C. E. (2008). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQL)*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Cachinho, H. (2012). Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. Lisboa.

Cachinho, H. (2011). Inovações didácticas e ensino da geografia: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 242-257). Málaga: Fundación General de la Universidad de Málaga. Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles.

Carvalho e Silva (Coord), J., Fonseca, G. M., Martins, A. A., Cruchinho da Fonseca, C. M., & Lopes, C. I. (2001). *Programa de Matemática A*. Lisboa: Ministério da Educação. Ensino Secundário.

Cerqueira, M. d., & Martins, A. M. (n.º17 de 2011). A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 123-145.

Chappell, A. (2006). Using the ‘Grieving’ Process and Learning Journals to Evaluate Students’ Responses to Problem-Based Learning in an Undergraduate Geography Curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 15-31.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: ASA Editores II, SA.

Delisle, R. (2000). *Como realizar a aprendizagem baseada em problemas*. Porto: ASA.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições ASA 1996 for the first Portuguese edition.

DGEEC, D.-G. d., & DSEE, D. d. (2012). *Regiões em números 2010/2011: Volume III*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Duarte, J. B. (11 de 2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 113-132.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 273-291.

Fonseca, A. M. (1999). A inserção socioprofissional dos jovens diplomados com o 12.º ano. In J. Azevedo, *O ensino secundário em Portugal* (pp. 85-115). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social – As reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

Job, D. (1999). New Directions. In D. Job, *Geographical Fieldwork* (pp. 13-24). Cambridge: Cambridge University Press.

Martins (Coord), I., Costa, J., Lopes, J., Simões, M., Ribeiro-Claro, P., & Simões, T. (2004). *Programa de Química*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins (Coord), O. S., Brazão, M. M., & Alves, M. L. (2001). *Programa de Geografia A*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.

Martins, A. M., Pardal, L. A., & Dias, C. (n.º1 de 2005). Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura. *Revista Interações*, pp. 77-97.

Martins, C. F. (01 de setembro de 2013). *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos*. Obtido em 02 de setembro de 2013, de Público: <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

Mendes (Coord), C., Silveira, C., & Brum, M. (2001). *Programa História A*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.

Mendes, P. M. (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolares expectativas*. Lisboa: Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre em educação e sociedade orientada pelo Professor Doutor Fernando Luís Lopes Machado.

Portugal. (2004). Programa de Área de Integração. Cursos Profissionais de Nível Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2.ª ed. Lisboa: Gradiva.

Salgueiro, T. B. (1996). *Do Comércio à Distribuição*. Oeiras: Celta Editora, Lda.

Silva (Coord), E., Pastorinho, A., Lopes, L., Silvestre, M., & Moinhos, R. (2001). *Programa de Economia A*. Lisboa: Ministério da Educação. Ensino Secundário.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Afrontamento.

Teodoro, A. (n.º4 de 1995). Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, pp. 49-70.

Trillo, F., Bolívar, A., Pinto, F. C., Caride, J. A., Rubal, X., & Zabalza, M. (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Vieria, M. L. (2010). *A Escola Prática Comercial Raul Dória: Memória de um Espaço de Ensino Comercial (1902-1964)*. Dissertação apresentada ao departamento de História da Faculdade de Letras da Universidade do Porto para a obtenção do grau de mestre, orientado por Luís Alves. Porto.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods. Fourth Edition*. Thousand Oaks, California, EUA: Sage.

Yin, R. K. (2005). *Introducing the World of Education - A Case Study Reader*. Thousand Oaks, California, EUA: Sage.

Legislação consultada

- DL n.º 26/89 de 21 de janeiro,
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto,
- DL n.º 396/2007 de 31 de dezembro,
- DL n.º 139/2012 de 5 de julho,
- DL n.º 176/2012 de 2 de agosto,
- Proposta de Lei n.º 100/XII

ANEXOS

ANEXO I -Indicadores de definição dos níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)

		CONHECIMENTOS	APTIDÕES	COMPETÊNCIA
		No âmbito do QEQ, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais.	No âmbito do QEQ, descrevem -se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).	No âmbito do QEQ, descreve -se a competência em termos de responsabilidade e autonomia.
Nível 1	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 1:	- Conhecimentos gerais básicos	- Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples	- Trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado
Nível 2	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 2:	- Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo	- Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples	- Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia
Nível 3	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 3:	- Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho	- Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da seleção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas	- Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho - Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas
Nível 4	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 4:	- Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho	- Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho	- Gerir a própria atividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho geralmente previsíveis, mas suscetíveis de alteração - Supervisionar as atividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das atividades em contextos de estudo ou de trabalho
Nível 5*	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 5:	- Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos	- Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos	- Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis - Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros

Nível 6**	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 6:	- Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios	- Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho	- Gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis - Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo
Nível 7***	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 7:	- Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação - Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas	- Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas	- Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas - Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas
Nível 8****	Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 8:	- Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas	- As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou da inovação ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes	- Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação

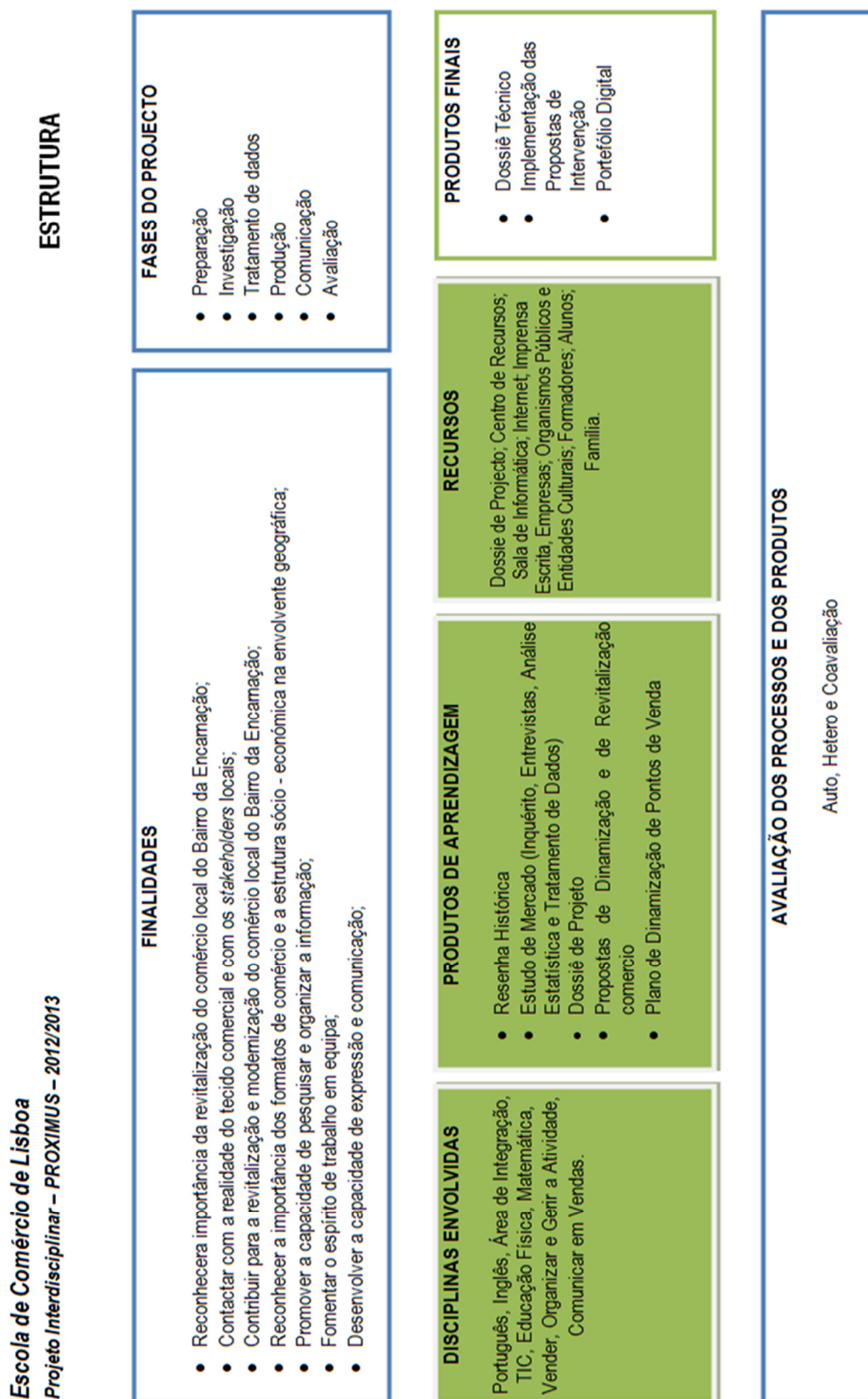
Fonte: (Comissão, 2008)

ANEXO II – Competências e finalidades transversais aplicadas na experiência de aprendizagem

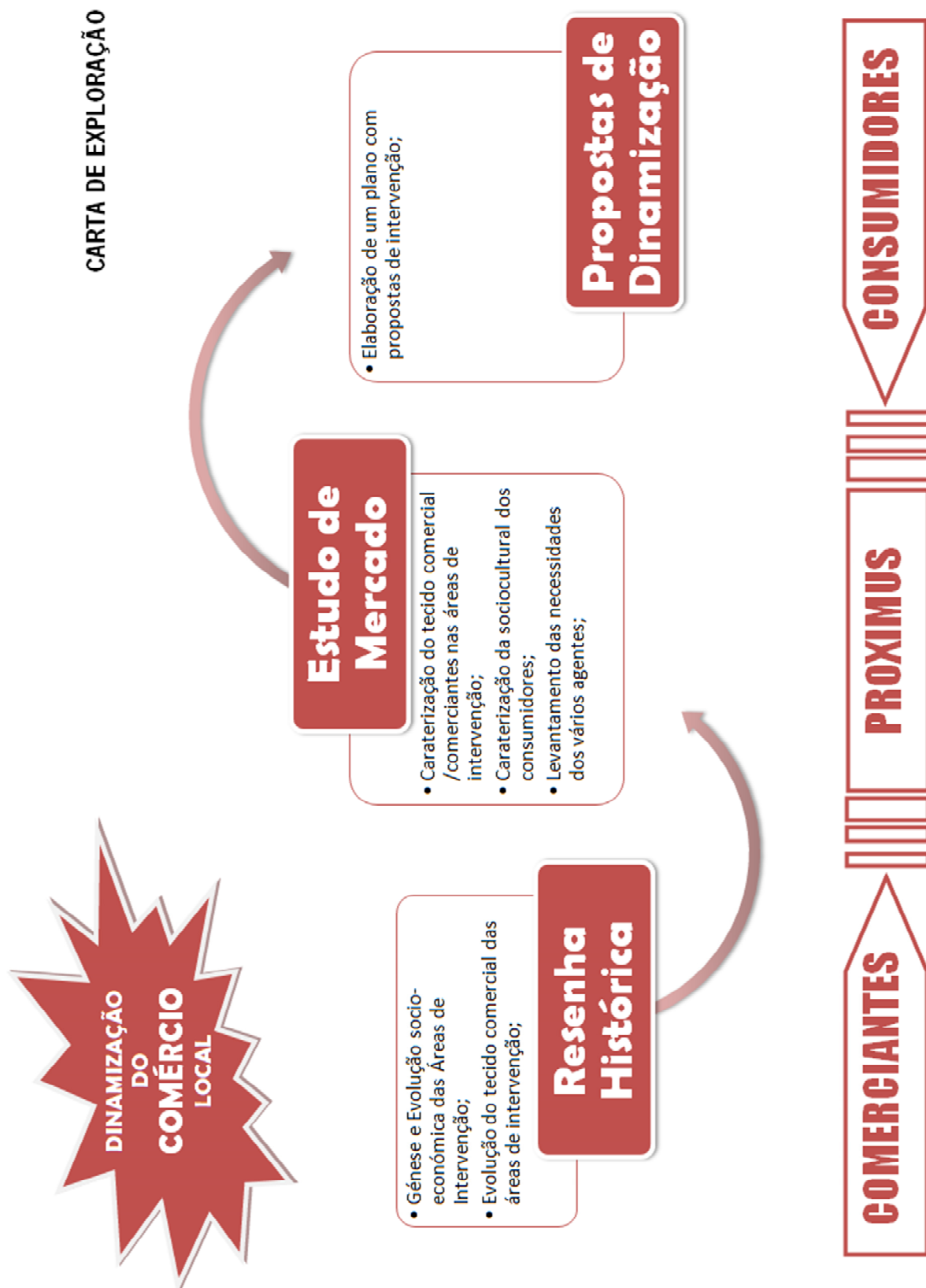
DISCIPLINA	FINALIDADES / COMPETÊNCIAS
Geografia (Martins (Coord), Brazão, & Alves, 2001)	"Valorizar as diferenças entre indivíduos e culturas." "Demonstrar espírito de tolerância e capacidade de diálogo crítico." "Aceitar desafios partilhando riscos e dificuldades." "Participar, através da procura e da apresentação de soluções fundamentadas, na resolução de problemas..." "Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo."
História (Mendes (Coord), Silveira, & Brum, 2001)	"pesquisar, de forma autónoma mas planificada..." "analisar fontes de natureza diversa..." "elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados..." "utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos" "assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo" "participar em dinâmicas de equipa..." "manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas"
Economia (Silva (Coord), Pastorinho, Lopes, Silvestre, & Moinhos, 2001)	"Promover o rigor científico e o desenvolvimento do raciocínio, do espírito crítico e da capacidade de intervenção, nomeadamente na resolução de problemas." "Desenvolver técnicas de trabalho intelectual, nomeadamente no domínio da pesquisa, do tratamento e da apresentação da informação." "Promover a utilização das novas tecnologias da informação." "Desenvolver a capacidade de trabalho individual e em grupo." "Fomentar a interiorização de valores de tolerância, respeito pelas diferenças, democracia e justiça social, solidariedade e cooperação." "Fomentar atitudes de não discriminação, favoráveis à promoção da igualdade de oportunidades para todos." "Contribuir para a formação do cidadão, educando para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento, no respeito pelos Direitos Humanos."

Matemática (Carvalho e Silva (Coord), Fonseca, Martins, Cruchinho da Fonseca, & Lopes, 2001)	"Procurar a informação de que necessita" "Manifestar persistência na procura de soluções para uma situação nova."
Química	"capacidade para cooperar em equipa de forma a recolher dados, executar procedimentos ou interpretar informação científica"
Área de Integração	"Desenvolver uma ideia de transversalidade e encontro de conhecimentos de diferentes áreas disciplinares, disponíveis para serem aplicados numa melhor compreensão do mundo contemporâneo." "Favorecer simultaneamente a aquisição de saberes oriundos das ciências sociais e da reflexão filosófica e o desenvolvimento de competências capacitantes para a inserção na vida social e num mercado de trabalho em evolução e transformação." "Desenvolver o espírito de iniciativa, criatividade no encontro de soluções, responsabilidade na realização de projetos, sentido de cooperação na partilha de processos e produtos."
Curso de Vendas	"Estudar os produtos e/ou serviços da empresa, caracterizar o tipo de clientes e recolher informação sobre a concorrência e o mercado em geral, de forma a responder adequadamente às necessidades, satisfação e fidelização dos clientes, recorrendo a diversas fontes de informação." "Promover, informar e divulgar, com vista a efetuar a venda de produtos e/ou serviços." "Assegurar o serviço de apoio ao cliente." "Organizar e gerir os ficheiros dos clientes, mantendo atualizada a informação referente ao desenvolvimento da atividade, com vista a responder eficazmente às solicitações do mercado." "Aplicar as normas de segurança, higiene e saúde respeitantes à sua atividade profissional."

ANEXO III – Estrutura do Projeto Interdisciplinar X



ANEXO IV – Carta de Exploração



ANEXO V – Planificação Geral da Disciplina de Área de Integração referente ao Projeto Interdisciplinar X

ESCOLA DE COMÉRCIO DE LISBOA ANO LECTIVO 2012/2013			
Sub-temática	Experiências Educativas	N.º de Blocos	Calendarização
✓ Introdução ao Projeto	- Assistir e desenvolver um relatório sobre a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos colegas no âmbito dos projetos interdisciplinares do ano 2011/2012. [Avaliação]	🕒 4 Blocos	📅 1.º PERÍODO Outubro
	- Enquadramento do Projeto Interdisciplinar X - elaborar um convite formal dirigido ao executivo da Junta de Freguesia de Santa Maria dos Olivais, para realizar uma sessão de esclarecimento. [Avaliação]	🕒 2 Blocos	Novembro
	- Assistir e debater ideias prévias sobre o comércio de proximidade com o elemento responsável pelo projeto X da Junta de Freguesia X. [Avaliação]	🕒 2 Blocos	Dezembro
	- Planificação das atividades a desenvolver no âmbito interdisciplinar e transdisciplinar. [Avaliação]	🕒 2 Blocos	Dezembro
	- Apresentação, negociação e calendarização da planificação com os formadores. [Avaliação]	🕒 1 Bloco	Dezembro
		Total: 11 Blocos¹⁹	
✓ Resenha histórica sobre a evolução do Bairro da Encarnação ✓ Caracterização do tecido comercial	- Pesquisar e tratar a informação relativa à evolução do Bairro da Encarnação. [Avaliação]	🕒 4 Blocos	📅 2.º PERÍODO Janeiro
	- Saída de campo à área de intervenção X: realizar um levantamento funcional do comércio e serviços; localizar cartograficamente os estabelecimentos. [Avaliação]	🕒 3 Blocos	Fevereiro
	- Tratar a informação recolhida na saída de campo. Representar cartograficamente o levantamento funcional. [Avaliação]	🕒 6 Blocos	Março
	- Inquirir através de questionários os comerciantes e consumidores do Bairro da Encarnação. [Avaliação]	🕒 4 Blocos	Março
		Total: 17 Blocos²⁰	

¹⁹ Total da disciplina é de 32, no Módulo I - Ética para os Valores na Formação do Indivíduo.

²⁰ Total da disciplina é de 30, no Módulo II - Identidade Nacional.

✓ Revitalização do comércio do Bairro da Encarnação	- Elaborar propostas de dinamização para o comércio local do Bairro da Encarnação. [Avaliação] - Apresentar as propostas finais de dinamização do comércio local do Bairro da Encarnação. [Avaliação]	 6 Blocos  3 Blocos Total: 9 Blocos²¹	 3.º PERÍODO Abril Maio
--	---	---	---

Nota: Cada Bloco corresponde a 1 aulas de 55 min.

²¹ Total da disciplina é de 25, no Módulo II - Identidade Europeia.

ANEXO VI – Planificação das Competências Transversais

Experiências de Aprendizagem	Competências Específicas	Instrumentos de Avaliação	Nº Blocos
- Assistir e desenvolver um relatório sobre a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos colegas no âmbito dos projetos interdisciplinares do ano 2011/2012.	▪ Demonstrar espírito de tolerância e capacidade de diálogo crítico [Geografia]; ▪ Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados [História];	 Relatório das apresentações realizadas	 4 Blocos
- Enquadramento do Projeto Interdisciplinar X - elaborar um convite formal dirigido ao executivo da Junta de Freguesia de Santa Maria dos Olivais, para realizar uma sessão de esclarecimento.	▪ Aceitar desafios partilhando riscos e dificuldades [Geografia];	 Guião de Trabalho	 2 Blocos
- Assistir e debater ideias prévias sobre o comércio de proximidade com o elemento responsável pelo projeto X da Junta de Freguesia X.	▪ Desenvolver uma ideia de transversalidade e encontro de conhecimentos de diferentes áreas disciplinares, disponíveis para serem aplicados numa melhor compreensão do mundo contemporâneo [Área de Integração]; ▪ Demonstrar espírito de tolerância e capacidade de diálogo crítico [Geografia];	 Observação	 2 Blocos
- Planificação das atividades a desenvolver no âmbito interdisciplinar e transdisciplinar.	▪ Desenvolver uma ideia de transversalidade e encontro de conhecimentos de diferentes áreas disciplinares, disponíveis para serem aplicados numa melhor compreensão do mundo contemporâneo [Área de Integração]; ▪ Assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo [História]; ▪ Fomentar a interiorização de valores de tolerância, respeito pelas diferenças, democracia e justiça social, solidariedade e cooperação [Economia];	 Trabalhos de Grupo	 2 Blocos
- Apresentação, negociação e calendarização da planificação com os formadores,	▪ Assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo [História]; ▪ Participar em dinâmicas de equipa [História]; ▪ Promover o rigor científico e o desenvolvimento do raciocínio, do espírito crítico e da capacidade de intervenção, nomeadamente na resolução de problemas [Economia];	 Grelha de planificação	 1 Bloco

- Pesquisar e tratar a informação relativa à evolução do Bairro da Encarnação.	▪ Pesquisar, de forma autónoma mas planificada [História]; ▪ Analisar fontes de natureza diversa [História]; ▪ Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados [História]; ▪ Desenvolver técnicas de trabalho intelectual, nomeadamente no domínio da pesquisa, do tratamento e da apresentação da informação [Economia]; ▪ Desenvolver a capacidade de trabalho individual e em grupo [Economia]; ▪ Procurar a informação de que necessita [Matemática]; ▪ Capacidade para cooperar em equipa de forma a recolher dados, executar procedimentos ou interpretar informação científica [Química];	 Trabalho Escrito	 4 Blocos
- Saída de campo à área de intervenção X: realizar um levantamento funcional do comércio e serviços; localizar cartograficamente os estabelecimentos.	▪ Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo [Geografia]; ▪ Assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo [História]; ▪ Participar em dinâmicas de equipa [História]; ▪ Capacidade para cooperar em equipa de forma a recolher dados, executar procedimentos ou interpretar informação científica [Química];	 Guião de Trabalho	 3 Blocos
- Tratar a informação recolhida na saída de campo. Representar cartograficamente o levantamento funcional.	▪ Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo [Geografia]; ▪ Utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos [História]; ▪ Assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo [História]; ▪ Promover a utilização das novas tecnologias da informação [Economia]; ▪ Desenvolver a capacidade de trabalho individual e em grupo [Economia]; ▪ Estudar os produtos e/ou serviços da empresa, caracterizar o tipo de clientes e recolher informação sobre a concorrência e o mercado em geral, de forma a responder adequadamente às necessidades, satisfação e fidelização dos clientes, recorrendo a diversas fontes de informação [Curso de Vendas];	 Mapa de Levantamento Funcional [ArcGis Online]	 6 Blocos

- Inquirir através de questionários os comerciantes e consumidores do Bairro da Encarnação.	- Assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo [História]; - Participar em dinâmicas de equipa [História]; - Capacidade para cooperar em equipa de forma a recolher dados, executar procedimentos ou interpretar informação científica [Química];	 Observação	 4 Blocos
- Elaborar propostas de dinamização para o comércio local do Bairro da Encarnação.	- Desenvolver o espírito de iniciativa, criatividade no encontro de soluções, responsabilidade na realização de projetos, sentido de cooperação na partilha de processos e produtos [Área de Integração] - Participar, através da procura e da apresentação de soluções fundamentadas, na resolução de problemas [Geografia]; - Assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo [História]; - Participar em dinâmicas de equipa [História]; - Promover o rigor científico e o desenvolvimento do raciocínio, do espírito crítico e da capacidade de intervenção, nomeadamente na resolução de problemas [Economia]; - Fomentar a interiorização de valores de tolerância, respeito pelas diferenças, democracia e justiça social, solidariedade e cooperação [Economia] - Fomentar atitudes de não discriminação, favoráveis à promoção da igualdade de oportunidades para todos [Economia]; - Manifestar persistência na procura de soluções para uma situação nova [Matemática];	 Trabalho Escrito	 6 Blocos
- Apresentar as propostas finais de dinamização do comércio local do Bairro da Encarnação.	- Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo [Geografia]; - Participar em dinâmicas de equipa [História]; - Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados [História]; - Utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos [História];	 Apresentação oral ao grupo-turma e ao professor	 3 Blocos Total: 37 Blocos

Nota: Cada Bloco corresponde a 1 aula de 50 min.

ANEXO VII – Guião de Investigação

Tema: Projeto Interdisciplinar: X – Bairro da Encarnação Norte

O Projeto X pretende reabilitar áreas comerciais de proximidade já existentes e criar uma alternativa de qualidade aos habitantes da freguesia.

ÁREA DE INTERVENÇÃO



- Freguesia X:
 - Mercado de Encarnação Norte e área envolvente;
 - Rua Alferes Barrilero Ruas e área envolvente.

OBJECTIVOS

- Refletir sobre a importância da actividade comercial na conservação do património histórico, cultural
- Reconhecer a importância do comércio na economia de cidades;
- Reconhecer a importância da revitalização da Freguesia de Santa Maria dos Olivais no comércio local;
- Recolher, tratar e interpretar informação, mobilizando-a na aplicação da resolução do problema;
- Fomentar o espírito de trabalho em equipa;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Descrever dinâmicas funcionais das áreas de intervenção;
- Desenvolver a utilização de ferramentas de recolha de informação, nomeadamente através de questionários e entrevistas;

ANEXO VIII – Guião da Saída de Campo

Tema: Projeto Interdisciplinar: X – Bairro da Encarnação Norte

O levantamento funcional permite realizar um diagnóstico sobre a realidade das funções proporcionadas pelos equipamentos. Neste caso, este diagnóstico irá incidir sobre os estabelecimentos de comércio e serviços e pretende-se obter o número de estabelecimentos, o seu sector de atividade e a sua localização.

Com este levantamento poderá ajudar a compreender a realidade do comércio e serviços desta área de intervenção do Projeto X, podendo posteriormente servir de base para poder definir estratégias que possam ajudar melhorar as dinâmicas económicas e sociais.

OBJETIVOS

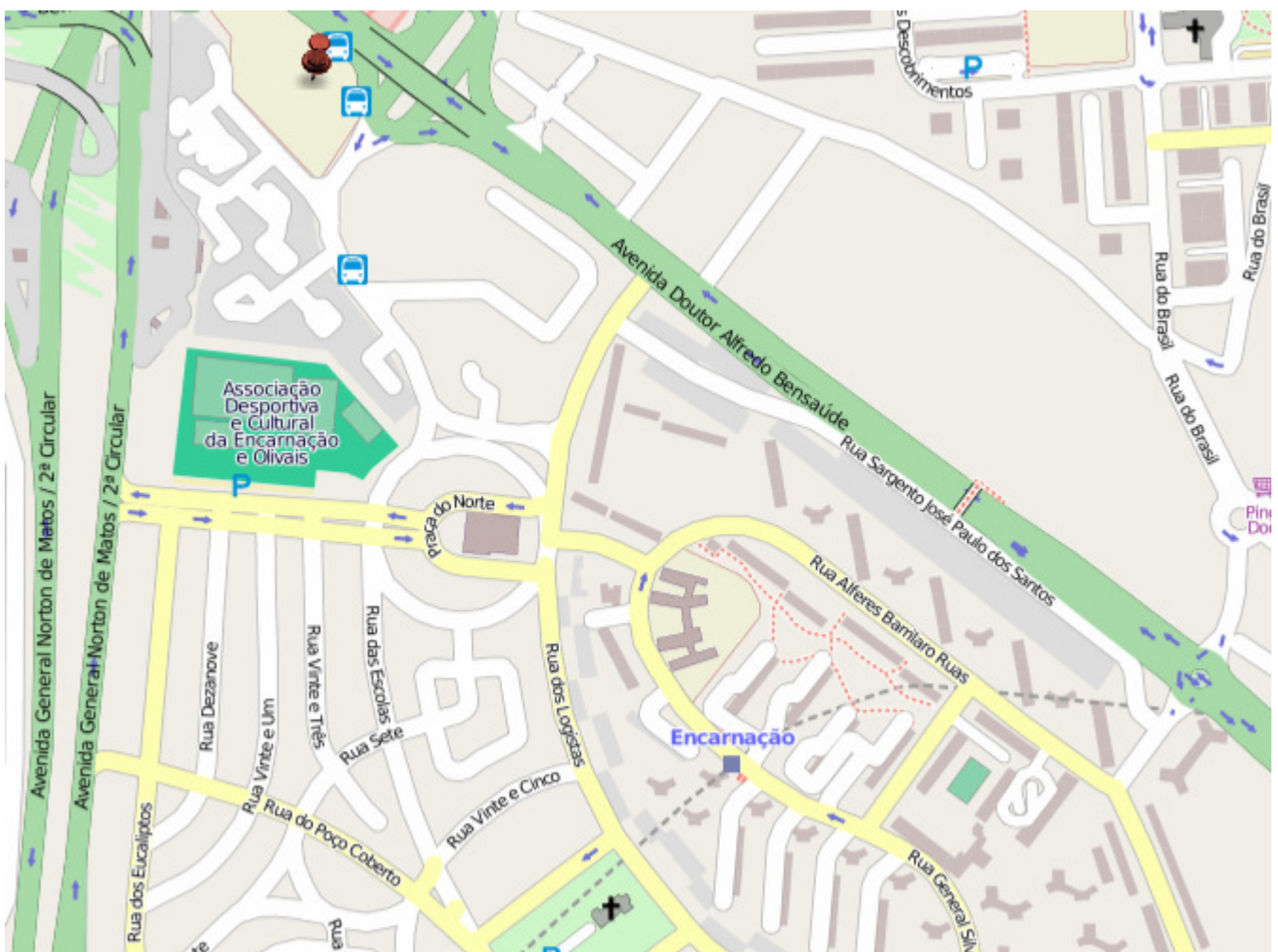
- Identificar a área de estudo – Freguesia X:
 - Mercado de Encarnação Norte e área envolvente;
 - Rua Alferes Barrilaro Ruas e área envolvente.
- Refletir sobre a importância da actividade comercial na conservação do património histórico, cultural e ambiental;
- Reconhecer a importância do comércio de proximidade no equilíbrio social;
- Tomar contacto com problemas reais da actividade económica/comercial na área de estudo.

PRODUTO OU ATIVIDADE (A DEFINIR PELO FORMADOR DA ÁREA DE INTEGRAÇÃO)

- Guião da Saída de Campo

ETAPAS

1. Assinala no mapa o percurso percorrido na visita à área de intervenção.
2. Identifica no mapa as áreas de estudo:
 - a. Mercado de Encarnação Norte e área envolvente;
 - b. Rua Alferes Barrilero Ruas e área envolvente.
3. Assinala outros pontos de interesse que consideres pertinente e que te ajudem a orientar no mapa.



4. Elabora o levantamento funcional suportado no mapa em anexo, preenchendo simultaneamente a seguinte tabela:

[illegible]

[illegible]

5. Assinala nas seguintes figuras a localização dos vários estabelecimentos de comércio e serviços (para se seja mais fácil a leitura da figura, assinala os estabelecimentos com o número do código dado na listagem).

ÁREA 1 - Mercado de Encarnação Norte e área envolvente



ÁREA 2 - Rua Alferes Barrilero Ruas e área envolvente



ANEXO IX – Questionário aplicado aos alunos**PROJETO INTERDISCIPLINAR X***Área de Integração*

Ano Letivo de 2012/2013

Este questionário de auto-avaliação é formado por um conjunto de declarações que dizem respeito a vários aspetos de funcionamento do **PROJETO INTERDISCIPLINAR X** e a **TODAS** as **DISCIPLINAS** envolvidas no mesmo. Para cada uma das declarações queira marcar com uma cruz a posição que corresponde melhor à sua opinião, de acordo com a tabela que se segue. A sua opinião deve ser anónima e refletir o que verdadeiramente pensa do projeto e da disciplina. Por essa razão não assine ou coloque o nome em qualquer parte do questionário para não ser identificado.

	SO	Discordo		Concordo	
Se não tem opinião, marque 1	1	2	3	4	5
Se discorda totalmente, marque 2	1	2	3	4	5
Se discorda em parte, marque 3	1	2	3	4	5
Se concorda em geral, marque 4	1	2	3	4	5
Se concorda totalmente, marque 5	1	2	3	4	5

1. Os temas/conteúdos do Projeto Interdisciplinar X	SO	Discordo		Concordo	
Os temas abordados são pertinentes para a sua formação como futuro profissional na Área do Comércio	1	2	3	4	5
Os temas abordados são pertinentes para a sua formação como futuro profissional de Vendas	1	2	3	4	5
Os temas abordados são retomados nas diferentes disciplinas	1	2	3	4	5
Os problemas colocados e discutidos são relevantes para a formação na Área do Comércio	1	2	3	4	5
Os problemas colocados e discutidos são relevantes para o futuro profissional de Vendas	1	2	3	4	5
As aprendizagens realizadas favorecem a aquisição de competências profissionais	1	2	3	4	5
As aprendizagens realizadas são úteis para a formação de um técnico de vendas	1	2	3	4	5

2. Aulas/métodos de ensino	SO	Discordo			Concordo
O formato das aulas facilita o desenvolvimento de aprendizagens significativas	1	2	3	4	5
As aulas favorecem a construção do conhecimento pelo aluno	1	2	3	4	5
As aulas incentivam a descoberta, a reflexão crítica e o debate	1	2	3	4	5
As aulas valorizam a participação dos alunos	1	2	3	4	5
A intervenção do professor na dinâmica da aula é equilibrada	1	2	3	4	5
O tempo dedicado ao desenvolvimento dos problemas é adequado	1	2	3	4	5
O tempo dedicado ao esclarecimento de dúvidas é adequado	1	2	3	4	5
O método de ensino incentiva a responsabilidade do aluno	1	2	3	4	5
A situação-problema trabalhada em sala de aula foi formativa	1	2	3	4	5

3. Os recursos pedagógicos	SO	Discordo			Concordo
Os documentos de apoio disponibilizados na plataforma moodle foram úteis	1	2	3	4	5
Os meios audiovisuais mobilizados foram usados com eficiência	1	2	3	4	5
As salas de aula são adequadas ao desenvolvimento eficiente do trabalho	1	2	3	4	5
O trabalho em grupo facilitou a minha aprendizagem	1	2	3	4	5

4. O envolvimento das disciplinas e a interdisciplinaridade	SO	Discordo			Concordo
O envolvimento da disciplina de Português foi importante/suficiente	1	2	3	4	5
O envolvimento da disciplina de Inglês foi importante/suficiente	1	2	3	4	5
O envolvimento da disciplina de Área de Integração foi importante/suficiente	1	2	3	4	5
O envolvimento da disciplina de TIC foi importante/suficiente	1	2	3	4	5
O envolvimento da disciplina de Educação Física foi importante/suficiente	1	2	3	4	5
O envolvimento da disciplina de Matemática foi importante/suficiente	1	2	3	4	5
O envolvimento da disciplina de Vender foi importante/suficiente	1	2	3	4	5
O envolvimento da disciplina de Organizar e Gerir a Atividade foi importante/suficiente	1	2	3	4	5
O envolvimento da disciplina de Comunicar em Vendas foi importante/suficiente	1	2	3	4	5
A interligação das várias disciplinas em torno do mesmo projeto permitiu o desenvolvimento competências profissionais	1	2	3	4	5
A interligação das várias disciplinas em torno do mesmo projeto ajudou o desenvolvimento do trabalho de equipa	1	2	3	4	5

5. As Aprendizagens obtidas através do Projeto Interdisciplinar	SO	Discordo			Concordo
O Projeto Interdisciplinar permitiu a obtenção de novas informações e ideias que consegui compreender e lembrar	1	2	3	4	5
Na aplicação dos conhecimentos adquiridos consegui colocar em prática o pensamento crítico e criativo	1	2	3	4	5
No desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar tomei contacto com novas ideias e pessoas	1	2	3	4	5
No desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar refleti e aprendi mais sobre mim mesmo e sobre os outros	1	2	3	4	5
O Projeto Interdisciplinar permitiu que eu desenvolvesse novos sentimentos, interesses e valores	1	2	3	4	5
O Projeto Interdisciplinar permitiu-me questionar sobre um problema e pesquisar sobre a melhor forma de os solucionar	1	2	3	4	5

6.O Curso Técnico de Vendas	SO	Discordo			Concordo
Os temas abordados e o método de ensino utilizado no Curso Técnico de Vendas são favoráveis ao desenvolvimento da autonomia do aluno	1	2	3	4	5
Os temas abordados e o método de ensino utilizado no Curso Técnico de Vendas estimulam a aquisição de competências de trabalho de grupo	1	2	3	4	5
Os temas abordados e o método de ensino utilizado no Curso Técnico de Vendas estimulam a aquisição de competências de comunicação oral e escrita	1	2	3	4	5
Os temas abordados e o método de ensino utilizado no Curso Técnico de Vendas ajudam a promover as vendas	1	2	3	4	5
Revê-se no futuro a trabalhar na área das vendas	1	2	3	4	5
A escolha do Curso Técnico de Vendas foi a primeira opção	1	2	3	4	5
A escolha da Escola de Comércio de Lisboa foi a primeira opção	1	2	3	4	5

7. Auto-avaliação do aluno	SO	Discordo			Concordo
A disciplina permitiu-me adquirir conhecimentos úteis para a minha formação	1	2	3	4	5
Os conhecimentos adquiridos com a disciplina satisfizeram as minhas expectativas	1	2	3	4	5
A disciplina contribuiu para desenvolver a minha autonomia e espírito de reflexão	1	2	3	4	5
A metodologia de trabalho é adequada ao meu estilo de aprendizagem	1	2	3	4	5
A disciplina incentivou o meu interesse pela área do Comércio	1	2	3	4	5
A disciplina permitiu-me desenvolver técnicas de trabalho que desconhecia	1	2	3	4	5
Acho que esta metodologia de ensino deveria ser aplicada noutras disciplinas	1	2	3	4	5
Aprendi conhecimentos e técnicas de estudo que posso aplicar noutras disciplinas	1	2	3	4	5

8. Deixe aqui os comentários que queira fazer sobre as disciplinas e o curso.

9. Classifique o seu grau de satisfação em relação à disciplina de Área de Integração.

(1- Totalmente insatisfeito; 2. relativamente insatisfeito; 3 – relativamente satisfeito; 4- bastante satisfeito; 5 – plenamente satisfeito)	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

10. Classifique o seu grau de satisfação em relação ao Curso Técnico de Vendas.

(1- Totalmente insatisfeito; 2. relativamente insatisfeito; 3 – relativamente satisfeito; 4- bastante satisfeito; 5 – plenamente satisfeito)	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Obrigado pela sua colaboração!

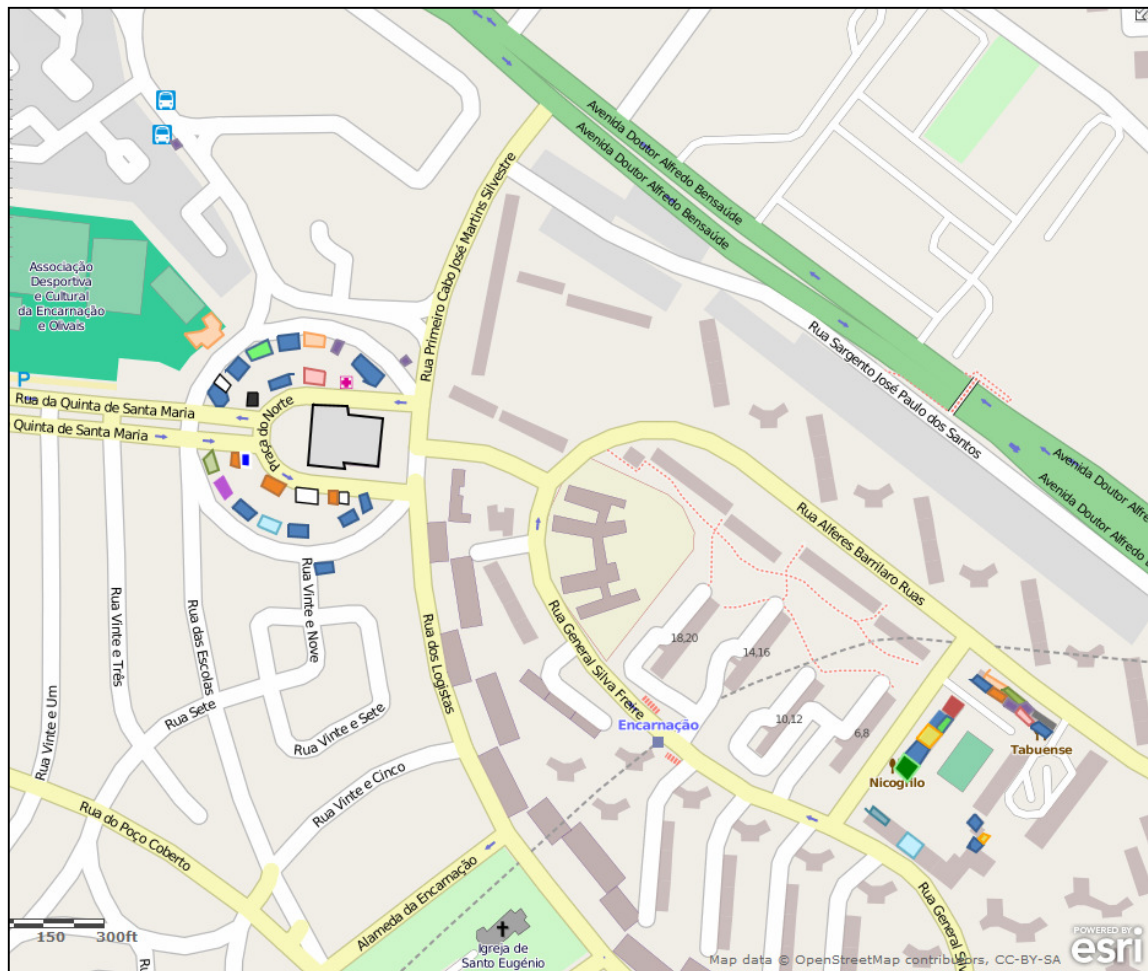
ANEXO X – Análise de Conteúdo dos Diários Reflexivos (no cd em anexo)

Categorias	Subcategorias	Sujeitos	Indicadores	Frequência	Unidades de contexto
1. Descritivo dos momentos de aprendizagem	1.1. Descrição básica	Alunos a, b, c, d, e, f, j, k, l, p, t, v Alunos a, b, c, d, e, f, g, j, k, l, n, o, q, r, t, u Alunos a, b, c, d, e, f, j, k, o, q, t	<i>"Foram identificadas duas áreas do bairro da encarnação no qual iremos preparar medidas para o seu melhoramento."</i> <i>"fizemos uma visita às áreas de intervenção do projeto e realizamos um levantamento funcional sobre o funções que há em excesso e em falta na aula de Área de Integração"</i> <i>"A apresentação das propostas foram feitas por cada grupo de trabalho à turma"</i>	18	Diário Reflexivo (DR) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22.
	1.2. Descrição aprofundada	Alunos i, k, l Alunos c, d, e, f, h, k, m, n, p, r, t	<i>"... no final deste módulo foi criada uma «grelha» com disciplinas, datas e «trabalho». No fundo esta «grelha» serviu para que cada aluno desse uma ideia por disciplina, de maneira a que todas as disciplinas participassem no projeto"</i> <i>"Em Comunicar em Vendas (...) ficamos encarregues de elaborar os inquéritos para aplicar aos comerciantes e consumidores do bairro. Para que possamos identificar quais os problemas e propor possíveis soluções para dinamizar o comércio desta área."</i>	13	DR 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 20.
2. Reflexivos dos momentos de aprendizagem	2.1. Reflexão sobre as experiências	Aluno a	<i>"Eu e a minha colega (...) conseguimos aplicar todos os inquéritos estabelecidos aos consumidores embora estes não se mostrassem muito recetivos."</i>	5	DR 1, 5, 11, 13, 15.

		Alunos e, k, o	<i>"Nesta fase estamos a terminar os inquéritos, e a identificar no mapa (ArcGis) o comércio do bairro da Encarnação, isto servirá para (...) que possamos identificar (...) onde se situa o comércio"</i> <i>"Senti consideravelmente que a maior parte dos consumidores foram recetivos e curiosos..."</i>		
	2.2. Reflexão e análise sobre as experiências	Aluno o	<i>"Percebemos então que a população residente no bairro é bastante idosa e que os comerciantes também o são e por isso não haver dinamização nas suas lojas, não chamando assim para o Bairro da Encarnação população mais nova."</i> <i>"...definir as principais diferenças que o consumidor sentia entre o comércio tradicional (Encarnação) e o comércio em grandes superfícies (centro comercial). Nesta atividade participei várias vezes de forma oportuna..."</i> <i>"foi com esta visita e com o levantamento de informações que percebemos que há um excesso de cafés e restauração e que as poucas lojas que existem não aderiram às novas (...) tecnologias e até mesmo às novas tendências."</i> <i>"Na minha opinião o comércio da Encarnação é fraco mas tem várias formas de ser reconhecido, já que é uma</i>	5	DR 6, 9, 13, 19.
		Alunos i, s			
		Alunos f, m			
		Aluno m			

		Aluno m	<i>zona acessível (autocarros, metro, etc.)"</i> <i>"Os comerciantes precisam de aceitar esta nossa ajuda em dinamizar o comércio..."</i>		
3. Conclusivos dos momentos de aprendizagem	3.1. Conclusivos com avaliação	Alunos b, h, n, s	<i>"Participei bastante e contribuí bastante para todas atividades deste projeto."</i>	4	DR 2, 8, 14, 19.
	3.2. Conclusivos com avaliação e plano de ação	Aluno c	<i>"O nosso principal objetivo é que as pessoas que habitam no bairro, sintam vontade de fazer as suas compras ali no comércio mais próximo"</i>	12	DR 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 22.
		Aluno m	<i>"É preciso é ser-se inovador, original, criativo para se marcar a diferença, porque só quem marca a diferença é que consegue atingir melhor os objetivos e o nosso objetivo é a dinamização do Bairro da Encarnação"</i>		
		Aluno f, h	<i>"Com o tratamento da recolha de informação cada grupo fez as suas propostas finais para inovar e dinamizar o comércio no Bairro da Encarnação."</i>		
		Aluno c, d, e, f, h, k, l, o, p, r, v	<i>"Objetivo é (...) que o comércio do bairro da encarnação fique mais inovador com novas técnicas e soluções que (...) gostaríamos bastante de as implementar"</i>		

ANEXO XI – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos



Exemplo 1 - Um mapa com o levantamento funcional disponível em <http://bit.ly/YonUlu>



Exemplo 2 - Parte de um diário reflexivo



Exemplo 3- Esboço de um sítio na internet sobre o Projeto X, disponível em <http://silvioalexandremonte.wix.com/silvio->