

**Universidade de Lisboa**



A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho  
escolar dos alunos do ensino profissional

Paulo Jorge Oliveira Lopes

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

2014

**Universidade de Lisboa**



A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho  
escolar dos alunos do ensino profissional

Paulo Jorge Oliveira Lopes

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

Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

2014

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Ana Paula Curado, pela disponibilidade e apoio constantes mas, sobretudo, por ter guiado os meus passos ao longo desta derradeira fase do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade, a qual culminou com o desenvolvimento do presente trabalho.

De igual modo, agradeço à Professora Piedade Coelho da escola cooperante (Escola Secundária de Sebastião da Gama), a qual foi incansável e prestou-me um apoio inestimável no sentido de reunir as melhores condições no âmbito da prática de ensino supervisionada.

O meu agradecimento vai também para todos os alunos da turma do 12.ºG que participaram no estudo e com os quais tive o imenso privilégio de trabalhar durante dois semestres.

Finalmente, agradeço à minha família e aos meus amigos por me terem apoiado neste périplo cujos trilhos sinuosos e íngremes tornaram a chegada a bom porto ainda mais recompensadora e gratificante.



## Resumo

O presente relatório descreve as diversas etapas da prática de ensino supervisionada realizada no 2º ano do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade e inclui ainda um estudo exploratório sobre a importância do trabalho de projeto no ensino profissional.

A intervenção decorreu na Escola Secundária de Sebastião da Gama, tendo incidido na turma do 12.ºG do curso profissional de Técnico de Marketing. O tema lecionado foi a “Introdução ao CorelDraw” do módulo “7. Sistemas Informáticos na área da Comunicação”, que se insere no Programa da disciplina de Comunicação. Este módulo visa dotar o aluno de conhecimentos em software específico na área da comunicação.

Numa primeira fase, a intervenção envolveu a planificação das aulas, cuja elaboração atendeu à necessidade de se adotar metodologias ativas que potenciem um processo de construção dos saberes, por parte do aluno, que passa a ser o principal agente da sua aprendizagem.

Numa lógica de conciliação de práticas metodológicas que ponderem a adequação aos alunos, aos objetivos da aprendizagem e aos temas a abordar, implementou-se, na fase da leção das aulas, a Metodologia de Trabalho de Projeto, com o intuito de indagar o seu contributo como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional. A avaliação, por sua vez, integrou as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa.

A última fase, que correspondeu à análise da intervenção, consistiu na aplicação de um inquérito aos alunos e de uma entrevista à professora cooperante sobre a metodologia de trabalho de projeto, com vista à obtenção de dados complementares e relevantes para as questões de investigação.

No caso da turma de referência, o estudo realizado permitiu concluir que a integração da metodologia de trabalho de projeto na prática pedagógica contribui significativamente para a melhoria do desempenho escolar, assim como para o incremento dos níveis de motivação.

**Palavras-chave:** Ensino, Diferenciação Pedagógica, Construtivismo na Aprendizagem, Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), Comunicação

## Résumé

Ce rapport décrit les différentes étapes de la pratique d'enseignement supervisée réalisée lors de la deuxième année de la Maîtrise en Enseignement de l'Économie et de la Comptabilité et comprend une étude exploratoire sur l'importance du travail de projet dans l'enseignement professionnel.

L'intervention s'est déroulée à l'école secondaire de Sebastião da Gama, ayant porté sur la classe de douzième année G du cursus professionnel de Technicien en Marketing. Le thème enseigné fut "l'Introduction à CorelDraw" du module "7. Systèmes Informatiques dans le domaine de la Communication", qui fait partie du Programme de Communication. Ce module vise à fournir à l'élève des connaissances sur des logiciels spécifiques dans le domaine de la communication.

Dans une première phase, l'intervention consista à la planification des leçons, dont la préparation a obéi à la nécessité d'adopter des méthodes actives qui favorisent un processus de construction des connaissances par l'élève, qui devient le principal agent dans son apprentissage.

Dans une logique de rapprochement des pratiques méthodologiques qui tiennent compte de l'adéquation aux élèves, aux objectifs d'apprentissage et aux sujets à traiter, la Méthodologie de Projet a été mise en œuvre pendant la phase des cours, afin d'étudier sa contribution en tant que stratégie visant à améliorer le rendement scolaire des élèves dans l'enseignement professionnel. L'évaluation, à son tour, a été diagnostique, formative et sommative.

La dernière phase, qui correspond à l'analyse de l'intervention, consista en une enquête aux élèves et un entretien avec le professeur coopérant sur la méthodologie de projet, en vue d'obtenir des données supplémentaires et pertinentes pour les questions d'investigation.

Dans le cas de la classe de référence, l'étude réalisée a démontré que l'intégration de la méthodologie de projet dans la pratique pédagogique contribue significativement à l'amélioration du rendement scolaire, ainsi qu'à l'accroissement du niveau de motivation.

**Mots-clés:** Enseignement, Différentiation Pédagogique, Constructivisme dans l'Apprentissage, Méthodologie de Projet, Communication

## **Índice**

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Résumé.....	iv
Índice.....	v
Índice de quadros.....	vii
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – Enquadramento e metodologia.....</b>	<b>4</b>
1. Enquadramento e contextualização.....	4
2. Problemática e metodologia.....	8
<b>PARTE II – Contextualização teórica das aulas lecionadas.....</b>	<b>13</b>
3. Competências para o século XXI.....	13
4. Diferenciação pedagógica.....	18
5. Construtivismo na aprendizagem.....	23
6. Metodologia de trabalho de projeto.....	28
<b>PARTE III – Trabalho de campo.....</b>	<b>33</b>
7. Caracterização da escola.....	33
8. Caracterização da turma.....	39
9. Caracterização do curso profissional de Técnico de Marketing.....	42
10. Caracterização da disciplina de Comunicação.....	44
11. Planificação de médio prazo.....	46
12. Planificação de curto prazo e operacionalização em contexto de sala de aula	51

13.	Recursos, materiais didáticos e avaliação.....	56
14.	Reflexões e conclusões sobre as aulas .....	60
14.1.	A prática de ensino supervisionada .....	60
14.2.	Estudo exploratório sobre a relevância da MTP.....	64
<b>PARTE IV – Conclusões e recomendações .....</b>		<b>70</b>
15.	Síntese conclusiva .....	70
16.	Questões para investigação futura .....	72
Referências bibliográficas.....		74
<b>Lista de anexos.....</b>		<b>80</b>
Anexo A – Planificação de longo prazo da professora cooperante		
Anexo B – Planificação de médio prazo		
Anexo C – Planificação de curto prazo		
Anexo D – Recursos, materiais didáticos e grelhas de avaliação		
Anexo E – Grelha de observação de aulas		
Anexo F – Inquérito aos alunos e guião de entrevista à professora		
Anexo G – Diário de campo		

## Índice de quadros

Quadro 1 – Oferta curricular da Escola Secundária de Sebastião da Gama (Ensino Básico) .....	36
Quadro 2 – Oferta curricular da Escola Secundária de Sebastião da Gama (Ensino Secundário) .....	36
Quadro 3 – Oferta curricular da Escola Secundária de Sebastião da Gama (ensino noturno) .....	36
Quadro 4 – Planificação das aulas lecionadas.....	52
Quadro 5 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questão 1) .....	65
Quadro 6 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questões 2-3) .....	65
Quadro 7 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questões 4-6) .....	66
Quadro 8 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questão 7) .....	66
Quadro 9 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questão 8) .....	66
Quadro 10 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questões 9-12) .....	67
Quadro 11 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questões 13-17) .....	67
Quadro 12 – Síntese da entrevista à professora cooperante .....	69

## **Introdução**

O presente relatório de prática de ensino supervisionada foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional IV (IPP IV) do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade, sendo materializado por um conjunto de quatro partes.

A primeira parte consiste num enquadramento e contextualização didática (capítulo um), bem como na definição da problemática e descrição da metodologia do processo investigativo levado a cabo (capítulo dois).

A segunda parte do relatório (capítulos três a seis), que se reveste de um cariz essencialmente teórico, visa sistematizar os conhecimentos teóricos que enquadraram a prática de ensino supervisionada e serviram de base a esta reflexão.

O capítulo inicial da segunda parte aborda, assim, a questão do perfil e das competências consideradas necessárias para que os alunos tenham verdadeiramente sucesso no século XXI, sendo desenvolvidas, a esse respeito, considerações teóricas.

No segundo capítulo, procede-se a uma breve análise do processo de diferenciação pedagógica, com incidência nos seus requisitos e constrangimentos, nas implicações para os diferentes atores e, ainda, nos resultados esperados de tal abordagem em matéria de gestão curricular.

O capítulo seguinte debruça-se sobre o tema do construtivismo na aprendizagem, procedendo-se à clarificação concetual do mesmo, bem como à enunciação de algumas estratégias e práticas que possam ser implementadas nesse campo.

O último capítulo da segunda parte é dedicado à denominada Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), tendo por objetivo a sua caracterização e a análise da influência desta metodologia na melhoria do desempenho escolar e interesse dos alunos do ensino profissional.

A terceira parte deste relatório (capítulos sete a catorze) visa apresentar e descrever as diversas etapas do trabalho desenvolvido na escola (e o respetivo planeamento) com base na contextualização teórica efetuada, e que teve como

objetivo indagar o contributo da metodologia de trabalho de projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional.

Os capítulos sete a dez foram elaborados com base numa caracterização do estabelecimento de ensino cooperante, bem como do seu ambiente educativo, da turma de referência, do curso profissional de Técnico de Marketing e da disciplina de Comunicação.

Os capítulos onze e doze destinam-se, respetivamente, à planificação de médio prazo do módulo correspondente (Anexo B) e à planificação de curto prazo consistindo nos planos de aulas relativos às aulas lecionadas (Anexo C). O tema lecionado foi a “Introdução ao CorelDraw” do módulo “7. Sistemas Informáticos na área da Comunicação”. O capítulo doze apresenta, de igual modo, a calendarização das aulas lecionadas, com a indicação da sua duração (número de tempos letivos) e dos conteúdos programáticos abordados.

As etapas da planificação e leção das aulas centraram-se na questão de verificar como poderá a Metodologia de Trabalho de Projeto contribuir, de maneira significativa e inequívoca, para a melhoria do desempenho escolar e interesse dos alunos do ensino profissional.

Para a concretização de tal desiderato, foi utilizado, como base investigativa, um trabalho de projeto consistindo no desenvolvimento de um cartaz publicitário visando a promoção de um produto/serviço a designar ou fictício ou, alternativamente, na criação de um conjunto de três logotipos originais destinados a empresas a designar ou fictícias. Neste âmbito, propôs-se a participação ativa dos alunos da turma de referência na pesquisa e análise de informação, idealização e definição da imagem da empresa (conceitos, *slogans*, logotipos, meios e suportes) e avaliação do trabalho realizado.

De modo complementar, procedeu-se, no primeiro semestre, no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III, à observação e leção de um conjunto de aulas da professora cooperante, as quais resultaram num conhecimento mais profundo da escola e do seu ambiente educativo e estreitar de relações com a turma, conforme é possível verificar na Secção I do Diário de Campo (Anexo G) que descreve e oferece uma reflexão sobre cada etapa da intervenção levada a cabo.

No decurso do segundo semestre foi escolhido um tema, conjuntamente com a professora cooperante, no sentido de planear, lecionar e proceder à

verificação dos métodos e técnicas pedagógicas desenvolvidas na contextualização teórica, com particular incidência na metodologia de trabalho de projeto.

No capítulo treze, apresenta-se o conjunto de recursos e materiais didáticos elaborados e utilizados no âmbito da prática de ensino supervisionada (apresentações, textos e guiões de exploração e fichas de avaliação formativa e sumativa).

No capítulo catorze, está incluída uma reflexão geral sobre a intervenção levada a cabo na escola, bem como os principais resultados e conclusões obtidas da aplicação do inquérito aos alunos e da entrevista à professora cooperante sobre a metodologia de trabalho de projeto e seu contributo para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional.

Finalmente, na quarta parte do relatório, encontram-se a síntese conclusiva do estudo efetuado (capítulo quinze) e um capítulo dedicado a questões de investigação futura sobre a temática da metodologia de trabalho de projeto e seu papel no quadro do processo de ensino-aprendizagem (capítulo dezasseis).

## PARTE I – Enquadramento e metodologia

### 1. Enquadramento e contextualização

A educação deve, de modo imperativo, adaptar-se aos desafios que se levantam na atualidade no sentido de dar uma resposta às necessidades das sociedades que serve, as quais têm vindo a estar sujeitas a uma vaga de grandes mutações sociais, culturais e económicas.

De facto, o quotidiano de todos nós está a passar por um processo de mudança e transformações profundas que atinge, de forma inelutável, todas as esferas e domínios da sociedade. Essas transformações significativas, nas quais a sociedade do conhecimento tem especial destaque e relevância, fizeram-se acompanhar da exigência da aquisição contínua e *quasi* imediata de novos saberes, competências e atitudes.

Nas palavras de Nóvoa (2009), a crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens e fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento.

Esta ideia é reforçada por Alonso (2002:63) que advoga que:

“Uma das principais disfunções do nosso sistema educativo caracteriza-se, precisamente, pela existência de uma estrutura curricular desarticulada e desintegrada, tanto *intra* como *interníveis*, a qual é reforçada pelo modelo organizacional e cultural da escola e pela formação de professores para a especialização, que condicionam definitivamente as práticas nos processos de ensino-aprendizagem.”

De acordo com Delors (1996), o novo século submeterá a educação à dura obrigação de transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois constituem as bases das competências do futuro. Para o autor, a acumulação, no começo da vida, de uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente deve imperiosamente ceder o lugar a um modelo que favoreça o aproveitamento e a exploração, em todas as fases da vida, de todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Abrantes (2000) sublinha que o currículo oficial, cuja conceção deve obedecer ao princípio de que a sua concretização é um processo flexível, deve contemplar os grandes objetivos para a aprendizagem dos alunos, o que inclui as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos, assim como uma definição de quais são as áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos.

Por sua vez, Roldão (1999) refere que flexibilizar o currículo opõe-se a uniformizar segundo um modelo comum e único. A autora adverte, no entanto, que a flexibilização não significa libertar o currículo de balizas e que, pelo contrário, esta só é possível dentro de um quadro referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias.

Nóvoa (2011) considera que a escola tem sido transformada num espaço onde não é possível instaurar um sentido para o trabalho e para as aprendizagens, defendendo por isso a ideia de que o currículo obrigatório para o século XXI há-de ser o mais simples possível, deixando a máxima liberdade aos professores.

Se a necessidade de flexibilização do currículo tem relevância e é importante no ensino regular, pode-se afirmar com convicção e segurança que esta faz particularmente sentido, sendo imprescindível no ensino profissional. Com efeito, a maioria dos programas das diversas disciplinas do ensino profissional, sobretudo as da componente de formação técnica, preconizam o recurso a uma pedagogia mais ativa, bem como a flexibilização do currículo. Estes privilegiam uma abordagem pedagógica com enfoque no saber fazer, sendo a componente teórica reduzida ao necessário.

Na perspetiva de Delors (1996), o domínio do *aprender a fazer* constitui, entre outras, uma aprendizagem fundamental que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, deverá estar integrado e corresponder, de alguma forma, a um dos grandes pilares do seu conhecimento. Este domínio deve assumir, muito particularmente na formação de natureza profissionalizante, como é o caso dos cursos profissionais, um lugar de marcado destaque.

Nas palavras de Azevedo (2000), estes cursos estão vocacionados para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, o qual é assegurado através de estimulação do desenvolvimento pessoal e social dos jovens, através da promoção de capacidade dos estudantes para aprender, do desenvolvimento da independência, da criatividade, da capacidade de cooperação, das competências analíticas e da autoconfiança pessoal.

O modelo pedagógico a adotar na referida tipologia de cursos deve, conseqüentemente, priorizar o recurso a metodologias ativas que potenciem um processo contínuo de construção e reconstrução dos saberes, por parte do aluno, transformando-se este num produtor e não num consumidor de saberes.

Deste modo, um número assinalável de programas das disciplinas destes cursos, incluindo o da disciplina de Comunicação que é objeto deste trabalho, supõe um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, o qual deve atender às motivações e interesses de todos os participantes (alunos e professores).

Neste sentido, a diversificação de estratégias e a sua adequação às diferentes necessidades e interesses específicos dos alunos, bem como a uma melhor preparação para a complexidade dos contextos reais da atualidade apresentam-se como um importante desafio ao qual importa responder.

Uma das formas de concretizar tal desiderato consiste, na opinião de Doll (1986), em envolver os alunos na escolha das atividades a levar a cabo no contexto da sala de aula. Segundo este autor, os alunos, que outrora eram muito pouco envolvidos na planificação do currículo, devem ser consultados, pelo menos informalmente, sobre as aulas e atividades da escola, bem como sobre assuntos menores do desenvolvimento curricular.

Ainda que os alunos não sejam especialistas em matéria de educação ou pedagogia, estes podem fornecer pistas e/ou dar um contributo válido para a escolha de atividades e projetos a levar a cabo ao longo do ano letivo. Complementarmente, o simples facto de solicitar a opinião dos alunos resulta numa maior participação, envolvimento e responsabilidade relativamente ao conjunto de atividades a ser desenvolvido.

No caso específico do programa da disciplina de Comunicação, é imperiosamente necessário recorrer a metodologias centradas na resolução de problemas e na transformação dos mesmos em projetos. Para tanto, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) assume-se como uma prática privilegiada para implicar o aluno em todas as fases do processo, ao longo das quais são mobilizados conhecimentos, competências, valores e atitudes.

Rangel & Gonçalves (2011) apontam esta metodologia como fundamental e especialmente relevante na resolução de problemas, pressupondo assumir, como ponto de partida do projeto, questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros desafios pelos alunos.

Segundo Arends (2008), corroborado por Abrantes (2002b), todo o processo de levar os alunos a tornarem-se aprendentes independentes e autónomos, com confiança nas suas próprias competências, requer um envolvimento ativo num ambiente intelectualmente seguro e orientado para a pesquisa.

O autor acrescenta que, apesar dos alunos e do professor passarem pelas várias fases de uma aula de aprendizagem baseada em projetos de uma forma algo estruturada e previsível, as normas subjacentes à aula são as de perguntas abertas e liberdade de pensamento, configurando um ambiente de aprendizagem centrado no aluno.

Como sublinha Roldão (2009), são particularmente úteis, nas tipologias disponíveis, as estratégias de ensino, cuja intencionalidade e critérios se centram nos processos cognitivos do aluno que se pretendem desencadear, já que essa é, em última análise, a âncora principal da estratégia.

A turma de referência, que é disciplinada, atenta e interessada, tem no geral um aproveitamento escolar bastante satisfatório. De facto, foi possível constatar, quer no âmbito das aulas observadas, quer na prática de ensino supervisionada, que os alunos em causa apresentavam um apreciável nível de conhecimentos e de cultura geral. A utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto teve portanto, como principal premissa, neste caso concreto, a maximização, através da prática e da tecnicidade, do seu potencial, conhecimentos e competências.

Deste modo, o presente relatório tem como objetivo essencial indagar o contributo que a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) poderá oferecer, no âmbito de uma gestão flexível do currículo e como metodologia ativa, para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional.

## 2. Problemática e metodologia

A elaboração de qualquer trabalho de investigação implica sempre a identificação do problema e formulação da questão de partida. De acordo com Bento (2011), um problema pode ser tudo o que um indivíduo considera como não satisfatório ou não ajustado, uma dificuldade de qualquer ordem, uma situação que precisa de ser mudada ou, em suma, qualquer coisa que não está a funcionar como deveria. Para o autor, na educação, os investigadores focam-se em condições que gostariam de ver melhoradas, constrangimentos que querem dissipar e questões para as quais querem obter respostas.

Neste sentido, foi formulada a seguinte questão de partida: “Como produzir efeitos positivos no desempenho escolar dos alunos do ensino profissional através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP)?”. A formulação da aludida questão procura fundamentalmente fornecer uma resposta a um conjunto de situações identificadas aquando das sessões de observação efetuadas no primeiro semestre, constituindo-se, de forma clara, como uma proposta de intervenção visando a melhoria do desempenho escolar e interesse dos alunos.

Como refere Quivy & Campenhoudt (2005), o esforço no sentido de enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida constitui a melhor forma de iniciar um trabalho de investigação em ciências sociais. A formulação da pergunta de partida, que constitui o fio condutor do processo de investigação, obriga o investigador a uma clarificação, frequentemente muito útil, das suas intenções e perspetivas espontâneas.

Segundo Bogdan & Biklen (1991), a primeira barreira que deve ser ultrapassada pelo investigador consiste na obtenção da autorização para levar a cabo o trabalho de campo planeado. Ainda que esta formalidade não constitua uma condição *sine qua non* para o êxito da investigação a realizar, estes autores preconizam a explicitação, por parte do investigador, dos seus interesses e objetivos, referindo que a autorização confere, na generalidade dos casos, a liberdade de entrada e de saída do local.

Atendendo ao facto do trabalho de observação e lecionação de aulas se ter iniciado na escola no primeiro semestre, a autorização para dar continuidade a esse trabalho foi obtida com grande facilidade, manifestando a direção da escola a sua total disponibilidade e interesse em prolongar a parceria estabelecida com o

Instituto de Educação. Para Afonso (2005), a excecionalidade da garantia do acesso a um determinado contexto e aos atores que nele intervêm pode constituir-se como a pedra basilar do processo de investigação.

O trabalho desenvolvido na Escola Secundária de Sebastião da Gama, ao longo do primeiro semestre, teve como objeto de estudo uma turma do 12º ano do curso profissional de Técnico de Marketing e incidiu sobre as aulas da disciplina de Comunicação da componente de formação técnica, sendo composto por um conjunto de etapas distintas.

Na primeira, procedeu-se à recolha e análise dos seguintes documentos: Projeto Educativo da Escola; relatório de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC); Projeto Curricular de Turma (PCT); programa da disciplina de Comunicação; e Portaria n.º 901/2005, que criou o curso profissional de Técnico de Marketing.

Tal como sublinha Afonso (2005), a utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, que o autor denomina de pesquisa arquivística, possibilita a obtenção de dados relevantes para responder às questões de investigação, apresentando a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente. Com efeito, no caso concreto do presente estudo, a informação recolhida dos aludidos documentos viria a revestir-se de grande interesse e utilidade, apresentando a vantagem inestimável de fornecer uma panorâmica geral da escola cooperante e um conhecimento do contexto educativo onde a prática de ensino supervisionada seria levada a cabo ao longo de dois semestres.

Da referida análise documental resultaram, assim, os seguintes capítulos da segunda parte do relatório: Caracterização da escola cooperante (capítulo nove); Caracterização da turma de referência (capítulo dez); Caracterização do curso profissional de Técnico de Marketing (capítulo onze); e Caracterização da disciplina de Comunicação (capítulo doze).

A segunda etapa consistiu na observação direta, em contexto de sala de aula, das práticas da professora cooperante e da relação que esta estabelece com a turma. Para o efeito, foi utilizada uma grelha de observação (Anexo E) que incidiu, especificamente, nos domínios da preparação, organização e realização das atividades letivas, bem como na relação pedagógica com os alunos.

Segundo Reis (2011), o processo de observação de aulas, como prática que desempenha um papel primordial no desenvolvimento profissional de professores,

deve basear-se na seleção e na adaptação rigorosas dos instrumentos de acordo com o contexto, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor.

No conjunto, foram observadas duas aulas (4 segmentos de 45') da disciplina de Marketing e três aulas (6 segmentos de 45') da disciplina de Comunicação. Observaram-se ainda três aulas (6 segmentos de 45') da disciplina de Marketing lecionadas pela colega Helena Marquês, observação essa que teve como principais objetivos o alargamento do âmbito de estudo e a possibilidade de conhecer com maior profundidade a escola e a turma.

Na perspetiva de Bogdan & Biklen (1991), torna-se fundamental, senão imprescindível limitar, nos primeiros dias, a duração das sessões de observação que poderá ser gradualmente aumentada, à medida que a confiança e o conhecimento dos sujeitos observados crescem.

Em paralelo à realização da observação de aulas, decorreu a prática de ensino supervisionada, a qual consistiu na lecionação de um conjunto de três aulas (6 segmentos de 45') da disciplina de Comunicação. Para a concretização desta etapa, procedeu-se, com base na planificação de médio e de longo prazo fornecida pela professora cooperante, à elaboração dos respetivos planos de aula, materiais e recursos.

As principais atividades observadas, e suas respetivas reflexões, foram sendo registadas num diário de campo (Anexo G) previsto para o efeito e que se encontra em anexo. Segundo Afonso (2005), o diário de campo constitui um outro tipo de registo ao qual se recorre habitualmente na observação não estruturada, apresentando um pendor reflexivo e prospetivo no que toca ao enquadramento teórico e à condução da estratégia da investigação.

A terceira etapa correspondeu à análise da informação recolhida através do conjunto de instrumentos elaborados para esse efeito (análise documental, grelhas de observação de aulas e diário de campo), à produção das respetivas conclusões e recomendações e, com base nestas últimas, à formulação da questão de partida para a investigação levada a cabo no segundo semestre, no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional IV.

No sentido de fornecer uma resposta à questão previamente formulada, foi realizada uma leitura exploratória, análise crítica de conteúdo e resumo de bibliografia sobre a gestão flexível do currículo, os métodos e técnicas que se

inscrevem no modelo da pedagogia ativa, a aprendizagem baseada em projetos e, particularmente, a denominada Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

A quarta etapa, realizada no segundo semestre, correspondeu à prática de ensino supervisionada, tendo consistido na lecionação de quatro aulas (8 segmentos de 45') da disciplina de Comunicação. No que ao âmbito dos conteúdos diz respeito, o tema lecionado foi a "Introdução ao CorelDraw" do módulo "7. Sistemas Informáticos na área da Comunicação".

Para levar a efeito as aulas planeadas, procedeu-se, de forma prévia, à elaboração da planificação de médio e de curto prazo, bem como à conceção dos materiais e recursos utilizados.

Com o intuito de alargar o âmbito de estudo e aprofundar o conhecimento da escola e da turma, foram observadas, complementarmente à prática de ensino supervisionada, quatro aulas (8 segmentos de 45') da disciplina de Marketing lecionadas pela colega Helena Marquês.

A última etapa, que vêm na sequência do trabalho exploratório desenvolvido, o qual permitiu o acesso a ideias novas e a numerosas oportunidades de reflexão, consistiu num processo de recolha e análise de dados a partir da observação direta de aulas, bem como da aplicação de questionário com formato de resposta em escala aos alunos e da realização de entrevista semiestruturada à professora cooperante.

Nas palavras de Afonso (2005), a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas na investigação naturalista. Segundo Quivy & Campenhoudt (2005), estas devem fornecer o máximo de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos.

A decisão de recorrer ao método da entrevista (entrevista semiestruturada) com a professora cooperante prendeu-se, fundamentalmente, com o facto desta técnica ser pouco diretiva e flexível, o que facilita a recolha de pontos de vista e o aprofundamento de questões sobre a temática da metodologia de trabalho de projeto.

Na construção de questionários, o objetivo principal consiste, de acordo com Afonso (2005), em converter a informação obtida dos participantes em dados pré-formatados, possibilitando o acesso a um número significativo de sujeitos e a contextos diferenciados.

No presente estudo, optou-se pela utilização do questionário com formato de resposta em escala em virtude desta ferramenta implicar que os alunos situem a sua resposta num dos níveis da escala proposta, facilitando grandemente o seu preenchimento.

Para concluir o trabalho de investigação, e na sequência do processo de tratamento e análise dos dados recolhidos, foram apresentadas as reflexões e conclusões.

O guião da entrevista à professora cooperante, o inquérito por questionário aos alunos e as respetivas respostas encontram-se em anexo no presente relatório.

## **PARTE II – Contextualização teórica das aulas lecionadas**

### **3. Competências para o século XXI**

O mundo tal como o conhecemos está a passar por mudanças ímpares que afetam todas as dimensões da vida em sociedade, nos seus aspetos físicos, sociais e económicos, intelectuais, morais e espirituais.

O clima de incerteza e de instabilidade que se vive, e que vai aumentando gradualmente, faz com que a qualificação profissional e o desenvolvimento de competências assumam um carácter essencial para fazer face aos desafios que se colocam atualmente aos cidadãos.

Perante tal cenário, torna-se crucial, no entender de Cachapuz (2004), educar os cidadãos no sentido de desenvolverem a capacidade para analisar problemas complexos sob diferentes óticas, procurar explicações para os fenómenos naturais e sociais, construindo uma sociedade cujos membros detenham uma visão racional do mundo e tenham uma predisposição para pensar criticamente.

Do mesmo modo, o ingresso e a permanência dos indivíduos no mercado de trabalho pressupõem, imperativa e necessariamente, a aquisição e o desenvolvimento de competências que facilitem a adaptação ao exercício de diferentes funções. Tornar todos os indivíduos “competentes” e “sabedores” requer, na ótica de Roldão (1999), o domínio articulado de uma sólida informação e dos modos e processos de a ele aceder, de a organizar e transferir.

A própria definição do conceito de competência não se afigura tarefa fácil, justificando e sendo merecedora de longas discussões e frequentemente objeto de confusão. Tal poderá estar relacionado, por um lado, com o facto desta temática não estar ainda suficientemente estruturada em termos concetuais (Cachapuz, 2004) e, por outro, com a escassa apropriação do processo de mudança curricular que, na esteira da tendência internacional, tem vindo a ser implementado no território nacional (Roldão, 2004).

Para Alonso (2001), a terminologia constante dos diferentes documentos que têm vindo a ser publicados no quadro do processo de reorganização curricular é variada e pauta-se pela falta de rigor no que concerne, nomeadamente, ao que se

designa por competências gerais, competências transversais e competências essenciais. Na perspetiva da autora, o conceito de competência adquire um pendor construtivista que aponta para “a capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso, 2000, citado por Alonso, 2004:149).

Perrenoud (1999, 2001b) que, por sua vez, admite a multiplicidade de significados da noção de competência, define esta como sendo uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. No entendimento do autor, a competência está relacionada com o processo de mobilização ou de ativação de recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diferentes contextos e situações, como, por exemplo, de tomada de decisão e de resolução de problemas.

O desenvolvimento de competências não põe de parte os saberes mas valoriza-os, pois sem eles não poderiam existir. Pode a competência, deste modo, ser definida como “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (Perrenoud, 2002:19).

Segundo Abrantes (2002a), a aprendizagem de competências e atitudes essenciais para aprender a aprender e para lidar com a mudança são desafios com que a escola se vê confrontada de maneira irrecusável. Refere Roldão (2003) que esta deverá ser capaz de se organizar para ensinar de outra forma, adotando novas estratégias e propondo tarefas exigentes para que cada aluno possa aprender de forma autónoma.

No entanto, o desfasamento entre os avanços científico-tecnológicos, próprios da sociedade moderna, e a definição de políticas educativas que promovam uma efetiva transição para uma sociedade baseada no conhecimento constitui, na opinião de Cachapuz (2004), um dos problemas com os quais a Escola se vê confrontada.

Sublinha Roldão (2003) o facto do mercado de trabalho exigir cada vez mais aos indivíduos que nele aspiram a entrar (e aos que já lá estão) e da formação proporcionada pela escola não corresponder às suas expectativas e necessidades. Perrenoud (2005), que corrobora esta ideia, destaca que os sistemas educacionais

não conseguiram *mascarar* o facto de haver pessoas que abandonam a escola sem dispor de conhecimentos e competências indispensáveis ao ingresso no mercado de trabalho e ao exercício pleno e ativo da cidadania.

O mesmo autor aponta o carácter desigual e injusto dos aludidos sistemas que, apesar do discurso sobre a igualdade de oportunidades, concedem mais e maiores privilégios a alunos provenientes de classes socioeconómicas favorecidas em profundo detrimento dos que apresentam carências nesse domínio. Na mesma linha de pensamento, Paraskeva & Morgado (2001) destacam que a identidade do Ensino Secundário tem determinado o estigma de seletividade que atravessa este nível de ensino.

Advogam autores como Roldão (2003) e Cachapuz (2004) que o desafio que se põe na atualidade aos sistemas educativos pressupõe uma profunda alteração da nossa relação com o conhecimento, em virtude da Escola não servir a sociedade da informação e do conhecimento.

A emergência das matérias relacionadas com o novo paradigma de organização do conhecimento, as diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, a aprendizagem ao longo da vida ou a construção de uma sociedade do conhecimento confrontam os sistemas educativos perante a necessidade de definição de competências e de saberes básicos a desenvolver por todos os cidadãos (Cachapuz, 2004).

Segundo Cachapuz (2004:17), os saberes básicos para a sociedade do conhecimento podem ser definidos como:

“(…) competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática. Tais *ferramentas* (conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias) que devem ser orientadas para a acção (isto é, saberes mobilizáveis num dado contexto, de forma crítica e reflexiva, e não saberes simplesmente teóricos), serem transversais (atravessarem os modos convencionais de organização do conhecimento, isto é, as disciplinas) e serem inteligíveis à luz das propostas educativas da UNESCO (1996) consagradas através da conhecida *fórmula dos quatro saberes, isto é, aprender a ser, e suas subordinadas aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos*.

Nas palavras de Leite (2010), o reconhecimento da importância da valorização, por parte da educação, dos quatro pilares propostos no relatório para a UNESCO sobre a educação para o séc. XXI – aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros para aprender a ser – pressupõe a contemplação no currículo e no processo do seu desenvolvimento condições que permitam essas aprendizagens.

Por seu turno, considera Alonso (2004:146) que a emergência do conceito de “formação ao longo da vida” (*life-long learning*) é uma realidade atual que afeta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo atual.

Nóvoa (2009:11), que corrobora esta perspetiva, sublinha que o conceito de *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida) é considerado central para a definição das estratégias educativamente, sendo que a sua operacionalização tem-se feito, fundamentalmente, no quadro das políticas do emprego e da requalificação profissional. De acordo com o autor:

“O termo empregabilidade, que ocupa um lugar central na famosa Estratégia de Lisboa, adotada pela União Europeia em 2000, define os esforços educativos ao longo da vida essencialmente como uma obrigação de cada trabalhador para que se mantenha apto a desempenhar novas tarefas profissionais.”

À escola de hoje solicita-se o desempenho de um elenco de novas tarefas. Com efeito, esta terá de deixar de ser um espaço de mera transmissão de conhecimentos, evoluindo para um paradigma que forneça aos alunos os meios e as ferramentas necessárias ao desenvolvimento de atitudes, valores e competências e, fundamentalmente, à preparação para a vida laboral e mercado de trabalho. Torna-se fundamental, na perspetiva de Roldão (2003:17), que nas escolas se promova um ensino baseado em competências, garantindo “que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social”.

No entender de Azevedo (2000), o conceito mais recorrentemente usado para qualificar este movimento em direção ao desenvolvimento dos aspetos profissionalizantes do sistema de ensino e de formação e ao reforço das capacidades produtivas dos indivíduos que se formam é o de profissionalismo.

Considera no entanto Perrenoud (2001b) que a maioria dos sistemas educativos que procederam à introdução e implementação de um currículo orientado para o desenvolvimento de competências parece ter subestimado as implicações pedagógicas de tal abordagem. Com efeito, a modificação ou a incorporação de novos conteúdos no currículo revelam-se insuficientes se não se verificarem alterações efetivas ao nível das estratégias pedagógicas (Abrantes, 2002b).

Para Alves (2004), o desenvolvimento de competências pressupõe a aquisição de um pensamento crítico, o que implica a adoção, na sala de aula, de uma cultura de forte pendor dialógico em que o diálogo entre alunos e entre estes e

o professor estimula, favorece e propicia o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Implica o desenvolvimento de competências nos alunos a adoção das seguintes estratégias/medidas: enfoque nos alunos (e não nos programas); adoção de uma cultura de natureza dialógica; questionamento e observação como fontes de informação para a avaliação; e organização da aula de acordo com as vivências dos alunos (Alves, *ibidem*).

Defendem autores como Perrenoud (2001b), Barreira & Moreira (2004) e Cachapuz (2004) que as competências não se ensinam, podendo contudo ser criadas condições que favoreçam a sua construção. O desenvolvimento de competências requer, deste modo, confrontar o aluno com situações diversas, complexas e desafiadoras que pressuponham a mobilização dos seus conhecimentos, sendo que a realização de atividades que impliquem a resolução de problemas verdadeiros, a tomada de decisões ou o desenvolvimento de trabalhos de projeto constituem exemplos de abordagens que permitem a concretização desse desiderato.

Independentemente da tipologia das atividades propostas, quanto mais diversificadas, estimulantes e significativas forem as experiências e situações proporcionadas aos alunos, maior será a probabilidade destes desenvolverem competências de um modo integrado.

Importa sublinhar, por fim, que a Escola não mais pode persistir na transmissão de um conhecimento desligado da vida real e manter uma prática desajustada às exigências da atual sociedade da informação e desmotivadora para muitos dos alunos. Com efeito, a educação de hoje implica a existência de interações muito fortes entre a escola, o meio e a sociedade, por forma a permitir a ocorrência de aprendizagens significativas e funcionais e o desenvolvimento de competências que “não se esgotam na dimensão cognitiva e, muito menos, na aquisição de informações” (Leite, 2000:22).

#### 4. Diferenciação pedagógica

Muitas das questões educativas centram-se, direta ou indiretamente, na diversidade dos alunos, tida como problemática no âmbito do processo de massificação escolar.

No entender de Azevedo & Fonseca (2007), a expansão do sistema educativo, verificada nas últimas três décadas, deu maior ênfase à massificação da educação, tendo-se distanciado dos processos estruturais capazes de responder às aspirações sociais dos alunos.

De forma inédita e sem precedentes, a sociedade portuguesa vê-se a braços com o fenómeno de uma *quasi* totalidade das suas crianças e de uma parte significativa dos seus jovens estarem inseridos no sistema educativo (Magalhães & Stoer, 2002:8).

Esta constatação é reforçada por Azevedo & Fonseca (2007:17) que defendem que:

“o aumento de taxas de escolarização e do número de anos de permanência (obrigatória ou não) na escola, além de afastarem os jovens duradouramente do mundo do trabalho, fazem com que a escolarização passe a assumir um papel ainda mais determinante nos processos de inserção socioprofissional dos jovens.”

Por outro lado, a multiplicidade de origens dos imigrantes a residir em Portugal, fruto do acréscimo dos fluxos migratórios ocorridos a partir dos últimos anos do séc. XX, reflete-se na diversidade dos alunos que se encontram a frequentar, na atualidade, as escolas públicas portuguesas, intensificando-a.

Os desafios resultantes de tal conjuntura têm tido repercussões, no âmbito nacional, na reformulação e/ou publicação de diretrizes e documentos legais visando garantir a integração destes públicos no sistema educativo e, ao nível da escola, no desenvolvimento de estratégias e de dispositivos ajustados ao contexto educativo local.

Tal como refere Azevedo & Alves (2010:15):

“A acção pedagógica socioeducativa tem um papel central nas sociedades de hoje, pelas possibilidades e oportunidades que representa de favorecer este desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida, num contexto tão marcado pela fragmentação social e da própria vida de cada um.”

Nas palavras de Roldão (1998:85), “a diversificação dos públicos escolares nas sociedades atuais, tem de ser concebida, do ponto de vista educativo, como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem dos alunos”.

Santos (2009) defende que a diferenciação pedagógica pode ocorrer a níveis distintos e ser de um dos seguintes tipos: diferenciação institucional, diferenciação externa e diferenciação interna. A diferenciação pedagógica institucional realiza-se a nível macro da estrutura, a nível do sistema educativo ou das escolas e instituições de formação. Corresponde, por exemplo, às diversas vias do ensino secundário (via profissionalizante e via de ensino) e aos cursos existentes em paralelo com o ensino regular, como os cursos de educação e formação (CEF). A diferenciação pedagógica externa desenvolve-se a nível meso da estrutura. Inclui o caso das turmas de currículos alternativos e os apoios pedagógicos acrescidos e, ainda, de formas alternativas de organização da escola. Por último, a diferenciação pedagógica interna é a que se implementa a nível micro da estrutura, no dia-a-dia da sala de aula. É aqui que o professor é chamado a exercer o seu papel de mediador das aprendizagens dos alunos, observando, compreendendo e agindo de forma estratégica em cada manifestação ou ação do aluno. É também aqui que reflete e analisa criticamente as políticas educativas, propondo sugestões para a melhoria da qualidade do ensino. Enquanto elemento chave na construção das experiências de aprendizagem, deve o professor gerir o currículo atendendo às diferenças dos alunos.

A crescente diversificação da população escolar exige assim, por parte do professor, a utilização de estratégias de ensino e de aprendizagem diferenciadas que atendam às características e necessidades individuais dos alunos, para que estes sejam capazes de desenvolver, com êxito, competências, valores e atitudes (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Esta ideia é corroborada por Nóvoa (2005:13) que defende que “não se deve manter um ensino colectivo, mas antes buscar os caminhos de uma diferenciação pedagógica”, que tenha em conta os ritmos de aprendizagem de cada aluno “em vez de se pautar pelo ritmo de ensino do professor”.

Um currículo centralizado, igual para todo o país, “numa escola que é composta por diferentes realidades e que é frequentada por alunos diferentes entre si” é, na opinião de Leite (2000:24), inadequado quando se tem por objetivo a

criação das mesmas oportunidades e condições de sucesso para todos esses alunos.

De acordo com Grave-Resendes & Soares (2002), o respeito pela diferença pressupõe o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que garanta a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos, com base nas suas características individuais.

Perrenoud (2001a:36) adverte, no entanto, que a diferenciação do ensino não pressupõe apenas a sua individualização, mas implica a “mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupo-classe; a procura de actividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais”.

Esta perspetiva visa contrapor aquilo que o autor denomina de “diferenciação selvagem” e que caracteriza de inconsistente e “às vezes geradora de injustiças e desigualdades” na medida em que “não oferece um ensino totalmente uniforme”. Com efeito, o professor não consegue manter o mesmo relacionamento com todos os alunos, não interage com cada um pelos mesmos motivos ou do mesmo modo e não dedica a todos o mesmo tempo, a mesma atenção e o mesmo valor (Perrenoud, *ibidem*:49).

Azevedo & Alves (2010:22), por seu turno, advogam que:

“a diferenciação pedagógica é mais uma estratégia de prevenção do que uma acção reparadora, ou seja, uma estratégia de remediação. Ora, se não é pensada e realizada como uma estratégia de prevenção, corre sérios riscos de falhar, tal como a acção pedagógica não-diferenciadora ou homogeneizante tem falhado.”

Consideram os mesmos autores que, no quadro da referida prevenção, ocupa lugar de relevo quer o diagnóstico das competências e hábitos de trabalho que é preciso adquirir para que um aluno possa progredir nas aprendizagens, quer a possibilidade de atender às diferentes necessidades de experimentação e aprendizagem dos alunos.

Tomlinson & Allan (2002:14) definem a diferenciação pedagógica como a “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos, ao invés de um modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem as mesmas características”. Trata-se de uma resposta do professor que, face às necessidades de cada aluno, propõe caminhos flexíveis e tarefas exequíveis e, com vista a permitir a troca de experiências e facilitar a interação na aula, organiza os grupos em função dos seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Pacheco (2007:114), que sublinha a ideia de que cada aluno tem a sua forma própria de aprender e destaca a importância do papel da denominada “escola inclusiva” no processo de diferenciação e integração dos diferentes modos de aprendizagem, refere que:

“ao mesmo tempo em que reconhecemos que os alunos têm muitas características em comum, também reconhecemos que cada um é único e apresenta necessidades de aprendizagem específicas, ritmos, talentos e preferências de aprendizagem. A escola inclusiva aceita esse ponto de vista. Ela celebra a diversidade, responde à heterogeneidade, valoriza as diferenças e elogia a autonomia.”

A perspetiva de que cada aluno apresenta características distintas e é singular na sua forma de aprender é corroborada por Rief & Heimburge (2000:36) que defendem que:

“o estilo de aprendizagem traduz-se num conjunto de características pessoais, biológica e desenvolvimentalmente estabelecidas, que leva a que um mesmo método de ensino seja eficaz para uns e ineficaz para outros (...). Se conhecermos os estilos de aprendizagem dos nossos alunos, podemos organizar as salas de aula segundo as necessidades individuais.”

Segundo Heacox (2006), o professor, enquanto promotor e facilitador do ensino diferenciado, tem a responsabilidade de planear e proporcionar oportunidades de aprendizagem diferenciada, organizar os alunos durante as atividades de aprendizagem e fazer uma gestão flexível do tempo. Este deve ter o discernimento, a sensibilidade e a abertura para proporcionar a cada aluno, em função das suas características, respostas diversificadas que assegurem, a todos, uma igualdade de oportunidades.

Atendendo a que os alunos possuem estilos de aprendizagem diferentes e não aprendem todos da mesma forma, cabe ao professor, no entender de Perrenoud (2001a), recorrer a procedimentos, metodologias e estratégias diversificadas, com o intuito de levá-los a adquirirem competências e desenvolverem as suas potencialidades, habilidades e aptidões. Os objetivos de um ensino diferenciado prendem-se, nomeadamente, com o desenvolvimento de atividades do interesse dos alunos, a promoção de atividades com sentido para eles e a criação de ambientes de aprendizagem nos quais cada um se reveja (Heacox, 2006).

Na ótica de Leite (2000), o ensino diferenciado pressupõe um afastamento de práticas que definem uniformemente o mesmo tipo de objetivos, conteúdos e experiências, e recorrem aos mesmos materiais e organização do tempo, ou seja, pressupõe rejeitar práticas que são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade.

Defende Roldão (1999:52), por seu turno, que a diferenciação do ensino significa “definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens aprendidas”. De acordo com a autora:

Gerir o currículo pressupõe diferenciar a vários níveis: diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público; diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem; e diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um.”

Alguns autores, como Leite (2000) e Perrenoud (2001a), advertem que a diferenciação não é nem pode ser sinónima de “facilitismo” na aprendizagem, nem tão pouco de um menor grau de rigor e exigência, mas de desenvolvimento, através de metodologias e estratégias diferentes, de competências imprescindíveis a todos os alunos. Com efeito, gerir o currículo de forma diferenciada significa tornar acessível, o que é diferente de simplificar e de reduzir.

Em caso algum se pode olvidar que a sociedade é muito competitiva e que, se se pretende uma efetiva igualdade de oportunidades sociais para os alunos, devem ser realizados esforços contínuos no sentido de procurar aumentar a qualidade do ensino.

Por último, a diferenciação pedagógica não constitui, nas palavras de Santos (2009), uma proposta possível de introduzir na prática letiva, mas antes um imperativo. Em virtude de se reger por princípios de equidade e de direito de todos à aprendizagem, a escola não pode continuar, numa lógica unificadora e uniformizadora, a oferecer um currículo que não atende às expectativas e características dos seus alunos, excluindo-os.

## 5. Construtivismo na aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem não se enfeuda, hoje em dia, a um único ou a um número restrito de métodos, devendo, ao invés, conciliar concepções e práticas metodológicas que ponderem a adequação aos alunos, aos objetivos da aprendizagem, aos temas a abordar, ao estilo do professor e aos recursos disponíveis.

Subjacente a esta diversidade metodológica estão, no entanto, determinados princípios que apontam para uma metodologia ativa e centrada no aluno que pressuponha a realização de um conjunto de atividades, que promovam o desenvolvimento de atitudes, valores e competências e, acima de tudo, que preparem os alunos para os desafios do mercado de trabalho atual e para o exercício pleno da cidadania. Segundo Roldão (2003), a (adequada) integração social do aluno e sua transição para a vida pós-escolar dependem, em larga medida, da promoção, nas escolas, de um ensino baseado em competências e centrado no aluno.

Este tipo de pedagogia requer a construção de dispositivos pedagógicos que visem a concepção de estratégias de aprendizagem que desenvolvam no aluno a capacidade de aprender a aprender, a qual, na perspectiva de Delors (1996), constitui uma aprendizagem fundamental que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, deverá estar integrada e corresponder a um dos grandes pilares do seu conhecimento.

Deverá o professor, neste contexto, transformar-se num observador atento e permanente das atividades e atitudes dos alunos, estimulando, com base nos seus ritmos e estilos de aprendizagem, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, com o intuito de neles despertar a capacidade de construir o seu próprio conhecimento, a apetência para colaborar com os outros e o crescimento individual.

A pedagogia ativa mantém um vínculo muito estreito com o construtivismo, na medida em que o aluno vai construindo o seu próprio conhecimento com o auxílio do professor, que é chamado a assumir o seu papel de mediador das aprendizagens. De acordo com Arends (2008:12), o paradigma construtivista defende o pressuposto de que o conhecimento é algo pessoal e o aluno constrói o significado através da experiência. A aprendizagem consiste numa “atividade

social e cultural na qual os alunos constroem significados, que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem”.

Piaget, que faz o apologismo da construção ativa do conhecimento pelo indivíduo, define a aprendizagem como “um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilíbrio da personalidade” (Tavares & Alarcão, 2005:102). Na mesma linha de pensamento, Formosinho (1994) defende a premissa de que as estruturas mentais se constroem através das interações entre as atividades do sujeito e o meio envolvente.

Defendem Ausubel et al. (1980) que uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior for a capacidade do aluno para estabelecer relações com sentido entre os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem.

Moran (2000), por seu turno, advoga que:

“Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal – intelectual e emocional – não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente.”

Ressalva no entanto Valadares (1998) que a noção de aprendizagem significativa carece de clarificação, em virtude de ser frequentemente confundida com aprendizagem ativa ou com aprendizagem por descoberta. Com efeito, pode haver aprendizagem ativa e por descoberta não significativa e, inversamente, aprendizagem por transmissão significativa.

O desenvolvimento cognitivo não é, na ótica destes autores, fruto de uma acumulação de saberes, mas de progressivos processos de reorganização do conhecimento levados a efeito pelo sujeito ativamente envolvido no seu ambiente físico e social.

Defende Fosnot (1996) que a perspetiva construtivista da aprendizagem preconiza que, aos alunos, sejam proporcionadas experiências concretas e significativas que estes tomarão como base para construir o seu próprio conhecimento. Neste paradigma, e segundo a autora, a sala de aula assemelha-se a uma mini-sociedade, onde os alunos são chamados a participar ativamente nas atividades, no debate e na reflexão.

Tal abordagem contribui para que os alunos se sintam integrados no meio envolvente, se expressem de forma livre e espontânea, desenvolvam a capacidade para pensar criticamente e estabelecer relações com os outros. Nas palavras de Lima (1921, citado por Pintassilgo, 2006:25), o método ativo tem ainda como objetivo o integral e natural desenvolvimento do aluno, “respeitando plenamente a liberdade dos seus interesses, para além da sua espontaneidade e iniciativa”.

A ideia de que a autoformação dos alunos se constitui como um elemento chave do modelo construtivista e da pedagogia ativa é sublinhada por Coll (1994:136) que defende que:

“Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno aprenda a aprender.”

Apesar de um grande número de professores considerar que o modelo de aula expositiva possui as características necessárias à promoção de um ensino de qualidade, e portanto promotor de sucesso, defendem autores como Abrantes (2002b), Arends (2008) e Roldão (2009) que todo e qualquer processo de levar os alunos a tornarem-se aprendentes independentes e autónomos potencia fortemente e propicia a ocorrência de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências.

Na sua abordagem sobre as perspetivas de ensino, considera Cachapuz (2001) que o paradigma de ensino por transmissão confere maior protagonismo ao professor, cuja ação está (parcialmente) circunscrita à transmissão de conceitos, por ele ou por outros pensados, e que assume um papel tutelar, exercendo uma autoridade legitimada pelo saber que detém. Neste contexto, o aluno assume uma postura passiva, sendo um mero destinatário dos conteúdos que lhe são transmitidos. Com efeito, este não participa na gestão da sua aprendizagem de forma tão ampla e ativa como seria de desejar.

Alves (2001:159), que refuta tal paradigma e defende que o aluno deve ocupar um lugar central no currículo, refere que:

“(…) O aluno é (…) o verdadeiro sujeito do currículo – não um instrumento ou um mero destinatário do currículo. Os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvalação, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno.”

Deverá, por conseguinte, renunciar o professor ao seu papel de agente regulador e da autoridade do processo de ensino-aprendizagem, assumindo uma

postura orientadora e auxiliadora e aconselhando os alunos no processo de aquisição de competências. Para além da abdicação do seu poder, este novo papel pressupõe que o professor, atendendo aos esquemas cognitivos já existentes, preste apoio aos alunos na integração de novos conhecimentos, fazendo com que estes atribuam um sentido e um significado à aprendizagem realizada (Coll et al., 2001).

O recurso a atividades de pendor reflexivo e a experiências de aprendizagem concretas, que pressuponham a colaboração do aluno e a sua participação na tomada de decisões relativas à sua própria aprendizagem, resulta no desenvolvimento de competências transversais essenciais ao exercício pleno da cidadania (Cachapuz, 2001). No entender de Cachapuz (2001:55), estas atividades “tornam-se geradoras de situações em que os dados obtidos pela via experimental são o fermento para a discussão, conjuntamente com elementos vindos de outras partes”.

Estabelece o modelo de aprendizagem pela descoberta proposto por Bruner (2000) que se deve recorrer a uma abordagem direcionada para a resolução de problemas ao ensinar novos conceitos, sendo que tal paradigma pressupõe a participação e a entreaajuda de todos os participantes num sistema de aprendizagem baseado em projetos.

O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação veio, do mesmo modo, proporcionar novas e diversificadas situações de aprendizagem e metodologias de trabalho que promovam a construção do conhecimento pelos alunos. Advogam Cachapuz et al. (2005:205) que a utilização das novas tecnologias no ensino reveste-se de importância, atendendo a que se visa “preparar os adolescentes para serem cidadãos de uma sociedade plural, democrática, e tecnologicamente avançada”.

Deverá estar patente, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a preocupação constante de convergir com os interesses e as motivações dos alunos, de modo a que estes possam compreender e atribuir um significado às aprendizagens. Com efeito, da existência de disponibilidade para a aprendizagem e atribuição de sentido à mesma depende, grandemente, a construção de aprendizagens significativas.

Palmer (2005:1853), que sublinha a importância da motivação dos alunos para o processo de construção autónoma do conhecimento, refere que “Motivation has been recognized as an important factor in the construction of knowledge and

the process of conceptual change, so one could expect that motivation strategies would be integral components of constructivist-informed teaching”.

Advogam Coll et al. (2001), por seu turno, que a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino visa a articulação de princípios e estratégias, com a finalidade de proporcionar ao aluno um conjunto de métodos que lhe permitam escolher e trilhar o seu próprio percurso de aprendizagem e construir o seu conhecimento.

Os mesmos autores advertem que, não obstante o aluno ser o principal responsável pela sua aprendizagem, gozando de um apreciável nível de autonomia, este não é nem pode ser um agente isolado e solitário na construção do conhecimento, em virtude do processo de ensino-aprendizagem construtivista ser coletivo, orientado e, fundamentalmente, de se basear nos valores da partilha e da interajuda.

Para concluir, e citando Arends (2008:12), restará afirmar que, segundo o modelo construtivista, “a aprendizagem não consiste nos alunos sentados passivamente recebendo informação do professor, mas em alunos activamente envolvidos em experiências relevantes e tendo oportunidades de dialogar para que os significados possam ser desenvolvidos e construídos”. No entender do autor, a aprendizagem deve basear-se em comunidades caracterizadas por elevados níveis de participação e de envolvimento, e não em salas de aula passivas.

## 6. Metodologia de trabalho de projeto

Vivemos atualmente numa era de projetos. Prova irrefutável disso é o facto de se ouvir referências cada vez mais frequentes ao tema nos meios de comunicação social e nas mais diversas esferas da sociedade.

Para Ferreira (2009:144), e em virtude das suas potencialidades em termos formativos e de resultados procurados, “atualmente valoriza-se o trabalho de projeto nos vários setores da vida social e empresarial, mas também na própria educação escolar”.

De acordo com Abrantes (1994), foi feita em 1904 a primeira referência ao trabalho de projeto na literatura educacional no texto *The curriculum of elementary school*, da autoria de C. Richards. O apologismo em relação a esta metodologia e a sua teorização resultariam, no entanto, das reflexões de Kilpatrick que, em 1918, defendia o trabalho de projeto como um método pedagógico no seu artigo *The Project Method* (Boutinet, 2002).

Apesar de Dewey ter sido o grande mentor da pedagogia de projetos, a sua popularização é atribuída a Kilpatrick, o seu discípulo. A proposta de Dewey foi definida como uma pedagogia aberta “em que o aluno se torna ator da sua própria formação através de aprendizagens concretas e significativas (learning by doing)” (Abrantes, 1994:78).

O trabalho de projeto propõe-se, deste modo, contribuir para uma escola democrática, oferecendo a todos a possibilidade de participação com os seus próprios conhecimentos referenciais. Há, por conseguinte, uma valorização da construção de processos de pensamento mediante o recurso a pedagogias ativas e construtivistas, às quais foi acrescentada uma forte dimensão crítica. Este cenário aponta para uma aprendizagem cada vez mais autónoma dos alunos, que são levados a criar e construir o seu próprio conhecimento, bem como para uma perda de relevância do ensino diretivo.

Segundo Cortesão (1998:89), o trabalho de projeto pode ser definido como:

“uma actividade intencional através da qual o actor social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real.”

Cosme e Trindade (2001:28) referem que as designações “pedagogia do projeto”, “trabalho de projeto” e “metodologia do projeto” são usadas por autores distintos, tendo como característica comum “a articulação entre projectos e problemas” à qual atribuem um papel central enquanto “instância reguladora do acto de ensinar” e “instância indutora e propulsora do acto de aprender”.

O trabalho de projeto caracteriza-se por partir de questões sobre a realidade e à mesma voltar aquando da verificação e do enquadramento dos resultados em função da própria realidade. Trata-se de uma abordagem que confere grande sentido e significado às aprendizagens, em virtude da sua dimensão interventiva, com impacto na realidade.

Cortesão, Leite & Pacheco (2001:25) sublinham a diferença entre o projeto e outras estratégias de ensino, referindo que:

“Um projecto distingue-se de uma mera actividade de ensino aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz. Como tal, envolve uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções.”

Os projetos estimulam a participação dos alunos, atribuindo um maior significado aos espaços de aprendizagem. Neste âmbito, cabe ao professor o dever e a responsabilidade de apoiar e orientar os alunos na identificação de problemas, na reflexão sobre os mesmos e, por fim, na sua transformação em acções.

A metodologia de trabalho de projeto pressupõe necessariamente uma elevada autonomia por parte dos alunos. Esta não está apenas relacionada com a autonomia ao nível da execução de tarefas, como sobretudo com a “autonomia intelectual” (Skovsmose, 2000:18). De acordo com o autor:

“A autonomia intelectual é caracterizada em termos da consciência e da disposição dos alunos para recorrer às suas próprias capacidades intelectuais, quando envolvidos em decisões (...). A autonomia intelectual pode ser associada a atividades de exploração e explicação tais como nos cenários para investigação.”

Ainda a propósito da autonomia, interessa destacar a opinião de Grave-Resendes & Soares (2002:96), que advertem que “a autonomia não se ganha de um dia para o outro. A sua conquista será tanto lenta e difícil quanto maior for a dependência dos alunos face ao professor e quanto mais este alimentar aquela dependência”.

Espera-se, deste modo, que os alunos sejam capazes de levar a cabo determinadas tarefas de forma autónoma, mas que, sobretudo, desenvolvam a sua capacidade crítica no que concerne aos seus percursos, às suas opções e às suas

aprendizagens. Na opinião de Skovsmose (2000), o trabalho de projeto pode ser complementado com outras metodologias que estejam direcionadas para o desenvolvimento de outro tipo de competências.

No decurso da realização de um projeto, constitui fator importante a adoção, por parte do professor, de um papel distinto do habitual onde, segundo Hernández (1998:83), “predomina a atitude de cooperação e o professor é um aprendiz, e não um especialista”. Em virtude de cada projeto ser diferente do próximo, o professor não será apenas aprendiz no que às matérias estudadas diz respeito, como também no que toca ao processo.

Por seu turno, Abrantes (2002b:32) considera que, apesar de existirem diferentes concepções e perspetivas, algumas delas antagónicas, relativamente ao papel que o professor deve assumir, cabe a este último “ajudar os alunos a converter os seus interesses e desejos em projetos, no sentido de ações refletidas e planeadas”.

A escolha dos temas e atividades a desenvolver deve resultar da colaboração de todos e do envolvimento dos professores como dos alunos, devendo ser consideradas as diferentes necessidades e interesses específicos destes últimos.

De acordo com Doll (1986), os alunos podem dar um contributo importante para a escolha de atividades e projetos a levar a cabo no decurso do ano letivo. O autor defende a ideia de que o mero facto de chamar os alunos a dar a sua opinião resulta numa maior participação, envolvimento e responsabilidade em relação às atividades a serem desenvolvidas.

Dewey (1968, citado por Leite, Malpique & Santos, 1990:36), que corrobora esta perspetiva, refere que “um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno”, salvaguardando, no entanto, que trabalhar em projeto pressupõe mais do que esse primeiro impulso.

De acordo com Abrantes (1994), três componentes figuram na sua definição: atividade, intencionalidade e contextualização, sendo que a segunda se reveste de especial relevância. Tal pressuposto significa que um projeto se constitui como uma atividade intencional, isto é, com objetivos definidos, aceites pelo aluno e, que se desenvolve de modo espontâneo num determinado contexto social.

Hernández (1998:47), por sua vez, advoga que o desenvolvimento de um projeto em contexto de sala de aula inicia-se com a definição de “um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica”. O aludido

tema-problema pode ser sugerido pelo aluno ou pelo professor, devendo reunir as condições de ser pertinente e passível de ser investigado. Abrantes (1994) refere, aliás, que uma das principais características do trabalho de projeto prende-se com o facto de ter uma situação concreta e real como ponto de partida e de se centrar em problemas.

A definição do tema ou problema reveste-se de grande importância, atendendo a que precede todo o processo de pesquisa e de construção do conhecimento. Segundo Leite, Malpique & Santos (1989:81), “é o indivíduo que constrói o seu próprio saber, ele tem um papel ativo no processo de aprendizagem, desenvolve-se, cresce na possibilidade de pôr à prova as suas potencialidades (...)”.

Nas palavras de Leite, Malpique & Santos (1989:140), o trabalho de projeto é uma metodologia que “envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social”. Este desenrola-se de forma faseada e prolongada, por via da aprendizagem ativa, e com base em situações reais que se apresentam como problemas para os alunos (Abrantes, 1994).

A planificação deve ter carácter flexível e aberto, por forma a poder integrar situações imprevistas que tenham relevância do ponto de vista pedagógico (Cortese, Leite & Pacheco, 2001). Poderá haver lugar à definição de etapas para a realização do trabalho de projeto, desde que estas não careçam de cumprimento rígido e sequencial. Por exemplo, admite-se a possibilidade de se iniciar um projeto, numa turma, pela sua divulgação para tentar encontrar interessados no tema a desenvolver.

Rangel (2002, citado por Ferreira, 2009), que estipula três etapas, refere que a metodologia de trabalho de projeto se inicia com a “fase de arranque e planificação”. Nesta fase, procede-se ao diagnóstico ou à seleção do tema, problema ou questão do interesse dos alunos e que dá origem ao projeto. Segue-se, ainda nesta fase, o diagnóstico das ideias prévias dos alunos sobre o tema, problema ou questão e, com base nestas, a elaboração do plano de ação, no qual, sob orientação do professor, são definidas as atividades a realizar e a forma como vão ser realizadas (quem, quando e como). A etapa seguinte corresponde à “fase de desenvolvimento do projeto”, na qual os alunos realizam as atividades planificadas e elaboram produtos. Ainda durante esta fase, os alunos vão fazendo

avaliações intermédias para verificar se estão a cumprir o plano, o que estão a aprender e quais as dificuldades que estão a sentir (Ferreira, 2008, citado por Ferreira, *ibidem*). A conclusão do projeto ocorre na terceira fase, com a avaliação final do mesmo, para verificação do nível de consecução dos objetivos propostos, e com a apresentação dos trabalhos produzidos à turma (Rangel, 2002, citado por Ferreira, *ibidem*).

No âmbito do processo de indagação, é de todo desejável que o currículo seja encarado apenas como um documento orientador, havendo possibilidade de se explorarem outros conhecimentos, para além das matérias que constam do currículo. Com efeito, o facto deste último ser um documento de carácter geral, que por vezes não acompanha a evolução dos problemas das disciplinas e dos saberes poderá condicionar a eficácia ou mesmo comprometer este método de ensino (Hernández, 1998).

Importa referir, por último, que à metodologia de trabalho de projeto estão associados alguns perigos. Com efeito, e segundo Boutinet (2002), a sua realização requer muito tempo, pelo que é necessário, sob pena de levar ao seu desvirtuamento, planear cuidadosamente todo o projeto.

Por seu turno, Abrantes (1994) recomenda que o professor, que deve assumir em permanência o seu papel de orientador de todo o processo, leve a efeito uma ponderação cuidadosa de determinados aspetos, como o tipo de problemas a abordar, a natureza das propostas de trabalho e o ambiente de aprendizagem.

Advertem ainda Rangel & Gonçalves (2011:26) que existem objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem que são difíceis, ou mesmo impossíveis de alcançar através desta metodologia. Por esse motivo, ela não é, nem nunca poderá ser, na perspetiva dos autores, “uma metodologia única e exclusiva nas nossas práticas”. A diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, pressupõe que se recorra, igualmente, “a uma diversidade de abordagens e metodologias”.

### PARTE III – Trabalho de campo

#### 7. Caracterização da escola

(Capítulo realizado em par pedagógico com a colega Helena Marquês)

#### APRENDER E SER FELIZ:

*“O Segredo é Amar”*



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ENSINO BÁSICO

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

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

## ENSINO SECUNDÁRIO

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

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

## ENSINO NOTURNO – CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA)

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

Quadro 3 – Oferta curricular da Escola Secundária de Sebastião da Gama (ensino noturno)

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

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

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

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

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

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

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

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

## **8. Caracterização da turma**

(Capítulo realizado em par pedagógico com a colega Helena Marquês)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 9. Caracterização do curso profissional de Técnico de Marketing

(Capítulo realizado em par pedagógico com a colega Helena Marquês)

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

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

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

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

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

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

## **10. Caracterização da disciplina de Comunicação**

A disciplina de Comunicação integra a Componente de Formação Técnica do Curso Profissional de Técnico de Marketing, com uma carga horária total de 280 horas ou 373 tempos letivos. O seu elenco modular é composto por um conjunto de oito módulos desenvolvidos ao longo do 11.º (140 horas) e 12.º anos (140 horas).

De acordo com o seu Programa, a Comunicação e o seu estudo são hoje algo de fundamental, dado a sua abrangência, vastidão e aplicação nas mais diversas áreas de formação, fazendo parte do nosso dia-a-dia e sendo um ponto vital para as empresas.

A disciplina de Comunicação permite que os alunos desenvolvam aptidões e conhecimentos teórico-práticos sobre todas as técnicas de comunicação, não só o saber fazer, mas também o como e o porquê das suas escolhas e decisões, com um objetivo final: comunicar de forma eficaz, para um público ou públicos com características diferentes.

Desta forma, proporcionar ao aluno os conceitos básicos de comunicação, promover o conhecimento e compreensão de todas as técnicas de comunicação e desenvolver competências teóricas e práticas no âmbito da disciplina e seus conteúdos programáticos constituem-se como finalidades da mesma. De igual modo, consideram-se finalidades da disciplina o desenvolvimento da autonomia, criatividade e capacidade de atuar e resolver problemas, a promoção do conhecimento e utilização de software específico na área da comunicação multimédia e o desenvolvimento da capacidade de trabalho individual e em grupo.

A disciplina contempla conteúdos programáticos considerados instrumentos essenciais para comunicar de forma global a imagem de marca/empresa e/ou alterando-a quando ineficaz ou criando-a quando não existe.

O modelo pedagógico a adotar deve privilegiar a utilização de metodologias ativas que potenciem um processo contínuo de construção e reconstrução dos saberes, por parte do aluno, transformando-se este num produtor e não num consumidor de saberes.

A lecionação deste programa supõe um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, o qual deve atender às motivações e interesses de todos os participantes (alunos e professores). Neste sentido, é imperativo diversificar as

estratégias a utilizar, adequando-as às diferentes necessidades e interesses específicos dos alunos, bem como às qualificações associadas às saídas profissionais do Curso Profissional de Técnico de Marketing.

Deste modo, o docente deve recorrer a metodologias centradas na resolução de problemas e na transformação destes em projetos. Com efeito, a metodologia de trabalho de projeto constitui uma prática investigativa centrada na resolução de problemas que podem ter diferentes respostas, implicando o aluno em todo o processo, ao longo do qual são mobilizados conhecimentos, competências, valores e atitudes, sendo assim uma aprendizagem-ação, tão importante para qualquer cidadão e futuro profissional.

Interessa realçar que a metodologia de trabalho de projeto potencia aprendizagens significativas exigindo, por parte do professor, o reforço do seu papel enquanto dinamizador de todo o processo, em detrimento da tradicional transmissão de conhecimentos através da relação verbal e retórica resultante do método expositivo.

O trabalho de grupo assume igualmente grande relevância ao permitir, para além de outros aspetos, desenvolver o espírito de solidariedade, de entreaajuda, de partilha e, fundamentalmente, de responsabilidade.

Devem igualmente ser desenvolvidos nos alunos hábitos de pesquisa de informação em documentos diversificados (*internet*, jornais, revistas, etc.) ou recorrendo a entrevistas e a inquéritos por questionário, assim como visitas e presença em seminários na área do marketing e da publicidade, dando uma visão e um conhecimento concreto da realidade do mundo empresarial e da teoria apreendida em prática.

A avaliação deve ser feita no final de cada módulo de forma teórica e de forma prática, tendo como objetos, não só, os produtos mas, igualmente, os processos, as atitudes e comportamentos. Supõe uma permanente interação entre professor e alunos, promovendo nestes atitudes de auto e heteroavaliação, e tendo como grande objetivo estimular a sua progressão na aprendizagem. Desta forma, a avaliação assume a sua dimensão formativa, enquanto fonte de reflexão contínua sobre a prática pedagógica do professor e, estímulo ao aprender a aprender, por parte do aluno.

## 11. Planificação de médio prazo

O Módulo 7 – Sistemas Informáticos na área da Comunicação insere-se no Programa da disciplina de Comunicação, a qual integra a Componente de Formação Técnica do Curso Profissional de Técnico de Marketing.

Com este módulo, e de acordo com o Programa da disciplina (Lopes, 2005:22), pretende-se que o aluno adquira conhecimentos em *software* específico na área da comunicação.

O aludido *software* será uma ferramenta que o aluno deverá dominar, tendo assim capacidade para proceder à operacionalização de uma campanha publicitária, utilizando vários ou todos os meios, criando-a de raiz com conhecimento de causa e criatividade.

A utilização e o domínio de um conjunto de programas específicos, como o CorelDraw, o Adobe Photoshop e o Microsoft FrontPage, como ferramenta-chave na área da comunicação assume-se, por conseguinte, como o fio condutor do Módulo.

Pretende-se que os alunos conheçam, de forma aprofundada, as características e funções das referidas aplicações informáticas, bem como o seu funcionamento, ferramentas e capacidades. De igual modo, os alunos deverão estar dotados, no final do módulo, de um conjunto de noções necessárias ao desenho vetorial, tratamento e retoque de imagem e criação de páginas para a internet.

O módulo é constituído por uma parte de cariz teórico e por uma parte de natureza mais pragmática, que visa levar o aluno a aprender de forma autónoma e a criar o seu próprio conhecimento. A primeira aborda os conceitos, as características e as funções dos programas CorelDraw, Adobe Photoshop e Microsoft FrontPage. Por seu turno, a segunda parte centra-se na utilização e no domínio dessas aplicações informáticas, nomeadamente os seus menus, painéis e ferramentas.

Em consonância com esta necessidade de promover a construção e mobilização de conhecimentos por parte dos alunos, o programa da disciplina de Comunicação preconiza o desenvolvimento de aptidões e conhecimentos teórico-

práticos sobre todas as técnicas de comunicação, especialmente no domínio do saber fazer.

Os processos de planificação iniciados pelos professores podem, eles também, dar um contributo valioso no desenvolvimento deste tipo de aptidões. Com efeito, e de acordo com Arends (2008), estes podem dar um sentido de direção aos alunos, ajudando-os a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir.

Abrantes (2000), por sua vez, considera que a gestão curricular está relacionada com a procura dos modos adequados a cada situação para promover determinadas aprendizagens de forma realmente significativa. Para o autor, a concretização do currículo deve ser um processo flexível que requer a interpretação de cada contexto de trabalho, a consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas.

Azevedo (2002) adverte no entanto para a dificuldade em cumprir fielmente as previsões iniciais, na medida em que ocorrem regularmente imprevistos durante o processo de ensino-aprendizagem. Por outras palavras, a planificação tem um carácter orientador das práticas, estando sujeita a possíveis alterações e/ou constrangimentos.

A elaboração da planificação de médio prazo (e respetiva matriz de objetivos/conteúdos) do Módulo 7 – Sistemas Informáticos na área da Comunicação, que serviu de base ao processo de ensino-aprendizagem, obedeceu às orientações metodológicas constantes do Programa da disciplina e atendeu às especificidades dos alunos da turma de referência.

Deste modo, devem ser adotadas metodologias ativas que potenciem um processo contínuo de construção e reconstrução dos saberes, por parte do aluno, que passa a ser o principal agente da sua aprendizagem.

A planificação do processo de ensino-aprendizagem, que deve atender às motivações e interesses do aluno deve, ela também, incorporar este propósito. Para tanto, importa diversificar as estratégias a adotar, adequando-as às diferentes necessidades e interesses específicos dos alunos, bem como às qualificações associadas às saídas profissionais do Curso Profissional de Técnico de Marketing.

Com o intuito de desenvolver as referidas qualificações nos alunos, foram definidas, na planificação de médio prazo (Anexo B), as seguintes competências gerais no domínio cognitivo: dominar e aplicar os sistemas informáticos na área da comunicação; pôr em prática uma campanha publicitária, utilizando vários meios,

criando-a de raiz com conhecimento de causa e criatividade; explorar informação; aplicar conhecimentos a novas situações; e comunicar oralmente e por escrito, de forma clara e adequada, recorrendo a suportes diversificados.

Foram definidas as seguintes competências gerais no domínio dos comportamentos e atitudes: demonstrar criatividade, profissionalismo e inovação nos projetos propostos; revelar espírito crítico e hábitos de tolerância e cooperação; apresentar e fundamentar os seus pontos de vista respeitando as ideias dos outros; demonstrar criatividade e abertura à inovação; realizar tarefas de forma autónoma e responsável; desenvolver o interesse pela pesquisa de informação em diversas fontes; e revelar hábitos de trabalho individual e em grupo.

No que concerne aos métodos pedagógicos, para além da habitual combinação do método expositivo e interrogativo, deu-se particular destaque às metodologias de cariz mais dinâmico e interativo, como é o caso do método ativo e demonstrativo, que se revestiram de grande relevância e contribuíram, de forma decisiva, para fomentar a motivação, o empenho e a participação dos alunos nas atividades propostas.

Interessa assim, segundo o Programa, promover situações de aprendizagem centradas na resolução de problemas e na transformação destes em projetos. A metodologia de trabalho de projeto afigura-se, efetivamente, como uma prática investigativa centrada na resolução de problemas que podem ter diferentes respostas, envolvendo o aluno, cujos conhecimentos, competências, valores e atitudes são mobilizados no âmbito das tarefas propostas.

Importa, de igual forma, destacar o facto da metodologia de trabalho de projeto potenciar aprendizagens significativas exigindo, do professor, um esforço permanente no sentido de promover a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, mediante o recurso a metodologias pedagógicas ativas e estratégias diversificadas.

Assim sendo, foi proposto aos alunos, no âmbito do Módulo 7 – Sistemas Informáticos na área da Comunicação, o desenvolvimento de um trabalho de projeto consistindo na conceção de um cartaz publicitário visando a promoção de um produto/serviço a designar ou fictício ou, alternativamente, na criação de um conjunto de três logotipos originais destinados a empresas a designar ou fictícias.

Paralela e complementarmente à realização do aludido trabalho de projeto, foi sendo promovido, ao longo do módulo, um conjunto de atividades diversificadas, do qual se destacam a leitura e análise de textos, a realização de pesquisas na

internet e a resolução de um Quiz eletrônico. Com estas atividades pretendeu-se, fundamentalmente, melhorar a motivação e o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, com vista à melhoria do seu desempenho escolar.

O reforço da articulação entre disciplinas, sobretudo as da componente de formação técnica, assumiu-se claramente como outra das preocupações centrais da prática de ensino supervisionada, tendo por objetivo a consolidação das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento das suas competências.

Tal intento foi concretizado através da planificação e implementação de uma atividade comum às disciplinas de Comunicação e de Marketing. Com efeito, os logotipos concebidos no âmbito do trabalho de projeto da disciplina de Comunicação foram utilizados e integrados nos projetos da disciplina de Marketing, os quais consistiram no desenvolvimento de um plano de marketing de uma empresa.

No que tange à escolha dos recursos e materiais didáticos a utilizar no âmbito da prática de ensino supervisionada, houve o cuidado de atender à natureza dos objetivos de aprendizagem, bem como às diferentes necessidades e interesses específicos dos alunos. Conhecer e analisar os recursos disponíveis, de modo a utilizá-los na plenitude das suas potencialidades e com eles inovar assumiu-se, por conseguinte, como uma preocupação constante.

Tirando partido do bom apetrechamento da sala de aula, no que respeita ao material informático e didático, recorreu-se, de forma ampla, aos computadores com acesso à internet para a realização de trabalhos e atividades letivas, criando um ambiente de aprendizagem colaborativa e significativa. Também com regularidade utilizaram-se as apresentações eletrónicas e o vídeo projetor como meios privilegiados de transmissão dos conteúdos programáticos.

Apesar de ter existido uma grande vontade de utilizar um conjunto diversificado de recursos didáticos e de materiais, com o intuito de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, a sua escolha obedeceu sempre ao critério da relevância para os objetivos de aprendizagem, bem como para as diferentes necessidades e interesses dos alunos.

Houve, assim, uma atenção particular aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, com a finalidade de gerir a heterogeneidade da turma, que conta com um aluno portador de deficiência auditiva. Para Arends (2008), responder às necessidades de cada aluno e garantir o sucesso de todos corresponde a um desafio difícil na medida em que os professores trabalham numa

única sala de aula com alunos diversificados com diferentes capacidades e interesses.

A avaliação, que teve como objetos, não só os produtos mas, igualmente, os processos, as atitudes e comportamentos, foi contínua e integrou as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa. Neste sentido, a avaliação baseou-se fundamentalmente na observação direta dos alunos durante todas as atividades de aprendizagem, na sua participação, interesse e empenho nos trabalhos de projeto apresentados, nos questionários orais e nas fichas de trabalho.

## **12. Planificação de curto prazo e operacionalização em contexto de sala de aula**

A planificação de curto prazo consistiu no planeamento das aulas e elaboração dos respetivos planos de aula para a leção do tema “Introdução ao CorelDraw”.

Os pressupostos considerados para a sua elaboração incluíram os conteúdos programáticos e objetivos constantes do Programa da disciplina de Comunicação (Lopes, 2005:22), assim como o contexto educativo onde a prática de ensino supervisionada foi desenvolvida.

Foi ainda ponderado o recurso a um conjunto de modelos pedagógicos e estratégias, com o objetivo de fomentar a motivação e o envolvimento dos alunos e, por conseguinte, o seu desempenho escolar. Com efeito, a escolha das estratégias de ensino tem um papel fundamental para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, sendo por isso necessário considerar todas as variáveis a este associadas.

Atendendo ao carácter diferenciado das aprendizagens dos alunos, “não existe um método melhor que outro para todas as ocasiões” (Bordenave & Pereira, 1991:127). Perrenoud (2000) vai mais longe, defendendo que o processo de diferenciação pedagógica depende do recurso a uma combinação de métodos, visto que nenhum é, por si só, eficaz.

A questão da diferenciação pedagógica e da gestão dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos assumiu particular relevância no caso da turma de referência, na medida em que esta conta com um aluno portador de deficiência auditiva.

Tal como defende Roldão (2009:58):

“Planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos.”

Esteve sempre presente, como tal, a preocupação de definir uma estratégia que atendesse às necessidades individuais de todos os alunos, promovendo a

melhoria das suas aprendizagens. Optou-se por utilizar metodologias ativas e participativas para lecionar o tema escolhido.

A abordagem utilizada consistiu na lecionação de aulas constituídas por uma parte de cariz teórico, mais curta, e por uma parte de natureza mais prática, que teve por objetivo levar os alunos a aprender de forma autónoma e a criar o seu próprio conhecimento. De salientar que a segunda parte das aulas revestiu-se de grande importância pois destinou-se à realização de atividades de aplicação de conhecimentos, como é o caso da elaboração dos trabalhos de projeto.

Apresenta-se, no quadro seguinte, a planificação das aulas lecionadas no período entre 25 de fevereiro e 1 de abril de 2014.

### PLANIFICAÇÃO DAS AULAS LECIONADAS

Calendarização	Sumários	Desenvolvimento da aula
25/02/2014 — 8h15/10h45	Lição n.º 68/69/70 Noção de desenho bitmap e vetorial. Características e funções do CorelDraw. Leitura e análise de texto. Exercício de aplicação de conhecimentos.	Plano de aula 1 • Avaliação diagnóstica • Exposição da matéria (PowerPoint) • Realização de ficha de trabalho (leitura e análise de texto) • Atividade de aplicação de conhecimentos (CorelDraw) • Síntese da aula
11/03/2014 — 8h15/10h45	Lição n.º 71/72/73 Exploração da área de trabalho do CorelDraw. Exercício de aplicação de conhecimentos.	Plano de aula 2 • Atividade de aplicação de conhecimentos (CorelDraw) • Síntese da aula • Elaboração do trabalho de projeto
25/03/2014 — 8h15/10h45	Lição n.º 74/75/76 Quiz de revisão da matéria. Exploração das ferramentas avançadas do CorelDraw. Exercício de aplicação de conhecimentos.	Plano de aula 3 • Revisão de conceitos • Atividade de aplicação de conhecimentos (CorelDraw) • Síntese da aula • Elaboração do trabalho de projeto
01/04/2014 — 8h15/10h45	Lição n.º 77/78/79 Exploração das ferramentas avançadas do CorelDraw. Exercício de aplicação de conhecimentos.	Plano de aula 4 • Atividade de aplicação de conhecimentos (CorelDraw) • Síntese da aula • Elaboração do trabalho de projeto

Quadro 4 – Planificação das aulas lecionadas

Todas as aulas lecionadas foram iniciadas com o registo de presenças e a indicação do sumário aos alunos.

Na primeira aula, realizou-se uma avaliação diagnóstica oral, consistindo na colocação de um conjunto de perguntas, para aferir os conhecimentos prévios dos alunos sobre a noção de desenho bitmap e vetorial. Verificou-se, na sequência das

perguntas formuladas, que os alunos tinham uma noção satisfatória dos principais conceitos utilizados.

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

Foi utilizada uma apresentação em PowerPoint sobre ficheiros vetoriais e bitmap, seguida da apresentação de uma proposta de trabalho de projeto a desenvolver no decurso do Módulo. Ao longo da apresentação, procurou-se promover a abertura de diálogo com os alunos, evitando uma abordagem demasiado teórica.

Foi posteriormente distribuído um guião de atividade sobre o tema do design gráfico, com o intuito de consolidar os conceitos previamente expostos. O referido guião, que envolveu a realização de uma pesquisa na internet, constituiu-se, de forma incontestável, como uma ferramenta valiosa para a fixação dos conceitos chave da aula e reflexão sobre os mesmos.

De acordo com Cachapuz et al. (2002), o ensino através da pesquisa assume-se como um contributo efetivo para a educação, na medida em que apresenta como finalidade a construção de conceitos e o desenvolvimento de competências, atitudes e valores.

A fase seguinte consistiu na realização de uma atividade de cariz prático visando a criação de um logotipo. O recurso ao método ativo de trabalho de projeto foi muito importante dado que permitiu aos alunos pôr em prática os conhecimentos adquiridos, resultando numa aprendizagem significativa.

Na realização das aludidas atividades, os alunos participaram ativamente e empenharam-se de forma muito positiva, tendo evidenciado uma dinâmica assinalável.

No sentido de aferir o grau de consecução dos objetivos da aprendizagem foi efetuada, no final da aula, uma síntese sobre os conceitos abordados na mesma. Esta é imprescindível porque permite, para além da já mencionada verificação do cumprimento dos objetivos, a sistematização e o reforço das aprendizagens.

A segunda aula, que foi iniciada com uma breve revisão da aula anterior, destinou-se à continuação da elaboração dos trabalhos de projeto com base no

guião distribuído aos alunos. A motivação e o entusiasmo dos alunos pelas atividades de natureza prática foram, uma vez mais, evidentes.

No âmbito da realização dos trabalhos de projeto, o professor assume o papel de orientador e regulador da aprendizagem contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento de competências nos alunos.

Com o objetivo de apurar o nível de concretização dos objetivos da aprendizagem verificou-se, no final da aula, o estado do progresso dos trabalhos de projeto.

A terceira aula começou com a apresentação de um Quiz eletrónico para revisão da matéria sobre ficheiros bitmap e vetoriais. Esta atividade suscitou, de forma clara, o entusiasmo dos alunos que participaram ativamente na sua resolução.

A segunda parte da aula foi dedicada à continuação do desenvolvimento dos trabalhos de projeto com base no guião de atividade distribuído aos alunos. À semelhança do que se pôde observar em aulas anteriores, os alunos revelaram grande apetência por este tipo de atividades de pendor mais prático.

Com vista à determinação do grau de consecução dos objetivos da aprendizagem procedeu-se a nova verificação, no final da aula, do estado do progresso dos trabalhos de projeto. Na sua grande maioria, os trabalhos observados evidenciaram um domínio muito satisfatório das ferramentas de desenho vetorial e tratamento de imagem.

A quarta aula lecionada destinou-se à continuação da elaboração dos trabalhos de projeto, tendo sido iniciada com uma breve revisão da aula anterior. Nesta aula, os alunos optaram por trabalhar em grupos de dois elementos, demonstrando um espírito colaborativo e cooperativo.

Por forma a aferir o grau de consecução dos objetivos da aprendizagem realizou-se, no final da aula, uma última verificação do estado do progresso dos trabalhos de projeto. Segundo o que se pôde observar, um número considerável de trabalhos encontra-se numa fase bastante avançada de desenvolvimento, perspetivando-se a sua conclusão num período de tempo reduzido.

Em todas as aulas, foi tida a preocupação de gerir os diferentes ritmos de aprendizagem e de prestar um apoio diferenciado aos alunos, em função das suas necessidades e interesses específicos.

Os alunos do ensino profissional apresentam um perfil e um conjunto de características próprias, as quais, de acordo com as orientações do Programa, obrigam a uma gestão curricular que privilegia os métodos e uma pedagogia de natureza mais ativa.

A planificação deve, como tal, refletir e incorporar este propósito, adaptando-se de acordo com o contexto e as circunstâncias. Importa assim lembrar e sublinhar o caráter flexível de que se deve revestir o processo de planificação.

Ao longo das aulas lecionadas, foi utilizada uma grelha de observação que permitiu avaliar a motivação, o empenho e a participação dos alunos nas atividades propostas.

De um modo geral, considera-se que a planificação de curto prazo foi cumprida, tendo-se constituído como um importante instrumento de apoio às aulas.

Os recursos, materiais didáticos e grelha de observação utilizados nas aulas encontram-se em anexo no presente relatório (Anexo D).

### **13. Recursos, materiais didáticos e avaliação**

Na atualidade, o professor tem à sua disposição um vasto leque de meios audiovisuais e tecnológicos, sendo que as ferramentas informáticas vieram ocupar um lugar de marcado destaque no contexto educativo e, mais particularmente, nas salas de aula.

Face a esta profusão de meios tecnológicos, Perrenoud (2000) defende que é dever da escola, em geral, e dos professores, em particular, entrarem neste universo tecnológico para o qual os seus alunos demonstram grande apetência e que materializa uma nova realidade que alterou profunda e indiscutivelmente a nossa forma de comunicar, de trabalhar, de tomar decisões e até de pensar.

Segundo o autor, é expectável que, como resultado e consequência da utilização do computador e de outras ferramentas informáticas no contexto da sala de aula, os alunos adquiram um conjunto de competências passíveis de serem mobilizadas e postas em prática noutros contextos.

A tendência atual aponta para uma aprendizagem cada vez mais autónoma dos alunos, conduzindo-os à criação e construção do seu próprio conhecimento. Neste cenário, o papel do professor deixa de estar circunscrito à mera transmissão do conhecimento.

Não obstante, o professor continua a desempenhar um importantíssimo e indispensável papel na formação dos seus alunos, tornando-se, através da criação de contextos propícios à aquisição de saberes e competências, num facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Conhecer e analisar os recursos didáticos disponíveis, de modo a utilizá-los na plenitude das suas potencialidades e com eles inovar constitui, de forma clara e indubitável, uma das suas mais importantes tarefas. Com efeito, a utilização de um conjunto diversificado de recursos, desde que ponderada e devidamente enquadrada, é imprescindível para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, servindo de facilitador da aprendizagem.

Neste sentido, a escolha dos recursos e materiais didáticos a utilizar nas aulas da prática de ensino supervisionada atendeu aos objetivos específicos do módulo a lecionar, às diferentes necessidades e interesses dos alunos e, ainda, às

qualificações associadas às saídas profissionais do Curso Profissional de Técnico de Marketing.

Essa escolha deve, porém e necessariamente, ser precedida da inventariação do leque de recursos efetivamente disponíveis, pois a falta dos mesmos assume-se como um dilema que se coloca frequentemente aos professores.

Para além de resultarem num conhecimento mais aprofundado da escola e da turma de referência, a observação levada a cabo no primeiro semestre permitiu obter uma noção clara e concreta dos equipamentos de que dispunha a sala de aula onde seriam lecionadas as aulas supervisionadas, os quais se descrevem em seguida: quadro branco, tela de projeção, vídeo projetor e computadores com acesso à internet para os alunos e para o professor.

Em virtude da lecionação do tema “Introdução ao CorelDraw” implicar uma ampla e efetiva utilização de software de desenho vetorial e tratamento de imagem, o bom apetrechamento tecnológico da sala de aula constituiu, de forma indubitável, um fator determinante para a consecução dos objetivos da aprendizagem.

Em cada aula, foram utilizados os computadores para a realização de trabalhos e atividades letivas, como forma de proporcionar aos alunos aprendizagens colaborativas e significativas. Para a transmissão e revisão dos conteúdos programáticos, recorreu-se preferencialmente às apresentações eletrónicas em PowerPoint e ao vídeo projetor.

Elenca-se, em seguida, o conjunto de recursos didáticos utilizados nas aulas supervisionadas:

- Apresentações em PowerPoint;
- Quiz eletrónico desenvolvido com os programas Quizmaker '13 e CorelDraw X4;
- Guião de exploração do tema (design gráfico);
- Correção do guião de exploração do tema;
- Guião de exploração das ferramentas do CorelDraw X4;
- Guião de atividade (trabalho de projeto).

A monitorização dos objetivos da aprendizagem e a avaliação dos seus resultados contribuem, em larga medida, para o êxito do processo de ensino-

aprendizagem, funções essas que foram atribuídas à escola pela sociedade em geral.

Para Ferreira (2007), a crença generalizada de que o processo de avaliação levado a cabo na escola se sobrepõe à aprendizagem justifica-se pela frequência das avaliações, pela sua natureza normativa e pela importância que os encarregados de educação, os professores e a própria sociedade lhe dedicam.

Segundo Fernandes (2011), a avaliação deve ser encarada como uma questão pedagógica e didática e não se pode confundir com a atribuição de classificações ou limitar à verificação da consecução de objetivos. O autor vai mais longe, defendendo que esta pode constituir um contributo para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

A avaliação, para ser eficaz, deverá apoiar-se em critérios adequados, isto é, pertinentes em relação ao fim e ao objeto da avaliação. A definição inadequada de critérios ou, pior ainda, a sua total ausência poderão estar na origem de grandes distorções e injustiças no ato de avaliar.

Os critérios de avaliação deverão, impreterível e conseqüentemente, estar presentes em todos os instrumentos de avaliação, que serão escolhidos de forma prévia e de acordo com os fins a que se destinam. A sua disponibilização e partilha com os alunos revestem-se de grande importância, na medida em que fomenta a prática regular da autoavaliação.

Ao longo da prática de ensino supervisionada, a avaliação teve o seu enfoque não apenas nos produtos, como também nos processos, nas atitudes e comportamentos, integrando as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica, que consistiu na colocação de um conjunto de perguntas para aferir os conhecimentos prévios dos alunos, realizou-se na primeira aula. De acordo com Alves (2004), esta modalidade de avaliação constitui uma referência primordial que confere ao professor um conhecimento efetivo do nível em que se encontram os seus alunos.

A avaliação formativa esteve fortemente alicerçada na observação direta dos alunos durante todas as atividades de aprendizagem, na sua participação, interesse e empenho nos trabalhos de projeto apresentados, nos questionários orais e nas fichas de trabalho. Com o objetivo de registar os aludidos indicadores foi preenchida, em cada aula lecionada, uma grelha de observação de aulas (Anexo D).

Tal como refere Pacheco (1998:116):

“Utilizar a avaliação formativa como elemento central da construção do referente não significa que o professor abandone a formulação de objetivos de aprendizagem, tão-só que avalie a partir de um *feedback* contínuo que fornece informações para a recolha de dados.”

A avaliação sumativa, que ocorreu no final do módulo, traduziu-se num juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Esta apoiou-se constantemente nos indicadores da avaliação formativa, assumindo-se estes, de modo claro, como o reflexo da evolução dos alunos no que ao seu desempenho diz respeito.

Tal como advoga Fernandes (2008:362), “a ideia de considerar a avaliação formativa e a avaliação sumativa como complementares baseia-se no pressuposto de que ambas contribuem de formas particulares para avaliar cabalmente o que os alunos sabem e são capazes de fazer.”

No âmbito do módulo, foi proposto aos alunos o desenvolvimento de um trabalho de projeto consistindo na conceção de um cartaz publicitário visando a promoção de um produto/serviço a designar ou fictício ou, alternativamente, na criação de um conjunto de três logotipos originais destinados a empresas a designar ou fictícias.

Para o registo da avaliação dos trabalhos de projeto desenvolvidos pelos alunos, foi elaborada uma grelha de avaliação específica, cujos critérios se encontram divididos em duas categorias: conceção do projeto e apresentação do mesmo. A primeira, que se prende com a execução do projeto, engloba: a estética do desenho vetorial (30%), a execução técnica (15%) e a organização (15%). A segunda categoria, que está relacionada com a sua apresentação, inclui: o domínio dos conteúdos (10%), o domínio da língua portuguesa (10%), a clareza na exposição (10%) e a postura/atitude (10%).

A realização da avaliação envolveu, em suma, a utilização dos seguintes instrumentos, os quais se encontram em anexo:

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

## **14. Reflexões e conclusões sobre as aulas**

### **14.1. A prática de ensino supervisionada**

À semelhança do que sucedeu no primeiro semestre, as aulas supervisionadas foram lecionadas na Escola Secundária de Sebastião da Gama, em Setúbal, incidindo na disciplina de Comunicação da turma do 12.ºG do curso profissional de Técnico de Marketing.

Encontrar a mesma turma de referência e professora cooperante assumiu-se, muito nitidamente, como um elemento facilitador da prática de ensino supervisionada. Por exemplo, o simples facto de conhecer o nome dos alunos teve um impacto significativo na qualidade das interações estabelecidas com os mesmos, bem como na manutenção de um ritmo de aula adequado.

O tema lecionado foi a “Introdução ao CorelDraw” do módulo “7. Sistemas Informáticos na área da Comunicação”. Por se tratar de um tema que pressupõe uma utilização efetiva de ferramentas informáticas e de software especializado, as aulas decorreram de forma dinâmica, dinamismo esse que foi também amplamente evidenciado pelos alunos.

Encontram-se disponíveis, na Secção II do Diário de Campo (Anexo G), a descrição detalhada das aulas lecionadas no segundo semestre e uma reflexão em torno das atividades desenvolvidas no decurso das mesmas.

O facto dos conteúdos programáticos terem pouco ou nada a ver com os do módulo anterior constituiu um enorme desafio, tendo gerado muitas expectativas (minhas, da turma e da professora cooperante). Com efeito, a perspetiva de vir a ter aulas fundamentalmente práticas nas quais os alunos teriam de levar a cabo um trabalho de projeto suscitou um entusiasmo generalizado.

A grande especificidade dos conteúdos programáticos implicou um esforço considerável de preparação teórica e prática. Obedeceu-se, de igual modo, ao imperativo de conceção de materiais didáticos específicos que fossem ao encontro das finalidades e objetivos da disciplina de Comunicação para o módulo. Confesso que tive imensas vezes a sensação de estar a lecionar (e preparar) aulas de informática... e gostei.

O regresso à Escola Secundária de Sebastião da Gama, no sentido de retomar a prática de ensino supervisionada iniciada no primeiro semestre, foi precedido de uma reunião com a professora cooperante, a qual teve como objetivo a escolha conjunta do tema a lecionar (“Introdução ao CorelDraw”), constituindo esta etapa o ponto de partida do processo de planificação e de lecionação das aulas supervisionadas. No decurso da referida reunião, a professora cooperante manifestou a sua total concordância quanto à utilização da metodologia de trabalho de projeto como estratégia para atingir os objetivos de aprendizagem, sublinhando que a mesma se adequava à especificidade da turma e interesses dos alunos.

O retomar das aulas fez-se com relativa tranquilidade. Como referido, trabalhar com os mesmos alunos afigurou-se, incontestavelmente, como uma vantagem. O trabalho que havia sido empreendido na escola no primeiro semestre tinha permitido concluir que estes apresentavam um apreciável nível de conhecimentos e de cultura geral.

A escolha da metodologia de trabalho de projeto ficou aliás a dever-se, em larga medida, às características destes alunos que, segundo a sua professora, reagem de forma muito positiva quando deparados com situações de aprendizagem que envolvam a resolução de problemas e a mobilização dos seus conhecimentos na realização de atividades práticas e desenvolvimento de projetos. A estimulação dos alunos foi assim a palavra de ordem.

Na generalidade, as aulas supervisionadas decorreram de acordo com a sua planificação, que foi cumprida com rigor. A turma evidenciou, de forma sistemática, uma dinâmica assinalável na realização das atividades propostas, o que contribuiu grandemente para a manutenção de um ritmo de aula adequado e fluidez dos acontecimentos instrucionais.

A relação que foi sendo estabelecida com os alunos, que nunca se abstiveram de colocar questões, participar oralmente e partilhar impressões, resultou num ambiente intelectualmente estimulante que propiciou a sua aprendizagem, facilitando-a. A sua postura foi pautada pela motivação, empenho e envolvimento nas tarefas propostas que foram encaradas como verdadeiros desafios.

A interação entre alunos saldou-se, ela também, num clima bastante favorável à sua aprendizagem. Com efeito, estes optaram, de forma assídua, por trabalhar em grupos de dois elementos, demonstrando um espírito colaborativo e cooperativo.

Aquando da realização da avaliação diagnóstica (na primeira aula), que consistiu na colocação de um conjunto de questões orais, verificou-se que os alunos tinham uma noção satisfatória dos conceitos utilizados, estando familiarizados com os principais. Esta primeira auscultação, ainda que relativamente informal, revestiu-se de grande importância dado ter permitido aferir os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos que seriam lecionados e apurar a necessidade de fazer ajustamentos na planificação das aulas e nos materiais didáticos elaborados.

A abordagem adotada, ao longo da prática de ensino supervisionada, consistiu na leção de aulas divididas em duas partes. A primeira, mais curta, destinava-se à exposição e/ou revisão dos conteúdos teóricos previstos na planificação. A segunda parte, que ocupava sensivelmente dois terços da aula, tinha por objetivo a realização de tarefas e atividades práticas, levando os alunos a aprender de forma autónoma e a criar o seu próprio conhecimento. Foi precisamente na segunda parte de cada aula que foi implementada a metodologia de trabalho de projeto, como forma de concretizar tal intento.

Há que sublinhar o facto desta metodologia proporcionar aprendizagens significativas pressupondo, por parte do professor, um esforço constante de promoção da dinamização do processo de ensino-aprendizagem, por via da utilização de metodologias pedagógicas ativas e estratégias diversificadas. Pressupõe igualmente a prestação de um apoio e orientação diferenciados aos alunos, sobretudo nas tarefas de pendor mais prático, como é o caso das atividades que implicaram a utilização efetiva de software de desenho vetorial (CorelDraw) e tratamento de imagem (Adobe Photoshop).

Para além da utilização dos métodos expositivo e interrogativo, apostou-se assim nas metodologias de natureza mais dinâmica e participativa, como é o caso dos métodos ativo e demonstrativo, que foram indispensáveis para a leção dos conteúdos programáticos e contribuíram decisivamente para fomentar a motivação, o empenho e a participação dos alunos nas atividades propostas.

O método demonstrativo desempenhou um papel central nas aulas lecionadas, na medida em que cada tarefa ou atividade prática solicitada aos alunos foi precedida de uma demonstração do respetivo *modus operandi*, com vista à sua execução técnica adequada. Adicionalmente, os guiões distribuídos aos alunos para a realização das aludidas atividades apresentavam orientações

detalhadas, permitindo uma resolução facilitada das mesmas, mas sobretudo a consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento de competências.

O recurso frequente a exemplos concretos do mundo empresarial afigurou-se, de igual modo, como uma estratégia para fazer convergir os conteúdos abordados e a realidade com que os alunos, enquanto estagiários e, mais tarde, na sua vida profissional, se irão confrontar. A utilização de logotipos de empresas existentes constituiu um exemplo de estratégia para levar os alunos a analisar as tendências atuais em matéria de desenho vetorial.

Complementarmente à utilização da metodologia de trabalho de projeto, foram sendo realizadas, no decurso das aulas supervisionadas, atividades diversificadas, como é o caso da leitura e análise de textos, da realização de pesquisas na internet e da resolução de um Quiz eletrónico. Estas atividades permitiram a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, bem como o incremento dos níveis de motivação e de envolvimento dos alunos no mesmo, com o intuito de melhorar o seu desempenho escolar.

O Quiz eletrónico, muito particularmente, suscitou o interesse e entusiasmo da turma que participou ativamente na resolução das perguntas. A conceção deste recurso didático multimédia, que foi desenvolvido com os programas Quizmaker '13 e CorelDraw X4, implicou um processo de autoformação que consistiu, fundamentalmente, na consulta de materiais (vídeos-aulas e manuais) disponibilizados na internet pelas empresas responsáveis pelo desenvolvimento das referidas aplicações informáticas. Apesar do esforço considerável que envolveu a conceção deste recurso didático, o resultado foi largamente compensador.

No final de cada aula, foi realizada uma síntese dos conteúdos abordados, que viria a revelar-se fundamental para a consolidação das aprendizagens e verificação do grau de consecução dos seus objetivos.

Ao longo da realização dos trabalhos de projeto, os alunos foram evidenciando uma clara apetência para o manuseamento de software de desenho vetorial e tratamento de imagem, bem como a capacidade de mobilizar os seus conhecimentos e competências, em prol da concretização dos seus objetivos. Tal acabou por se refletir nos projetos desenvolvidos, os quais apresentavam um nível de criatividade, de rigor técnico e de estética assinaláveis.

A qualidade dos trabalhos efetuados, resultante da evolução demonstrada pelos alunos, viria a confirmar-se nas últimas aulas do módulo, aquando da sua

apresentação e avaliação. Para proceder a esta última, a professora cooperante utilizou uma grelha de avaliação específica elaborada para o efeito (Anexo D).

A apresentação dos trabalhos de projeto constituiu-se, ainda, como uma oportunidade singular para os alunos exercitarem a sua expressão oral e melhorarem a postura, critérios esses que foram contemplados na referida avaliação.

#### **14.2. Estudo exploratório sobre a relevância da MTP**

Findo o período de lecionação das aulas e, na sequência do cumprimento dos requisitos formais e da obtenção das autorizações por parte dos encarregados de educação, procedeu-se à aplicação de um inquérito junto dos alunos da turma de referência (Anexo F), o qual teve como objetivo a recolha das suas opiniões sobre a influência da metodologia de trabalho de projeto na melhoria do desempenho escolar do ensino profissional.

Este inquérito por questionário incidiu, especificamente, nos seguintes aspetos:

- Contribuição da metodologia de trabalho de projeto para a melhoria do desempenho escolar;
- Contribuição da metodologia de trabalho de projeto para a construção do perfil profissional.

A sua aplicação ocorreu no dia 5 de maio de 2014, tendo sido inquirido um total de 14 alunos (verificaram-se 5 ausências). Não foi possível proceder à caracterização do género dos alunos respondentes, em virtude do inquérito ser de natureza anónima.

A análise das respostas fornecidas (Anexo F) permitiu aferir, de forma clara e inequívoca, que a maioria dos alunos inquiridos considera que a metodologia de trabalho de projeto produz efeitos positivos no desempenho escolar dos alunos do ensino profissional, contribuindo, por outro lado, para a construção do seu perfil profissional.

Importa sublinhar, em primeiro lugar, que se verificou uma acentuada convergência de resultados e indicadores entre a opinião do aluno respondente

relativamente a ele próprio e a sua opinião relativamente aos alunos do ensino profissional em geral.

A *quasi* totalidade dos alunos respondentes referiram que a metodologia de trabalho de projeto melhora a sua motivação. A existência de uma correlação entre os níveis de motivação por estes evidenciados nas aulas e o recurso a metodologias pedagógicas ativas e estratégias diversificadas parece confirmar-se. O facto de os temas abordados nas aulas serem percecionados como relevantes para o estágio e, mais tarde, para a vida profissional constitui outro dos fatores importantes que contribui, de forma decisiva, para o incremento dos níveis motivacionais (Quadro 5).

	<b>Discorda</b>	<b>Concorda parcialmente</b>	<b>Concorda plenamente</b>	<b>Ns/Nr</b>
Melhora a motivação dos alunos.	1 (7%)	3 (21%)	10 (71%)	0 (0%)

Quadro 5 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questão 1)

O grupo de alunos que respondeu ao inquérito concluiu, na sua globalidade, que a aludida metodologia melhora a sua capacidade de aquisição e de aplicação de conhecimentos. Tal conclusão pôde ser observada (e registada) de forma muito nítida. Com efeito, a evolução notória dos alunos, que partiram de uma *situação* de desconhecimento total ou parcial da interface do CorelDraw e do Adobe Photoshop, terminando o módulo com um domínio muito satisfatório das referidas aplicações, afigurou-se como uma evidência clara do potencial da metodologia de trabalho de projeto, como estratégia para a melhoria da capacidade de aquisição e aplicação de conhecimentos (Quadro 6).

	<b>Discorda</b>	<b>Concorda parcialmente</b>	<b>Concorda plenamente</b>	<b>Ns/Nr</b>
Melhora a capacidade de aquisição de conhecimentos dos alunos.	1 (7%)	7 (50%)	6 (43%)	0 (0%)
Melhora a capacidade de aplicação de conhecimentos dos alunos.	1 (7%)	2 (14%)	11 (79%)	0 (0%)

Quadro 6 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questões 2-3)

A maioria dos alunos manifestou concordância quanto ao facto da metodologia de trabalho de projeto estimular o seu envolvimento, empenho e nível de participação nas atividades propostas. Quer a observação de aulas, quer a sua leção, que permitiram observar que os alunos participaram ativamente e

empenharam-se de forma muito positiva, tendo evidenciado uma dinâmica assinalável, corroboram esta opinião (Quadro 7).

	<b>Discorda</b>	<b>Concorda parcialmente</b>	<b>Concorda plenamente</b>	<b>Ns/Nr</b>
Reforça o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.	1 (7%)	2 (14%)	11 (79%)	0 (0%)
Estimula o empenho dos alunos nas atividades propostas.	1 (7%)	5 (36%)	8 (57%)	0 (0%)
Aumenta o nível de participação dos alunos nas atividades propostas.	0 (0%)	5 (36%)	9 (64%)	0 (0%)

Quadro 7 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questões 4-6)

Os alunos foram unânimes em considerar que o recurso à metodologia de trabalho de projeto tem um impacto positivo nos seus resultados escolares. Como referido pela professora cooperante, a opção por esta estratégia deve-se fundamentalmente às características destes alunos que respondem de modo bastante positivo quando confrontados com *cenários* de aprendizagem que pressuponham a mobilização dos seus conhecimentos, cenários esses que contribuem incontestavelmente para a melhoria dos seus resultados escolares (Quadro 8).

	<b>Discorda</b>	<b>Concorda parcialmente</b>	<b>Concorda plenamente</b>	<b>Ns/Nr</b>
Tem um impacto positivo nos resultados escolares dos alunos.	0 (0%)	5 (36%)	8 (57%)	1 (7%)

Quadro 8 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questão 7)

Igualmente relevante é o facto de quase todos os alunos mencionarem nas suas respostas que esta metodologia de ensino os leva a construir o seu próprio conhecimento. Uma vez mais, o processo de observação e de lecionação de aulas levado a cabo permite corroborar esta perspetiva. Com efeito, os alunos da turma de referência demonstraram, frequentemente, que eram capazes de desenvolver tarefas mais completas (e complexas) do que as que lhes eram formalmente solicitadas, bem como encontrar alternativas válidas aos procedimentos necessários à sua execução (Quadro 9).

	<b>Discorda</b>	<b>Concorda parcialmente</b>	<b>Concorda plenamente</b>	<b>Ns/Nr</b>
Leva os alunos a construir o seu próprio conhecimento.	1 (7%)	7 (50%)	6 (43%)	0 (0%)

Quadro 9 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questão 8)

Ficou perfeitamente claro o elevado grau de concordância dos alunos respondentes relativamente ao potencial da metodologia de trabalho de projeto como estratégia para os preparar para o estágio, para a vida profissional e, por fim, para a necessidade de mobilização de conhecimentos face a diferentes situações e contextos, incluindo a resolução de problemas reais. A forma solícita e empenhada como estes alunos foram lidando com as situações-problema que lhes foram apresentadas ao longo das aulas supervisionadas deixa perspetivar que estarão preparados para enfrentar tal desafio (Quadro 10).

	<b>Discorda</b>	<b>Concorda parcialmente</b>	<b>Concorda plenamente</b>	<b>Ns/Nr</b>
Prepara os alunos para a Formação em Contexto de Trabalho (FCT).	0 (0%)	4 (29%)	10 (71%)	0 (0%)
Prepara os alunos para a vida profissional.	1 (7%)	3 (21%)	8 (57%)	2 (14%)
Prepara os alunos para a mobilização de conhecimentos face a diferentes situações e contextos.	2 (14%)	6 (43%)	6 (43%)	0 (0%)
Prepara os alunos para a resolução de problemas reais.	2 (14%)	2 (14%)	9 (64%)	1 (7%)

Quadro 10 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questões 9-12)

Por último, a maioria dos alunos concluiu que esta metodologia favorece o desenvolvimento de competências socio-relacionais, como é o caso da autoestima e da autoconfiança, da proatividade e responsabilidade e do espírito de cooperação. Considera-se que o ambiente de aprendizagem participativa e colaborativa no qual os alunos trabalharam se assumiu, de forma evidente, como um elemento facilitador do desenvolvimento das referidas competências. De igual modo, a estimulação dos alunos e o reconhecimento das suas qualidades e competências, através do recurso frequente ao *reforço positivo*, permitiram a consolidação das mesmas (Quadro 11).

	<b>Discorda</b>	<b>Concorda parcialmente</b>	<b>Concorda plenamente</b>	<b>Ns/Nr</b>
Fortalece a autoestima dos alunos.	2 (14%)	3 (21%)	8 (57%)	1 (7%)
Aumenta a autoconfiança dos alunos.	1 (7%)	4 (29%)	8 (57%)	1 (7%)
Estimula a autonomia e proatividade dos alunos.	0 (0%)	7 (50%)	7 (50%)	0 (0%)
Aumenta o sentido de responsabilidade dos alunos pelas tarefas desempenhadas.	2 (14%)	5 (36%)	7 (50%)	0 (0%)
Desenvolve o espírito de cooperação dos alunos.	1 (7%)	4 (29%)	9 (64%)	0 (0%)

Quadro 11 – Análise de conteúdo dos resultados do inquérito aos alunos (Questões 13-17)

Para além da aplicação do inquérito por questionário aos alunos, realizou-se no dia 5 de maio de 2014 uma entrevista semiestruturada à professora cooperante, com o intuito de recolher a sua opinião sobre o contributo da metodologia de trabalho de projeto na melhoria do desempenho escolar do ensino profissional, complementando, desta forma, os resultados e indicadores obtidos por via do inquérito (Quadro 12).

A professora cooperante tem 58 anos de idade e é licenciada em Gestão pelo Instituto de Economia e Gestão. É detentora de uma experiência profissional consolidada, encontrando-se a lecionar há 34 anos. Para além de ser professora da turma de referência e diretora do curso profissional de Técnico de Marketing, a Professora Piedade Coelho é atualmente delegada do grupo 430 e coordenadora dos cursos profissionais na Escola Secundária de Sebastião da Gama.

Esta destacou, como fatores positivos que associa à profissão docente, a autonomia e a relação que estabelece com os alunos e, como negativos, a carga horária não letiva que se traduz normalmente em *serviço burocrático*. Manifestou, ainda, a sua preferência pela lecionação no ensino profissional, uma vez que esta modalidade de ensino se destina à preparação dos alunos para a vida ativa.

A complexidade dos temas a explorar e a necessidade de pesquisa, seleção e tratamento de informação foram apontadas, pela professora, como as situações de aprendizagem mais comuns para a utilização da metodologia de trabalho de projeto nas disciplinas da componente de formação técnica.

Por outro lado, referiu a realização de pesquisas na internet, o tratamento da informação recolhida e a apresentação final dos trabalhos de projeto como exemplos concretos de tarefas nas quais os alunos revelam uma melhoria evidente no seu desempenho escolar.

A professora cooperante considerou que o incremento significativo do nível de envolvimento dos alunos nos temas e atividades propostas constitui, de forma indiscutível, um dos principais motivos pelos quais recorre a esta metodologia de ensino.

Esta concluiu, advertindo para o facto da aprendizagem baseada em projetos requerer uma monitorização contínua dos progressos realizados pelos alunos, bem como a prestação de um apoio e orientação diferenciados aos mesmos, especialmente nas atividades de natureza mais prática.

<b>Questões da entrevista semiestruturada</b>	<b>Transcrição das respostas da professora cooperante (síntese)</b>
Há quanto tempo leciona (anos de tempo de serviço)?	34 anos.
Quais são os aspetos positivos e negativos que associa à profissão docente?	Positivos: autonomia e relação com os alunos. Negativos: carga horária não letiva (serviço burocrático).
Gosta mais de lecionar no ensino geral ou no ensino profissional? Porquê?	No ensino profissional, porque estamos a preparar alunos com uma especialização para a vida ativa.
Costuma recorrer à metodologia de trabalho de projeto nas disciplinas da componente técnica? Em que situações específicas?	Sim, quando o tema a explorar é mais complexo e envolve pesquisa, seleção e tratamento de informação.
Com que principais finalidades recorre à metodologia de trabalho de projeto?	Envolver os alunos nos temas a abordar.
Quais são, em seu entender, as vantagens que apresenta a metodologia de trabalho de projeto comparativamente com os métodos tradicionais?	Resulta num maior envolvimento dos alunos no trabalho a desenvolver.
Refira alguns exemplos de melhoria no desempenho escolar dos alunos, como resultado da utilização da metodologia de trabalho de projeto.	Empenho na pesquisa, tratamento da informação e apresentação final do projeto.
Na sua opinião, quais são as maiores limitações/constrangimentos da metodologia de trabalho de projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos?	Possivelmente no tratamento da informação.

Quadro 12 – Síntese da entrevista à professora cooperante

Com base nos resultados e indicadores obtidos ao longo da prática de ensino supervisionada e, mediante a aplicação do inquérito aos alunos e da entrevista à professora cooperante, considera-se que a metodologia de trabalho de projeto constitui uma estratégia eficaz para levar os alunos a aprender de forma autónoma e a criar o seu próprio conhecimento.

O recurso a esta metodologia permite a dinamização e diversificação do processo de ensino-aprendizagem, bem como um aumento significativo dos níveis de motivação e de envolvimento dos alunos no mesmo, o que resulta na melhoria do seu desempenho escolar.

A sua utilização deverá contudo, e de modo imperativo, considerar a necessidade de diversificação das abordagens no quadro da prática pedagógica, sob pena de levar à inadequação e ineficácia da metodologia de trabalho de projeto.

## **PARTE IV – Conclusões e recomendações**

### **15. Síntese conclusiva**

Hoje, o grande desafio da educação é, segundo Abrantes (2002b), formar indivíduos com iniciativa, consciência dos problemas do nosso tempo, sensibilidade para trabalhar com outros, aptidão e flexibilidade para agir num mundo pautado pela mudança constante e contínua.

De facto, o quadro que se apresenta atualmente pressupõe, de forma imperativa e imprescindível, o desenvolvimento e reforço contínuos de um conjunto alargado de saberes, competências e atitudes que permitam enfrentar problemas complexos do quotidiano, demonstrando capacidade de inovação, criatividade e flexibilidade.

No entanto, e nas palavras de Leite (2000), critica-se o facto de a escola persistir na transmissão de uma informação e de um conhecimento desligado da vida real e de manter uma prática inadequada aos desafios da atual sociedade de informação e desmotivadora para muitos dos alunos.

Deve assim o currículo ser organizado tendo por base a introdução de novas áreas que privilegiem e apelem à investigação, à resolução de problemas e ao desenvolvimento de projetos, atribuindo ao aluno um papel central na construção ativa do conhecimento a partir das suas experiências e dos conceitos que já possui.

A escolha da metodologia de trabalho de projeto, para realizar a prática de ensino supervisionada, ficou precisamente a dever-se à necessidade de promover situações de aprendizagem que envolvessem a resolução de problemas e a mobilização de conhecimentos, por parte dos alunos, na realização de atividades práticas e desenvolvimento de projetos. A utilização de exemplos concretos do mundo empresarial nas aulas lecionadas constituiu-se como uma estratégia para fazer convergir os conteúdos abordados e a realidade com que se irão deparar os alunos na sua vida profissional.

De acordo com Alonso (2001), deve ser realizado um esforço significativo no sentido de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos, numa perspetiva de construção de conhecimento, que possibilite o desenvolvimento integrado de competências fundamentais para o prosseguimento de estudos e para a vida.

Neste sentido, a abordagem adotada ao longo da prática de ensino supervisionada privilegiou e teve por objetivo a realização de tarefas e atividades práticas, levando os alunos a aprender de forma autónoma e a criar o seu próprio conhecimento. Importa aqui destacar o papel preponderante da Metodologia de Trabalho de Projeto na concretização de tal desiderato.

No entender de Rangel & Gonçalves (2011), a grande adesão e receptividade dos alunos às novas metodologias e processos de aprendizagem e o claro incremento dos seus níveis de motivação e de gosto pela escola fazem, da Metodologia de Trabalho de Projeto, uma alternativa pedagógica particularmente relevante para responder de uma forma muito completa às necessidades e objetivos atuais em termos educativos.

Tal pressuposto foi amplamente observado, na medida em que a turma de referência demonstrou, ao longo das aulas supervisionadas, uma dinâmica assinalável na realização dos projetos propostos, o que contribuiu decisivamente para a concretização dos objetivos da aprendizagem. A sua postura foi caracterizada pela motivação, empenho e envolvimento nas tarefas propostas que foram encaradas como desafios.

A análise de conteúdo do inquérito aos alunos e da entrevista à professora cooperante foi, ela também, ao encontro da ideia de que a metodologia de trabalho de projeto permite proporcionar uma maior motivação por parte de quem vai aprender, o que resulta numa melhoria substancial da sua capacidade de aquisição e aplicação de conhecimentos e num impacto positivo nos seus resultados escolares.

A título de conclusão, faz-se, da realização do presente relatório, um balanço extremamente positivo. Com efeito, este permitiu a verificação de que a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui de forma significativa para melhorar o desempenho escolar dos alunos do ensino profissional, bem como para neles despertar a capacidade de construir o seu próprio conhecimento.

Considera-se, porém, que o uso desta metodologia e sua integração na prática pedagógica não é nem pode ser um tema fechado pelo que se propõe, no âmbito de um próximo trabalho, a continuação do processo investigativo levado a cabo.

## 16. Questões para investigação futura

No contexto da sociedade da informação e do conhecimento, solicita-se às escolas que apoiem os alunos, no sentido de estes compreenderem, integrarem e mobilizarem a informação relevante a que vão tendo acesso para as tarefas ou problemas com que se deparam no quotidiano.

De acordo com Sousa (2010), o professor deve, na atualidade, ser capaz de dar resposta à diversidade de alunos e às exigências da sociedade, estruturando o ensino com situações pedagógicas que permitam aos alunos construir a aprendizagem, gerindo o currículo de forma flexível, em função das necessidades e interesses dos alunos, e optando pela utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas que garantam o sucesso de todos.

À luz da leitura exploratória realizada e, com base nas conclusões retiradas do trabalho, considera-se que a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui, de modo significativo e inequívoco, para a melhoria do desempenho escolar e interesse dos alunos do ensino profissional.

No entanto, segundo Rangel & Gonçalves (2011), a não consideração das suas limitações naturais e da necessidade da diversificação das abordagens no âmbito da prática pedagógica, leva, com frequência, à inadequação e ineficácia da Metodologia de Trabalho de Projeto, submetendo-a a interesses e exigências académicas a que esta não pode responder.

Partindo do pressuposto de que existem abordagens complementares e/ou alternativas a esta metodologia, como estratégia para a melhoria das aprendizagens dos alunos, propõe-se, numa fase ulterior, um aprofundamento da questão: “Aprendizagem Baseada em Projetos: Que Abordagens?”.

- Que abordagens e estratégias podem complementar ou constituir-se como uma alternativa à Metodologia de Trabalho de Projeto, numa ótica de melhoria das aprendizagens dos alunos?
- Como podemos combinar efetivamente estas metodologias, com vista à melhoria do desempenho escolar e interesse dos alunos do ensino profissional?
- De que forma podem estas metodologias contribuir para levar os alunos a aprender de forma autónoma e a criar o seu próprio conhecimento?

Devem, necessária e imperativamente, continuar a ser realizados esforços no sentido de aproximar e manter uma relação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, não podendo, numa lógica autista, a teoria e a prática coexistir de forma dissociada. A simbiose entre estes dois domínios do saber deve, pois, ser palavra de ordem.

## Referências bibliográficas

ABRANTES, Paulo (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a Matemática: A experiência do Projecto MAT789* (tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

ABRANTES, Paulo (2000). Princípios sobre currículo e avaliação. In *Proposta de reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ABRANTES, Paulo (2002a). *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ABRANTES, Paulo (2002b). *Reorganização curricular do ensino básico: Novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

AFONSO, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.

ALONSO, Luísa (Coord); ALAIZ, Vítor & PERALTA, Helena (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, Março (80 pp). Publicado *on line* na página [www.deb.min-edu.pt](http://www.deb.min-edu.pt)

ALONSO, Luísa (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR*. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 5, pp. 62-88.

ALONSO, Luísa (2004). *Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas*. In A. F. Cachapuz e outros: *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXII*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (pp. 145-174).

ALVES, Rubem (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: ASA.

ALVES, Maria (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

ARENDS, Richard (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph & HANESIAN, Helen (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.

AZEVEDO, Joaquim (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: ASA.

AZEVEDO, Joaquim & FONSECA, António (2007). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho. A expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

AZEVEDO, Joaquim & ALVES, José (Org.) (2010). *Projecto Fénix mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BARREIRA, Aníbal & MOREIRA, Mendes (2004). *Pedagogia das Competências, da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.

BENTO, António (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1991). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BORDENAVE, Juan Diaz & PEREIRA, Adair Martins (1991). *Estratégias de ensino / aprendizagem* (12ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

BOUTINET, Jean-Pierre (2002). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.

BRUNER, Jerome (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.

CACHAPUZ, António (2001). *Perspectivas de ensino*. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência.

CACHAPUZ, António, PRAIA, João, & JORGE, Manuela (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

CACHAPUZ, António (2004). Os saberes básicos na sociedade do conhecimento. In M. Miguéis (Coord.), *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.

CACHAPUZ, António *et al.* (orgs.) (2005). *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez Editora.

COLL, César (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

COLL, César et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: ASA.

CORTESÃO, Luiza (1988). Projecto, interface de expectativa e intervenção. In E. Leite, M. Malpique & M. R. Santos (Org) *Trabalho de Projecto, leituras comentadas* (pp. 81-89). Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza, LEITE, Carlinda, & PACHECO, José Augusto (2001). *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

COSME, Ariana, & TRINDADE, Rui (2001). *Área de projecto*. Porto: Asa Editores.

DELORS, Jacques (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

DOLL, Ronald C. (1986). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process* (sixth Edition ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

FERNANDES, Domingos (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41) (pp. 347-372).

FERNANDES, Domingos (2011). *Articulação da Aprendizagem da Avaliação e do Ensino: Questões Teóricas, Práticas e Metodológicas*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

FERREIRA, Carlos Alberto (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, Carlos Alberto (2009). *A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores*. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1) (pp. 143-158).

FERREIRA, Carlos Alberto (2010). *Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projeto*. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(1) (pp. 91-105).

FERREIRA, Carlos Alberto (2012). *Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto*. In *Educar em Revista*, 48 (pp. 309-328).

FORMOSINHO, Sebastião (1994). *O imprimatur da ciência - Das razões dos homens e da natureza na mudança científica*. Coimbra: Coimbra Editora.

FOSNOT, Catherine Twomey (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

GRAVE-RESENDES, Lídia & SOARES, Júlia (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

GUERRA, M. (2002). *Num Espelho-Avaliação Qualitativa das Escolas*. In J. AZEVEDO (Org.) (2002). *Avaliação das Escolas. Consenso e Divergências* (pp.11-31). Porto: ASA.

HEACOX, Diane (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula – como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

HERNÁNDEZ, Fernando (1998). *Transgressão e Mudança na educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: ARTMED.

LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela, & SANTOS, Milice (1989). *Trabalho de projecto (1): Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela, & SANTOS, Milice (1990). *Trabalho de projecto (2): Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

LEITE, Carlinda (2000). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. DREN.

LEITE, Carlinda (2010). Desafios colocados à escola portuguesa. In: Assembleia da República (Ed.), *Conferência - Que Currículo para o Século XXI*. (pp. 18-28). Lisboa: Assembleia da República: Divisão de Edições.

MAGALHÃES, António, & STOER, Stephen (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.

MORAN, José Manuel (2000). *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias*. In *Informática na Educação – Teoria & Prática*, PGIE-UFRGS, Porto Alegre, 3(1) (pp. 137-144).

NÓVOA, António (2005), *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto: Edições ASA.

NÓVOA, António (2009). *Educação 2021: Para uma História do Futuro*. In *Revista Iberoamericana de Educación*.

NÓVOA, António (2011). *Pedagogia: a terceira margem do rio*. In: Assembleia da República (Ed.), *Conferência - Que Currículo para o Século XXI*. (pp. 39-49). Lisboa: Assembleia da República: Divisão de Edições.

PACHECO, José Augusto (1998). Avaliação da aprendizagem. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.

PACHECO, José (2007). *Caminhos para a inclusão - Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.

PALMER, David (2005). A Motivational View of Constructivist-informed Teaching. *International Journal of Science Education*, 27(15), 1853–1881. doi:10.1080/09500690500339654

PARASKEVA, João, & MORGADO, José Carlos (2001). *(Re)visão curricular do ensino secundário: Gritos e ecos do silêncio cumprido*. Porto: Asa Editores.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Philippe (2001a). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Philippe (2001b). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores.

PERRENOUD, Philippe & THURLER, Monica Gather (2002). *As competências para ensinar no séc. XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Philippe (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.

PINTASSILGO, Joaquim (2006). Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In J. Pintassilgo; M. C. Freitas; M. J. Mogarro; & M. M. C. Carvalho (Org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais* (pp. 175-200). Lisboa: Edições Colibri / Centro de Investigação em Educação.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RANGEL, Manuel & GONÇALVES, Cláudia (2011). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica*. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>.

REIS, Pedro (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Cadernos CCAP, nº 2.

RIEF, Sandra & HEIMBURGE, Julie (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva - Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 1, 79-88.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Gestão do currículo e Avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

ROLDÃO, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

SANTOS, Leonor (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis* 79, (pp. 52-57).

SKOVSMOSE, Ole (2000). Cenários para investigação. *Bolema*, 14, 66-91.

SOUSA, Francisco (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

TAVARES, José & ALARCÃO, Isabel (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

TOMLINSON, Carol Ann & ALLAN, Susan Demirsky (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.

VALADARES, Jorge (1998). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

## **Lista de anexos**

Anexo A – Planificação de longo prazo da professora cooperante

Anexo B – Planificação de médio prazo

Anexo C – Planificação de curto prazo

Anexo D – Recursos, materiais didáticos e grelhas de avaliação

Anexo E – Grelha de observação de aulas

Anexo F – Inquérito aos alunos e guião de entrevista à professora

Anexo G – Diário de campo