

Universidade de Lisboa



**A aprendizagem baseada em problemas no desenvolvimento de
competências numa turma de 11º ano do ensino profissional**

Maria Fernanda Gonçalves Fernandes

Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
orientado pela Professora Doutora Ana Luísa Rodrigues

2021

If you are planning for a year, sow rice; if you are planning for a decade,
plant trees; if you are planning for a lifetime, educate people.

(Provérbio chinês)

“Ensinar e aprender são processos criativos e evolutivos que devem estimular um
grupo específico de alunos numa dada altura da vida.”

(Arends, 2008)

“A beleza da aprendizagem, ninguém no-la pode tirar.”

(B. B. King)

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Luísa Rodrigues, pela sua disponibilidade, apoio e motivação para prosseguir.

À minha professora cooperante, Professora Ana Oliveira, pela partilha da sua sabedoria e experiência, sempre empenhada em dar-me a conhecer as melhores práticas educativas.

Aos professores do mestrado que disponibilizaram o seu tempo, dedicação e simpatia, com uma palavra de apreço especial para o Professor Doutor Tomás Patrocínio, a Professora Doutora Luísa Cerdeira e o Professor Doutor Pedro Mucharreira, dos quais me lembrarei sempre com muita amizade.

Aos colegas de mestrado, Isabel, Ana Carolina, Carmem, Ana Filipa, Luís, Carlos, Carla e todos os demais com quem aprendi muito.

Por último, agradeço a todas as amigas que me incentivaram a concluir este projeto, entre eles a Jyoti e o Robert.

À minha filha – ser uma figura modelar é uma grande responsabilidade.

Um muito obrigada a todos.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Índice de Apêndices	vii
Índice de Quadros	vii
Lista de Siglas	viii
Resumo.....	ix
Abstract	x
Introdução	1
Parte I - Problemática, metodologia de investigação e objetivos.....	5
1.1. Problemática investigativa	5
1.2. Metodologia de investigação	7
PARTE II – Fundamentação teórica e metodologia pedagógica	10
2.1. Contextualização histórica da Aprendizagem Baseada em Problemas.....	10
2.2. A aprendizagem baseada em problemas: características e potencialidades....	13
2.3. O ensino profissional: especificidade do plano curricular	18
PARTE III – Contextualização da intervenção letiva	23
3.1. Caracterização da escola	23
3.2. Caracterização da turma.....	26
3.3. A disciplina de Técnicas de Secretariado.....	27
PARTE IV – Unidade didática da prática de ensino supervisionada.....	30
4.1. Caracterização e objetivos dos módulos	30
4.2. Elementos da planificação: estratégia, técnicas e recursos didáticos.....	33
4.2.1. Estratégia de intervenção e técnicas didáticas	34
4.2.2. Recursos e suportes didáticos.....	36
4.3. Planificação da ação interventiva.....	41
4.4. Atuação Letiva	43
4.4.1. Observação direta.....	44
4.4.2. Prática de Ensino Supervisionada	47
4.4.3. Aula simulada à distância	53
4.5. Planificação das fases da implementação da ABP	55
PARTE V – Análise e reflexão sobre a intervenção	64
5.1. Análise da informação e interpretação dos resultados	64
5.2. Reflexão	68
Conclusões	72
Referências.....	74

Lista de Apêndices	78
--------------------------	----

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Grelhas de Observação e de Avaliação

Apêndice 2 – Calendarização da Prática Letiva

Apêndice 3 – Planos de Aula

Apêndice 4 – Apresentação Subunidade 14.1.3. e Problema

Apêndice 5 – Ficha de trabalho

Apêndice 6 – Vídeos e Guião de visionamento

Apêndice 7 – Guião da situação problemática

Apêndice 8 – Quiz Circuito da Correspondência

Apêndice 9 – Diário de Campo (IPP III e IPP IV)

Apêndice 10 – Inquérito por questionário - Alunos

Índice de Quadros

Quadro 1 – Características e vantagens da ABP

Lista de Siglas

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
AE	Aprendizagens Essenciais
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
DGE	Direção-Geral da Educação
FCT	Formação em Contexto de Trabalho
IPP	Iniciação à Prática Profissional
IPP III	Iniciação à Prática Profissional II
IPP IV	Iniciação à Prática Profissional IV
ME	Ministério da Educação
PA	Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória
PAP	Prova de Aptidão Profissional
PEA	Projeto Educativo da Escola
PES	Prática de Ensino Supervisionada
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

Resumo

Este relatório debruça-se sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no âmbito da disciplina Introdução à Prática Profissional IV do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

A partir de uma abordagem qualitativa, o presente relatório tem como objetivo descrever, analisar e refletir sobre a intervenção letiva realizada numa turma do 11º ano do Curso Profissional de Técnico/a de Secretariado, na disciplina de Técnicas de Secretariado, numa escola da região de Lisboa. Os conteúdos foram lecionados durante o ano letivo de 2019/2020 e reportam-se à unidade 14, Circuito da documentação, que faz parte do Tema VI – Gestão da Informação.

O impacto das transformações sociais, culturais, económicas e tecnológicas no sistema educativo tem obrigado a repensar-se o tipo de competências que os alunos necessitam para os ajudar a lidar com os desafios da sociedade global, cada vez mais tecnológica. Assim, a premência pela aquisição de conhecimentos e, sobretudo, o desenvolvimento de competências para aprender, sociais e digitais acaba por se refletir nas práticas pedagógicas.

Neste contexto, interessou-me compreender como as metodologias de aprendizagem ativas e, em específico, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), podem potenciar o desenvolvimento e ajudar na melhoria do pensamento crítico, da resolução de problemas e da cooperação, consideradas capacidades importantes ao nível da empregabilidade.

Deste modo, foram propostas atividades em grupo de pesquisa e investigação e de debate com a finalidade de levar os alunos a encontrar soluções para as situações-problema da digitalização do circuito da correspondência, em que se procurou integrar as TIC.

Apesar das diversas restrições tecnológicas e da interrupção da PES devido à pandemia da Covid-19, pude verificar os benefícios da utilização da ABP, que se traduziram, principalmente, num aumento do interesse e curiosidade dos alunos.

Os resultados deste trabalho investigativo mostraram que a utilização da ABP não corresponde ao tipo de ensino a que os alunos estejam muito habituados em sala de aula. Não obstante, esta abordagem metodológica parece apresentar mais-valias na potenciação do pensamento crítico, resolução de problemas e da cooperação.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), competências, pensamento crítico, cooperação, ensino profissional.

Abstract

This report focuses on the Supervised Teaching Practice (STP) which took place during the course in Introduction to Professional Practice IV as part of the Master in Teaching Economics and Accounting of the Institute of Education of the University of Lisbon.

Using a qualitative approach, this report aims to describe, analyse and reflect on the teaching intervention in an 11th year class of the Professional Secretarial Technician Course, in Secretarial Techniques in a school in the Lisbon region. The contents were taught during the school year 2019/2020 and refer to unit 14, Circuit of documentation, which is part of Module VI - Information Management.

The impact of socio-economic, cultural, and technological changes on the educational system compelled it to rethink the kind of skills that students need to acquire within an increasingly technological global society. There is a sense of urgency for the acquisition of knowledge, and above all for the development of learning, social and digital skills which are reflected in the pedagogical practices adopted.

In this context, I examined the role that active learning methodologies, and in particular Problem-Based Learning (PBL), could play in the development and improvement of critical thinking, problem solving and cooperation, which are regarded as important skills in terms of employability.

Thus, group activities as research, investigation and debate were proposed to help students to find solutions to the problem-situations about the digitalisation regarding the correspondence circuit, seeking to integrate ICT.

Despite the various technological constraints and the interruption of STP due to the Covid-19 pandemic, I was able to verify the benefits of using PBL, which mainly translated into an increase in students' interest and curiosity.

The results showed that the use of PBL does not correspond to the kind of teaching that students are much used to in the classroom. Nevertheless, this methodological approach seems to be an asset in leveraging critical thinking, problem solving and cooperation.

Keywords: Problem-based learning, skills, critical thinking, cooperation, vocational education, and training (VET).

Introdução

O debate em torno da necessidade de se diminuir o fosso entre as aprendizagens e o contexto real (Nkhoma *et al.*, 2018; Comissão Europeia, 2019), coloca em destaque o papel das metodologias ativas no processo de ensino e de aprendizagem. Esta abordagem, deve-se ao facto de, enquadrando-se numa perspetiva Construtivista, os pressupostos e características de uma metodologia ativa se basear em estratégias pedagógicas que visam, em geral, facilitar as aprendizagens, mas também conferir aptidões e desenvolver competências muito específicas. Embora estas se diferenciem entre si, algumas metodologias ativas têm demonstrado vantagens no desenvolvimento de competências consentâneas com as exigências dos empregadores (Nkhoma *et al.*, 2018). Este é um aspeto fundamental a considerar na lecionação de cursos de formação profissional, cujo principal objetivo, para muitos alunos, é ingressar no mercado de trabalho imediatamente após a conclusão da formação.

Tendo em conta a ideia de que a escola tem um papel essencial na ligação entre os alunos e os saberes e a realidade em que se inserem, procuro compreender o papel da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na potenciação do desenvolvimento de algumas competências ou capacidades importantes ao nível da empregabilidade dos alunos do ensino profissional, como sejam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a cooperação. Ao longo dos últimos anos, são diversos os estudos que demonstram o contributo e as vantagens da ABP no processo de ensino e de aprendizagem em vários níveis de ensino (Souza & Dourado, 2015). Neste contexto, a ABP tem sido apresentada, sobretudo, como uma abordagem capaz de conferir competências requeridas para a inserção no mercado laboral (Nkhoma *et al.*, 2018).

A ABP, ao integrar o conjunto das chamadas “metodologias ativas”, permite que os alunos assumam um papel ativo na sua aprendizagem (Charlin *et al.*, 2009). Por um lado, os alunos são envolvidos diretamente na investigação das soluções para as situações problemáticas ou questões-problemas, realizando atividades de pesquisa, recolha e análise de dados e informação, ou seja, “os problemas servem de estímulo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das suas habilidades de resolução” (Souza & Dourado, 2019, p. 54). Por outro lado, os alunos podem vivenciar ou experimentar situações reais e com significado para eles. Desta maneira, as

características da ABP apresentam esta metodologia como tendo um forte potencial para minimizar ou ultrapassar as questões educativas identificadas durante as observações das aulas.

Além disso, a ABP reforça a dinâmica conferida pela componente prática da disciplina de Técnicas de Secretariado, na medida em que ajuda a fazer a ligação dos conteúdos curriculares a situações reais das empresas. Esta dimensão tem especial importância sobretudo nos cursos de formação profissional, porque é mais uma forma de “trazer a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (DGE, 2017, p. 8) ainda antes do primeiro contacto com as empresas onde realizarão o estágio.

O contexto profissional de estágio dos alunos é constituído por empresas privadas – micro, pequenas e médias empresas – e por entidades do setor público que se deparam com um dos grandes desafios atuais como é o da digitalização de processos e procedimentos. A resistência ou adiamento de uma estratégia de digitalização das empresas que maximize toda a cadeia de produção e de prestação de serviços, dificulta a permanência da empresa no mercado concorrencial. A digitalização, de acordo com um estudo sobre as tendências da economia digital do Gabinete de Estratégia e Estudos do Ministério da Economia (Sousa, 2020), é considerada uma das componentes digitais mais relevantes no crescimento da economia, a par da inteligência artificial, nanotecnologia e robotização (fazendo parte, ainda desta lista, a Internet das coisas e a realidade aumentada). A adaptação ou transformação das empresas ao digital é essencial para serem mais eficientes ou eficazes (*ibidem*), numa palavra, mais competitivas.

A questão que levanto é: como pode a escola ajudar a preparar os alunos a adquirir ou desenvolver competências exigidas pelo mercado de trabalho? Cabe ao professor definir a abordagem que pretende dar aos conteúdos curriculares. No caso do módulo 14, *Circuito da documentação*, este adequa-se à discussão da digitalização das organizações, pois a abordagem apresentada no manual ou Programa apresenta este processo a partir de uma perspetiva de trabalho manual, com recurso ao suporte físico, em que é referido o uso da informática apenas para algumas das fases do circuito da correspondência. Deste modo, a partir deste contexto, e adequando o problema ao currículo, justifica-se a apresentação de uma situação problemática relativa à necessidade da implantação da digitalização nas empresas.

A minha prática de ensino supervisionada ficou afetada a partir de 16 de março de 2020, devido à pandemia causada pela Covid-19 e à consequente situação de confinamento, que se prolongou até ao fim do ano letivo. Apesar de se ter verificado uma rápida reorganização por parte da escola para ministrar ensino à distância, surgiram obstáculos de natureza diversa (jurídica e técnica) que impediram a continuidade da minha intervenção pedagógica. Por tal motivo, não foi possível terminar a planificação prevista inicialmente, ficando por lecionar quatro tempos letivos.

A situação de confinamento constituiu, na verdade, um desafio para o sistema educativo, em geral, e para os professores, em particular. De forma genérica, os professores tiveram de se adaptar rapidamente à nova realidade, ao conciliarem a lecionação de aulas por videoconferência com atividades de trabalho autónomo/assíncrono. Para o ensino básico, chegaram a ser emitidas aulas através do canal de televisão público (telescola). No balanço final deste período de ensino à distância, verificou-se que nem todos os alunos puderam desenvolver aprendizagens bem-sucedidas¹ devido a entraves de ordem diversa, sendo a falta de recursos tecnológicos (computadores e ligação à Internet) o obstáculo mais preponderante.

Este relatório é composto por cinco partes e apresenta a descrição e a análise, bem como as reflexões da prática pedagógica que, durante o ano letivo 2019/2020, realizei numa turma de 11º ano da disciplina de Técnicas de Secretariado, do curso profissional de Técnico/a de Secretariado, de uma escola da Região de Lisboa, com vista à implementação da ABP.

Na parte I, na primeira secção, são, assim, apresentadas as questões de partida e as razões da escolha da metodologia pedagógica a utilizar na intervenção letiva. Na segunda secção, explicito a metodologia de investigação utilizada neste estudo que teve por base a intervenção letiva.

A parte II é dedicada ao enquadramento teórico da ABP, apresentando-se uma revisão da literatura sobre esta metodologia e, ainda, uma descrição das características e potencialidades da ABP.

¹ Neste contexto, a DGE elaborou o Roteiro *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*, disponibilizado em <https://www.anqep.gov.pt/np4/491.html#11>.

Na parte III, apresenta-se uma caracterização do contexto escolar, da turma e da disciplina, terminando com uma análise sobre as especificidades do ensino profissional.

Na parte IV é apresentada, em primeiro lugar, a caracterização dos módulos da disciplina e a explicitação dos objetivos de aprendizagem e, em segundo lugar, descreve-se a estratégia pedagógica seguida, as técnicas e os recursos didáticos utilizados. Por fim, é feito o relato e a descrição da prática letiva, o qual é complementado com uma análise e discussão do processo de ensino e de aprendizagem implementado.

A última parte apresenta uma reflexão sobre a intervenção pedagógica relatada neste estudo, onde procedo a uma análise e interpretação dos dados e da informação recolhidos em diferentes fontes. Na última secção, são apresentadas as conclusões relativas à PES.

Parte I - Problemática, metodologia de investigação e objetivos

1.1. Problemática investigativa

A questão inicial que guiou este trabalho investigativo foi identificada durante a observação direta das aulas. O saber observar e analisar o contexto e a capacidade de “olhar” a informação, constituem um conjunto de competências que os professores necessitam possuir (Amado *et al.*, 2009).

Nesta fase de observação de aulas, constatei que a execução das tarefas solicitadas aos alunos era realizada de forma automatizada, sendo pouco visível a mobilização da capacidade de análise e de sentido crítico. No geral, os alunos assumiam uma postura passiva, parecendo mais meros recetores de conteúdos, o que poderia evidenciar a ausência de significado para eles, e conformados com um tipo de ensino que valoriza mais a memorização do que a compreensão. Para além disso, os alunos não demonstravam entusiasmo pelo trabalho de grupo, tendendo a trabalhar em pares, sempre com os mesmos colegas, ou individualmente.

Assim, feito o diagnóstico e identificado o problema de investigação, debrucei-me sobre a definição da estratégia pedagógica a implementar e, por conseguinte, procurei perceber e identificar qual a metodologia didática / pedagógica que, respondendo às necessidades dos alunos, permitiria suscitar a curiosidade e interesse destes pelos conteúdos e, ao mesmo tempo, melhorar ou desenvolver determinadas competências, valorizadas no mercado laboral. Neste sentido, procurei analisar a forma como a ABP poderia proporcionar a oportunidade ao aluno para construir o conhecimento, em vez de esperar que lhe seja apenas transmitido, e ajudar no desenvolvimento de competências relacionadas com o espírito crítico, resolução de problemas e sentido de cooperação entre os alunos em sala de aula, nesta disciplina técnica do 11º ano. É de assinalar ainda que, neste processo, foi importante rever as orientações estabelecidas no Programa da disciplina (ME, 2005), designadamente ao nível dos objetivos e competências, bem como a análise das áreas de desenvolvimento e aquisição de competências-chave apresentadas no Perfil dos Alunos à saída do ensino secundário (PA) (DGE, 2017).

Desta maneira, as competências visadas neste estudo integram três das 10 áreas de competências do PA – Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Relacionamento Interpessoal –, que se transcrevem abaixo:

- raciocínio e resolução de problemas, destacando-se a capacidade de planejar e conduzir pesquisas; gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas e desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados;
- pensamento crítico e pensamento criativo, cujas capacidades são: pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica; convocar diferentes conhecimentos e desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora;
- relacionamento interpessoal, enfatizando-se a capacidade de adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição, trabalhar em equipa e ouvir, interagir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista.

Neste contexto, com vista a encontrar soluções para as situações identificadas, coloquei as seguintes questões:

- i) Como poderá uma aprendizagem assente na ABP estimular o interesse, a curiosidade e a participação dos alunos?
- ii) Como poderá a ABP potenciar as competências valorizadas no mercado de trabalho, nomeadamente as relacionadas com a capacidade de raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e a cooperação?
- iii) Que desafios levanta a ABP ao ensino orientado para o desenvolvimento de competências?

Estas questões foram o ponto de partida para compreender como esta metodologia pedagógica poderia promover o desenvolvimento da capacidade de pensamento reflexivo e crítico aplicada à resolução de problemas e a cooperação. Em geral, os objetivos que procuro alcançar são: consciencializar os alunos para a importância da investigação, da análise crítica e da resolução de problemas e aumentar

a curiosidade pelos conteúdos e, até, por novos conhecimentos, no sentido de incentivar os alunos a adotar uma atitude mais ativa e reflexiva.

É de salientar ainda que a implementação desta metodologia permite incorporar as TIC nas suas várias etapas, desde a apresentação das tarefas até à realização e avaliação da aprendizagem.

Em síntese, através da abordagem pedagógica assente na ABP, procurei implementar atividades baseadas na pesquisa de diversas fontes de informação e na apresentação de propostas de solução de problemas ou de situações problemáticas concretas, com o objetivo de levar os alunos a refletir para poderem agir e valorizar as aprendizagens. Acresce, ainda, que esta abordagem pedagógica leva os alunos a executar tarefas de forma colaborativa e a aplicar conhecimentos e experiências prévias (Arends, 2008).

1.2. Metodologia de investigação

Este trabalho investigativo, conforme já referi, recaiu sobre a intervenção pedagógica numa turma de 11º ano, na disciplina de Técnicas de Secretariado. Se numa primeira etapa, as minhas tarefas se prenderam com a definição do problema de investigação, identificação da metodologia pedagógica, revisão de literatura, etc., posteriormente, debrucei-me sobre a definição da metodologia de investigação, a qual seguiu uma abordagem qualitativa. De acordo com esta abordagem de investigação, o presente Relatório assume um carácter descritivo, interpretativo e reflexivo sobre a prática letiva com a utilização da ABP e as aprendizagens dela resultantes. Neste sentido, esta investigação traduz o trabalho de campo realizado, que consistiu na participação e observação do contexto, procurando, por conseguinte, compreender os dados recolhidos (Bogdan & Bliklen, 1994). A compreensão da informação e dos dados integra uma perspetiva interpretativa, na medida em que traduz “o ponto de vista dos intervenientes no processo educativo” (Ponte, 2002, p. 15). Os estudos de natureza descritiva, como este, que seguem uma abordagem interpretativa, enquadram-se nos estudos naturalistas de diversas tradições epistemológicas e metodológicas das ciências sociais (Afonso, 2014).

Para este efeito, utilizei diversas técnicas de recolha de dados e informação. Um deles foi a pesquisa documental e as conversas ou entrevistas abertas, não estruturadas, mais livres e exploratórias (Bogdan & Biklen, 1993, p. 136) com os

alunos e a professora cooperante. O outro instrumento foi a observação participante, a qual, de acordo com os autores atrás referidos, não deixa de apresentar algumas dificuldades na sua implementação.

Relativamente ao tratamento da informação, recorri à análise de documentos, numa “abordagem orientada para as fontes”, como é denominada por Bell (2004, p. 102), no sentido em que estas orientam a investigação. As fontes de recolha primárias utilizadas foram as seguintes: os registos do Diário de Campo e da observação direta das aulas. Estas fontes foram utilizadas na formulação da questão de partida, sendo o Diário de Campo um meio importante no trabalho investigativo do docente, não só porque, este, tal como referem Vitória e Silva (2009), relativamente ao diário de aula, apresenta uma narração do quotidiano, mas também permite a reflexão sobre essa narração, “valorizando o que se tem para contar, e ressignificando a própria narração à luz de fatos vividos e situações experimentadas” (p. 939).

No que se refere à observação das aulas, ainda que esta possa representar “apenas uma versão do que se passou na sala de aula” (Reis, 2011, p. 22), a mesma focou-se em alguns aspetos da prática da professora cooperante, tais como, a gestão da sala de aula e as formas de questionamento aos alunos, e em elementos relacionados com os alunos como o envolvimento nas tarefas e as suas interações. Também recolhi dados e informações em conversas com os alunos, algumas delas tidas de forma informal, e, ainda, com a professora cooperante. Estas conversas ou entrevistas informais permitiram-me conhecer melhor os alunos e as suas ideias e opiniões sobre as suas expectativas relativamente à disciplina e à forma de aprender.

No trabalho de campo, o investigador tem de desempenhar o papel de observador participante, ou seja, o investigador alterna momentos de observação com a participação em algumas atividades que se desenvolvem no local onde decorre o estudo, cujo objetivo é recolher dados (Bogdan & Biklen, 1993).

No que diz respeito às fontes secundárias, foram consultados documentos institucionais da escola, sobretudo, o Projeto Educativo (incluindo o Projeto Curricular da Escola, o Plano Anual de Atividades e o Relatório de Avaliação Externa), e outros documentos complementares como o Programa de Técnicas de Secretariado (ME, 2005), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA) (DGE, 2017),

as *Aprendizagens Essenciais* (AE)² e o *Referencial de Competências*³ do Curso Profissional, sites institucionais, estatísticas nacionais e, ainda, literatura científica da área da Educação e da metodologia ABP.

Durante o trabalho de campo apliquei alguns instrumentos de recolha de informação e dados, que passo a enumerar: o registo do diário de campo, as grelhas de observações da sala de aula (lista de verificação) e de classificação das apresentações dos alunos e as planificações de aula.

Ainda no que diz respeito à recolha de dados e de informação, estava prevista a aplicação de um inquérito por questionário aos alunos no final da prática letiva com o objetivo de ficar a conhecer-se as perceções e opiniões sobre a implementação da metodologia ABP e o seu grau de satisfação, no sentido de ajudar a responder às questões da investigação, mas, na sequência da pandemia Covid-19, não foi possível a utilização deste instrumento. Ainda assim, o questionário foi elaborado (apresentado em Apêndice), tendo sido adaptadas algumas questões de um inquérito já aplicado por Souza e Dourado (2019).

² <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

³ <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Qualificacoes/Referenciais/7224>

PARTE II – Fundamentação teórica e metodologia pedagógica

2.1. Contextualização histórica da Aprendizagem Baseada em Problemas

A literatura sobre a ABP contextualiza, historicamente, o início da utilização desta metodologia nas décadas de 50 e 60 do século XX nas universidades de medicina dos Estados Unidos (Case Western Reserve University Medical School) e do Canadá (Universidade McMaster) (Allen *et al.*, 2011). Ainda hoje, a ABP constitui uma metodologia de ensino bastante utilizada nesta área do conhecimento, onde tem tido, nas últimas quatro décadas, um “grande impacto no pensamento e prática” (Colliver, 2000, p. 259). Ao longo dos tempos, esta metodologia pedagógica foi-se alargando para outras áreas do conhecimento, tais como arquitetura, gestão, engenharias, entre outras, bem como a outros níveis de ensino, sendo considerada uma metodologia de aprendizagem inovadora no ensino secundário (Souza e Dourado, 2015).

Embora, como alguns autores bem lembram, algumas das características da ABP, tais como a autonomia, a estimulação do pensamento ou a apresentação de soluções, se encontrem em métodos tão antigos como o socrático e, posteriormente, o Hegeliano (a dialética pergunta/resposta e a dialética tese-antítese-síntese, respetivamente), assistiu-se, a partir dos anos 20 do século XX, a um ressurgimento do interesse pela cognição, patente na psicologia cognitiva, que se debruçou mais sobre as cognições dos alunos do que sobre o que fazem (Arends, 2008) e pelas experiências pedagógicas levadas a cabo por vários cientistas, nomeadamente Dewey, que se debruçou sobre a aprendizagem pela reflexão, meio através do qual “os alunos adquirem competências e processos de pensamento produtivos” (*ibidem*, 2008, p. 384), e Bruner, com os estudos sobre a aprendizagem pela descoberta, ou Schuman, com a contribuição sobre o questionamento e a descoberta de respostas ou soluções (*ibidem*).

Com efeito, as correntes filosóficas que, no final do século XIX e início do século XX, apresentaram teorias de aprendizagem que contribuíram para o avanço científico da Educação, surgiram no âmbito da Psicologia, tendo, aquelas, influenciado o movimento que ficou conhecido como Escola Nova. Foi, então, neste contexto de mudança nas perspetivas pedagógicas que a ABP encontrou terreno favorável para se desenvolver.

Assim, resumidamente, as teorias filosóficas da Psicologia Comportamental e Cognitiva, desenvolvidas naquela altura e às quais a literatura da educação reconhece o seu contributo para a alteração da conceção da pedagogia são: o Behaviorismo (representado por B. Watson, Skinner, Gagné e Bloom), que, ao defender que o comportamento devia ser o objeto da Psicologia (Martins, 2015) e conceber o comportamento como sendo uma resposta aos estímulos externos, do qual advinham consequências, colocou o foco na planificação, que envolve os objetivos, sequências didáticas, condições de ambiente e mecanismos de reforço; o Cognitivismo, teoria segundo a qual, é através da cognição que o indivíduo se adapta ao meio, transformando-se de acordo com as suas necessidades, sendo, portanto, este um tipo de aprendizagem; o Construtivismo (representado por Piaget, Bruner, Vygotsky, Gardner), que conjugando o Cognitivismo e o Interpretacionismo, é lhe atribuído um papel muito importante na mudança da perceção do que devia ser o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que este deixa de ser visto como um mero recetor de conhecimentos para ser o agente da construção dos seus conhecimentos e se valorizarem as interpretações dos alunos sobre o que aprendem; o Humanismo (representado por Rogers), que não desligando a parte afetiva da aprendizagem, pois esta é uma componente que intervém na aprendizagem, defende que, para além do intelecto, do pensamento, o aluno também tem sentimentos e é um ser que age. Mais recentemente, outras teorias da Educação vêm-se afirmando, como, por exemplo, a corrente Sociocultural (representada por Freire), sendo certo que algumas das ideias de uma teoria são comungadas por outras, enriquecendo-as (Souza e Dourado, 2015).

Por conseguinte, os primeiros estudos em que se aponta a resolução de problemas como uma das condições de aprendizagem vão fundar-se no ramo cognitivista-construtivista da Psicologia, fornecendo, assim, as bases teóricas da ABP. A revisão literária da área da ABP não deixa de mencionar alguns dos seus autores que mais contribuíram para o desenvolvimento da ABP, destacando-se, já referido anteriormente, o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) que, em 1916, defendeu a aprendizagem centrada em problemas sociais e intelectuais e que os alunos deveriam ser envolvidos na pesquisa desses problemas. A partir desta abordagem denominada de Pedagogia Ativa, Dewey realçou a importância dos problemas na aprendizagem, já que estes advêm das experiências reais, do quotidiano do aluno. Se,

por um lado, se reconhece a contribuição de Dewey na construção das bases filosóficas da ABP, por outro lado, atribui-se à psicologia de cunho europeu (Piaget e Vygotsky), o mérito pelo desenvolvimento do conceito de construtivismo, o qual forneceu a base para uma maior sustentação teórica da ABP (Morais & Manzini, 2006). Deste modo, foi na sequência dos estudos de Piaget – a partir dos quais se desenvolveu, então, a perspectiva cognitiva-construtivista, em que se constatou que, tal como lembra Arends (2008, p. 385), “os aprendentes de todas as idades se envolvem ativamente no processo de adquirir informação e construir o seu próprio conhecimento” – que a ABP se instituiu como uma metodologia pedagógica. Neste processo de desenvolvimento e sustentação teórica da ABP, é de referir, ainda, o contributo do modelo de aprendizagem de Bruner, nas décadas de 50 e 60, que coloca a tónica na aprendizagem através da descoberta, conferindo, desta maneira, também um papel ativo ao aluno. Neste âmbito, Arends (2008) refere ainda o treino de formulação de questões criado por Schuman, nos anos 60, que representou uma abordagem que influenciou a ABP, sobretudo pela importância deste na motivação para a pesquisa e consequente formulação de hipóteses ou teorias para se obterem respostas.

No início da década de 70 do século passado, Gagné, formado em Psicologia, começou a desenvolver a teoria de aprendizagem denominada Condições de Aprendizagem, em que se debruça sobre a problemática da aprendizagem. Gagné concebe a aprendizagem como fazendo parte de “um processo contínuo” de transformação rápida do comportamento, em que determinada aprendizagem permanece mesmo em novos contextos (Martins, 2002). Assim, de entre as oito condições de aprendizagem explicitadas por este psicólogo, a resolução de problemas é uma forma de aprendizagem que implica o pensamento, em que os princípios já adquiridos podem ser combinados de modo a produzir uma nova capacidade (Martins, 2002). Para Gagné a resolução de problemas implicava ou mobilizava a criatividade.

A partir do final dos anos 80 e durante os anos 90 do século XX, surgiram, sobretudo, nos Estados Unidos, de forma mais sistematizada, estudos sobre a ABP, os quais identificam e descrevem as características desta abordagem. Neste contexto, Arends (2008) salienta o trabalho de Resnick, de 1987, na explicitação das quatro grandes diferenças entre a atividade académica e a aprendizagem fora da sala de aula (colaboração, ferramentas cognitivas, envolvimento em situações reais e pensamento

prático), com o qual contribuiu para, em termos de fundamentação racional, alicerçar a ABP (*ibidem*).

Em suma, na área da Educação, a metodologia ABP é considerada inovadora, tendo sido fruto de experiências pedagógicas igualmente inovadoras e a sua fundamentação teórica assenta na corrente construtivista (Souza & Dourado, 2015) e socioconstrutivista (Ho & Chan, 2015), as quais fazem uma rutura com o tipo de ensino mais tradicional baseado na transmissão de conhecimento. Por conseguinte, a ABP foca-se na aprendizagem e no aluno e, através da resolução de um problema, procura estimular a cooperação e a autoaprendizagem. Sendo, portanto, o problema o “ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos” (Barrows, 1986, citado por Souza & Dourado, 2015, p. 184).

2.2. A aprendizagem baseada em problemas: características e potencialidades

O enquadramento teórico desta investigação sobre a prática de ensino supervisionada, que sustenta a estratégia pedagógica utilizada, é feito com base nos princípios da Teoria Construtivista. Esta abordagem contribuiu com orientações pedagógicas consonantes com um modelo de ensino mais adaptado às exigências do século XXI, conferindo, portanto, ao aluno um papel importante e ativo no processo de ensino-aprendizagem. Esta perspetiva do engajamento do aluno na aprendizagem tem como objetivo o desenvolvimento da iniciativa, dinamismo e autonomia do aluno (Dubet, 2011). Ao reconhecer-se a participação do aluno na aquisição do conhecimento, a metodologia participativa valoriza os conhecimentos e a experiência dos alunos “envolvendo-os na discussão, identificação e busca de soluções para problemas emergentes” (Nobre *et al.*, 2006, p. 259).

As teorias que se debruçam sobre o processo de ensino-aprendizagem põem em relevo a necessidade de se inovar na sala de aula ao nível das metodologias a utilizar (Rodrigues, 2019). É consensual a necessidade de inovação no ensino, de forma a impulsionar a mudança de paradigma na educação: o aluno deve passar a estar no centro do processo de ensino-aprendizagem (Arends, 2008). Por conseguinte, ao considerar-se os interesses e necessidades dos alunos, ou seja, ao mudar-se o foco para as aprendizagens, as metodologias ativas vão adquirindo uma maior dimensão na lecionação em detrimento de metodologias associadas ao modelo tradicional de ensino centrados no professor (Arends, 2008; Rodrigues, 2019).

A abordagem construtivista fornece, pois, a base teórica para a implementação de uma metodologia pedagógica ativa, colocando a tónica numa aprendizagem baseada no fazer, cujo conhecimento é construído pelo aluno e nas competências pessoais e situacionais. De uma forma geral, a literatura nesta área avalia o mérito de uma metodologia pedagógica de acordo com duas dimensões. Uma delas prende-se com a eficiência na aquisição dos conhecimentos e a outra com o grau de potenciação das competências, que, no caso da ABP, incluem as seguintes: a investigação, negociação e trabalho de equipa e comunicação verbal e escrita (Allen *et al.*, 2011).

Apesar de serem apontadas algumas limitações a esta metodologia, como, por exemplo, a baixa eficiência na aquisição do conhecimento, quando comparada com o ensino tradicional (Colliver, 2000), é lhe reconhecido, porém, um “elevado potencial didático” (Cachinho, 2012), a saber, trabalho em equipa, aquisição de conceitos e desenvolvimento do pensamento crítico. Na verdade, o trabalho em grupo, que envolve a colaboração, é uma das condições da ABP para se chegar à resolução do problema (Lambros, 2004). Ainda de acordo com Cachinho (2012), a ABP oferece a possibilidade de os alunos, ao terem de assumir uma maior intervenção na construção dos seus conhecimentos, serem colocados no centro do processo de ensino-aprendizagem (*ibidem*). No que se refere, ainda, às vantagens de que os alunos usufruem, resultantes da utilização da ABP, Woods (2000) refere o papel do professor (mas não se limitam a este) na eficácia do desenvolvimento de competências. De acordo com Allen *et al.* (2011), a eficácia da ABP, pelo menos ao nível do ensino superior, que é a realidade analisada por estes autores, está demonstrada ao nível a) da aprendizagem de conteúdos – favorece a integração de novo conhecimento –, ainda que, como referem os autores, não seja este o motivo pelo qual os professores mais utilizam a ABP; b) das competências de processo – sociais e pensamento crítico – e c) do envolvimento do aluno – as atividades constituem desafios para os alunos, o que pode levar a aumentar o seu envolvimento.

Embora existam várias definições de ABP e diversos formatos de implementação, existe um conjunto de características ou princípios que definem esta metodologia, tais como a apresentação de um problema e centrar-se na aprendizagem e no aluno (Charlin *et al.*, 1998).

No quadro abaixo, apresentam-se resumidamente as características e os respetivos benefícios para o aluno, de acordo com o contributo de Lambros (2004)

para a implementação da ABP no ensino básico (correspondente ao 3º ciclo) e secundário.

Quadro 1 – Características e vantagens da ABP

Características / Princípios	Vantagens
Situação-problema real	Melhor compreensão da relevância dos conteúdos por parte dos alunos, consciência das necessidades de aprendizagem, mantém o interesse, aprofundamento do conteúdo, retenção da informação.
Foco na compreensão e não na memorização	O aluno é levado a querer saber mais e a obter nova informação para resolver o problema.
Trabalho de grupo	Desenvolvem a colaboração (competência para a vida) e negociação para chegar às soluções, competências de organização e de relacionamento, aptidões de comunicação e interpessoais, respeito e apoio. Autorregulação da aprendizagem, descoberta, prazer e entusiasmo, por conseguinte, mais empenho. As necessidades de aprendizagem de cada elemento do grupo são complementares.
Aquisição de conhecimento e aplicação da informação na resolução do problema	Oportunidade de autoconstrução do conhecimento e autorregulação da aprendizagem.

Fonte: elaborado a partir de Lambros, 2004.

Atualmente, alguns dos estudos que se debruçam sobre as falhas na formação dos alunos do ensino superior, sobretudo em cursos técnico-práticos, reforçam a importância da utilização da ABP. Neste âmbito, constatou-se que as universidades falham mais ao nível da capacitação dos alunos em termos de competências para exercerem uma determinada profissão – denominadas de “aptidões de empregabilidade” (Nkhoma *et al.*, 2018). Efetivamente, uma das competências apreciadas pelos empregadores é capacidade de resolução de problemas (*ibidem*). Neste sentido, Nkhoma *et al.* (2018) propõem, ainda que o objeto de estudo sejam os

cursos do ensino superior de Contabilidade, a necessidade de se utilizar uma metodologia de avaliação “autêntica” em que o desempenho no contexto real (profissional) em que os alunos atuam é importante. Ainda de acordo com estes autores, a ABP é uma forma de avaliação autêntica e só é possível em modelos de aprendizagem novos.

Neste sentido, a ABP é considerada uma metodologia que permite aos alunos realizar uma aprendizagem que os ajuda a desenvolver as competências que melhor os prepara para o mercado de trabalho, isto é, para serem bem sucedidos na atividade profissional (Nkhoma *et al.*, 2018) ou para “obter ganhos importantes em suas carreiras acadêmicas e profissionais” (Souza e Dourado, 2019, p. 75), sendo a capacidade para resolver problemas, que surgem diariamente no funcionamento de uma organização e até da comunidade, uma dessas competências, visadas, por excelência, na ABP.

Assim, a ABP é um modelo pedagógico que, com algumas adaptações, tem vindo a ser utilizado também em estabelecimentos de ensino superior com formação “pré-emprego” – como são os institutos politécnicos –, que ministram cursos de cariz essencialmente técnico (Rotgans *et al.*, 2012). Neste contexto académico, a eficácia desta metodologia reside no facto de o problema apresentado aos alunos ser real, ultrapassar a dimensão escolar e deixar de ser um “jogo escolar” descontextualizado e afastado da realidade (Diéz Gutiérrez, 2012).

Por conseguinte, uma das funcionalidades da ABP, que permite adequar esta metodologia, sobretudo, ao ensino secundário, é a ligação entre a aprendizagem (teoria) e a aplicação ou verificação em contexto profissional (prática) do conteúdo a que se refere o problema.

É de salientar também que as faculdades reconhecidas à ABP poderão ajudar os alunos a alcançarem mais facilmente o perfil de competências que o Programa estabelece, sobretudo ao nível das competências cognitivas e interpessoais / atitudinais, em específico, “demonstrar uma visão crítica e atual da estrutura e funcionamento das organizações”, “revelar espírito crítico e hábitos de tolerância e de cooperação”, “apresentar e fundamentar os seus pontos de vista respeitando as ideias dos outros” (Ministério da Educação, 2005).

As características associadas à ABP que explicam as razões da escolha da aplicação desta metodologia aos alunos de ensino profissional são as seguintes: o

contacto com situações reais do contexto do aluno; a mobilização de conhecimentos de outras disciplinas; a investigação de soluções e a realização de produtos finais que são uma alternativa ao teste tradicional.

Deste modo, atendendo às características acima mencionadas, bem como os objetivos gerais da ABP – maior envolvimento do aluno na aprendizagem, desenvolvimento do pensamento de ordem superior e, ao mesmo tempo, incentivar a atividade mental que tem lugar fora da escola, a autonomia e a colaboração (Arends, 2008) –, esta apresenta-se como uma metodologia com grande potencial ao nível da motivação dos alunos para os levar além da mera memorização e mecanização de procedimentos ou tarefas e do desenvolvimento de competências.

Por fim, é de referir que esta metodologia favorece a utilização das TIC, pelo que estas podem ser, sempre que possível, integradas no processo de ensino e aprendizagem e de avaliação (Rotgans *et al.*, 2011). Ao nível da aprendizagem, por exemplo, as TIC proporcionam a utilização de recursos da Internet para a investigação e a pesquisa de informação e dados e de aplicações para a criação de apresentações gráficas.

Todavia, a planificação de atividades com recurso à Internet pelos alunos é um desafio para o professor, pelo facto de este tipo de atividade implicar um maior acompanhamento por parte do professor. O problema da credibilidade das fontes ou da aceitação da informação que se encontra na Internet por parte dos alunos, sem se questionarem ou confirmarem a mesma, tal como demonstra o estudo realizado por Graham e Metaxas (2003), coloca no professor a função de explicar a utilização da Internet no sentido de “promover uma melhor compreensão do serviço disponibilizado pelos motores de busca” (p. 75). No entanto, a indicação prévia das fontes aos alunos, permite um maior controlo da pesquisa e recolha de dados e informação credível.

A implementação de uma estratégia pedagógica com base na ABP, com recurso às TIC, implica, pois, um trabalho de planificação cuidadoso, tanto do processo de ensino como do de aprendizagem. A planificação, segundo Arends, “é um processo complexo” (2008, p. 100), sobre o qual o professor deverá ter um bom domínio para que as aprendizagens se efetivem. A preparação de uma aula implica tempo para pesquisar e aprender a trabalhar com as ferramentas digitais, pesquisa e/ou criação de materiais didáticos, reflexão, escolhas, etc.

Em síntese, a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem levou ao desenvolvimento de metodologias pedagógicas que são avaliadas pela aquisição de conhecimentos e pelo desenvolvimento de competências. A ABP tem-se revelado como uma metodologia bastante eficaz no desenvolvimento de competências valorizadas no mercado de trabalho, com destaque para a resolução de problemas. Daí que as características e as reconhecidas potencialidades desta metodologia tenham levado à sua adoção também no ensino profissional.

2.3. O ensino profissional: especificidade do plano curricular

Diversos autores, de diferentes áreas do conhecimento, têm-se debruçado sobre o papel da escola na sociedade, como esta se relaciona com os demais sistemas – político, económico, etc. – e como se tem procurado que, aquela, ao adaptar-se aos tempos, possa resolver os desafios com que as sociedades, a cada época, se deparam. Por exemplo, Nóvoa (2009) explica que uma das finalidades da consolidação e da difusão do sistema escolar, no final do século XIX, foi a de assegurar “a preparação para a nova sociedade industrial.” A empregabilidade tem sido, por isso, o principal ângulo a partir do qual se tem olhado para o sistema educativo e, conseqüentemente, para aquilo que deve ser a função da escola neste aspeto em particular. É neste sentido que o mesmo autor refere: “Em vez de uma educação aberta sobre as dimensões da vida, assistiu-se à redefinição da Educação Permanente como “Educação e formação ao longo da vida” (2009, p. 8).

A problemática da adequação do sistema de ensino às exigências sociais, sobretudo, ao nível das qualificações para o mercado de trabalho, alimentou um debate mais intenso no início da década de 90 do século passado (Silva, 1994). Deste modo, se, de acordo com uns, o ensino regular não tem de estar forçosamente orientado para responder melhor às necessidades ou desafios da sociedade (do conhecimento e tecnológica) e, por conseguinte, do mercado de trabalho, já, no que se refere ao ensino e formação profissional, alguns autores têm-lhe atribuído essa finalidade. Esta ideia de que o aluno se forma tendo em vista, praticamente, apenas a sua inserção no mercado de trabalho, é transmitida, pelo menos, ao nível do discurso. De facto, a institucionalização “do sistema de emprego” na educação (*ibidem*) acaba por se impor. Esta constatação é corroborada pela percentagem considerável de alunos na via profissionalizante que não pretende prosseguir estudos e espera encontrar emprego

após a conclusão do 12º ano (Barbosa *et al.*, 2019). Neste sentido, muitos autores e educadores têm defendido que o currículo e a prática têm de estar completamente voltados para as necessidades e exigências do mercado laboral (por exemplo, Ho *et al.*, 2015 e Nkhoma *et al.*, 2018), independentemente do tipo ou nível de ensino. Na verdade, esta ideia encontra aderência ao nível do ensino profissional, pois, os estabelecimentos de ensino que incluem cursos profissionais na sua oferta formativa, dirigem-se especificamente para o jovem que “procura uma formação mais prática e orientada para o mercado de trabalho”⁴. Nesta perspetiva, pode dizer-se que “a educação funciona hoje como um mercado no qual os indivíduos vão buscar “capitais” escolares” (Dubet, 2011, p. 304) para os utilizar no mercado laboral. Porém, independentemente dos objetivos ou finalidades sociais que se atribuem à educação, como bem refere Arends, “a aprendizagem académica continuará a ser o mais importante” (2008, p. 7).

Tendo em vista, assim, a capacitação dos alunos para o exercício de uma atividade profissional, os cursos profissionais abrangem as mais diversas áreas de educação e formação: serviços, comércio e transportes, indústria e tecnologia, agricultura, ambiente, etc. Estes estão organizados numa estrutura modular distribuída pelos três anos do percurso escolar ao nível do ensino secundário (1º ano / 10º, 2º ano / 11º e 3º ano / 12º). No geral, a carga horária dos três anos de formação pode variar entre as 3 100 e as 3 440 horas.

Uma das mais-valias associada ao curso profissional, quando comparado com o ensino regular, é a atribuição de uma dupla certificação, já que o aluno obtém uma qualificação profissional de nível IV (Portaria nº 782/2009, 23 de julho⁵), a qual é superior à qualificação do percurso feito no ensino regular.

Conforme também já foi referido, os alunos com formação profissional, e após a conclusão do curso, à semelhança dos alunos do ensino regular, podem candidatar-se ao ensino superior e, ainda, podem realizar estudos de nível de pós-secundário não superior (Cursos de Especialização Tecnológica que permite a aquisição do nível 5 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações⁶).

⁴ <https://www.anqep.gov.pt/np4/467.html>

⁵ <https://dre.pt/pesquisa/-/search/493227/details/maximized>

⁶ <https://catalogo.anqep.gov.pt/qnq> e https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-21_pt-pt

As competências profissionais visadas neste tipo de ensino, e que poderão ser desenvolvidas e melhoradas na Formação em Contexto de Trabalho (FCT), são de ordem social, científica e técnica. Relativamente à FCT, e de acordo com a Portaria acima referida, pode resumir-se assim que esta tem uma dupla função: o treino ou formação realizada em contexto real, por um lado, e a socialização, por outro lado.

Em síntese, o plano curricular integra quatro componentes de formação: sociocultural, científica, técnica e a FCT. No que se refere ao curso de Técnicos/as de Secretariado, integrado no Catálogo Nacional de Qualificações⁷, a formação sociocultural integra as seguintes disciplinas: Português, Língua Estrangeira (I, II, e III), Área de Integração, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Física; na formação científica, os alunos frequentam as disciplinas de Matemática, Economia, Psicologia e Sociologia; e, ainda que opcional, é oferecida a disciplina de Educação Moral e Religiosa; ao nível da formação técnica, as disciplinas são: Técnicas de Secretariado, Comunicação e Documentação em Línguas, Legislação Comercial, Fiscal e Laboral, Técnicas de Cálculo e Contabilidade. Transcrevem-se abaixo os objetivos de cada uma das componentes de formação, de acordo com o estabelecido na Portaria n.º 235-A / 2018, de 23 de agosto⁸:

- formação sociocultural - estruturada em disciplinas comuns a todos os cursos, que visa contribuir para a construção de identidade pessoal, social e cultural dos alunos;
- formação científica - estruturada em duas ou três disciplinas, que visa proporcionar uma formação científica consistente com o perfil profissional associado à respetiva qualificação;
- formação tecnológica - organizada em UFCD⁹, que visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas definidas para o perfil profissional associado à respetiva qualificação.

⁷ <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/>

⁸ <https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/116154369/details/maximized>

⁹ Unidades de Formação de Curta Duração

A quarta componente formativa, à qual já foi feita referência, diz respeito à FCT, geralmente denominada de estágio. Tal como estipulado na alínea d) do artigo 6º da Portaria supramencionada, a FCT é “realizada em empresas ou noutras organizações, em períodos de duração variável ao longo ou no final da formação, enquanto experiências de trabalho, designadamente sob a forma de estágio, integrando um conjunto de atividades profissionais que visam a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.”¹⁰ Não obstante este esforço de todas as entidades educativas, nomeadamente da escola e dos professores, na capacitação dos alunos para um desempenho profissional de qualidade e eficaz, um estudo recente da Comissão Europeia constatou que 40% das entidades empregadoras europeias que fizeram parte do estudo continuam a referir que “não conseguem encontrar pessoas com as competências certas para se desenvolverem e inovarem.” (Comissão Europeia, 2019, p. 31).

A formação do aluno fica concluída com a Prova de Aptidão Profissional (PAP) prestada perante um júri. Esta prova consiste na apresentação e defesa de um projeto em que o aluno demonstra as competências e os saberes adquiridos ao longo do período da formação. A qualificação obtida pelo/a Técnico/a de Secretariado, conforme se lê no folheto de divulgação do curso publicado na página de Internet da Escola Secundária onde realizei a PES, capacita-o/a para “assegurar a organização e execução de atividades de secretariado no apoio à chefia/direção, bem como de atividades de secretariado relativas ao funcionamento geral de uma empresa ou serviço público.”

Na última década, o número de jovens em ofertas de dupla certificação no ensino secundário tem aumentado. De acordo com os dados disponibilizados pela ANQEP¹¹, desde 2005, o número de jovens em cursos profissionais aumentou de 36 943 para 115 981, em 2018. No entanto, o número de alunos que se qualificam, isto é, que terminam a sua formação, é muito baixo. A título ilustrativo, e ainda com base na mesma fonte, se considerarmos o ano de 2013, o ano em que se registou o número mais elevado de jovens a frequentar o ensino profissional – 117 699 – apenas 23 893

¹⁰ <https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/116154369/details/maximized>

¹¹ https://anqep.gov.pt/np4/indicadores_n2

se diplomaram, ou seja, apenas 20%. É de referir, porém, numa nota mais positiva dada por este estudo, que a tendência de jovens que terminam a sua formação, ainda que ligeira, é crescente.

Por fim, é de referir que, atualmente, a oferta de Cursos Profissionais é proporcionada por um vasto número de entidades que se organizam em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública, escolas profissionais, públicas ou privadas, e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

PARTE III – Contextualização da intervenção letiva

3.1. Caracterização da escola

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada numa Escola Secundária da Região de Lisboa. Esta Escola foi criada na década de 1980 e é sede do agrupamento, onde se ministra também o 9º ano do 3º ciclo do ensino básico.

As instalações da escola foram remodeladas recentemente e dela fazem parte alguns blocos de edifícios, sendo provida de parque de estacionamento, com acesso controlado pelo funcionário da portaria. O bloco com a entrada principal está disposto em forma quadrangular com uma área de recreio não coberta no centro do mesmo. Em volta deste espaço de convívio ao ar livre, erguem-se os edifícios com dois andares por onde se distribuem os diferentes serviços. Desta forma, no rés-do-chão encontram-se os seguintes espaços: biblioteca, cantina, bar, auditório e salas. No 1º andar estão localizadas as salas de aulas equipadas, cada uma, com um computador, projetor, tela e quadro de giz (marcador), os laboratórios para os cursos profissionais, o gabinete da Direção e a sala dos professores. O pavilhão gimnodesportivo, com bancada para a assistência, encontra-se separado dos restantes edifícios e está ladeado pelo campo de jogos exterior. Existem outros edifícios de apoio e, ainda no exterior, bastantes espaços verdes, onde se encontram áreas específicas para hortas.

No ano letivo de 2019/2020, a população estudantil, no total das unidades orgânicas que compõem o Agrupamento, era composta por 2 844 alunos, 254 docentes e 80 funcionários. Em 2018/2019, o número total de alunos era de 3 402, sendo que 1 453 alunos frequentavam o ensino secundário, os quais se distribuíam da seguinte maneira: 1 148 matriculados em Cursos Científico-Humanísticos e 305 em cursos profissionais.

De acordo com a caracterização da envolvente socioeconómica, apresentada no Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) para 2019-2020, a Escola Secundária insere-se num contexto de classe média, média-baixa e baixa. As famílias são pequenas, assistindo-se a um crescimento de famílias monoparentais. Em termos culturais, a Escola Secundária reflete a diversidade étnica do Agrupamento, encontrando-se alunos de origem africanas, eslavas, brasileira e chinesa.

A forte atração turística de dois pólos circundantes da Escola, contribuíram para tornar o setor terciário no setor de atividade com maior expressão económica no

concelho. Este setor é, por isso, responsável por empregar um número significativo da população. Contudo, verificou-se, nos últimos anos, que, com a implantação de empresas ligadas à indústria (química, farmacêutica, informática e novas tecnologias da informação e comunicação), o setor secundário tem adquirido uma importância crescente no dinamismo econômico. O tecido empresarial é constituído por empresas privadas – micro e pequenas empresas – que operam em diversos ramos, sobretudo na prestação de serviços – oficinas, transportes, comércio a retalho, etc. – e por entidades do setor público (serviços da administração local).

Dos órgãos de gestão do Agrupamento para o quadriénio 2018/2019-2021/2022 fazem parte o Conselho Geral e a Direção Executiva, esta última é coadjuvada pelos Conselhos Administrativo e Pedagógico e pela Coordenação de Estabelecimento de Ensino e Educação. O Conselho Pedagógico superintende três estruturas intermédias, a saber: 1) Estruturas de Desenvolvimento Educativo de âmbito pedagógico e de tecnologia e informação, 2) Estruturas de Orientação Educativa que integram as coordenações pedagógicas e curriculares e 3) Serviços Administrativos, Técnicos e Técnico-pedagógicos, onde se executam os serviços técnico-administrativos.

A partir da visão, missão (cujos compromissos para o quadriénio foram assumidos na Carta de Missão), prioridades e valores estabelecidos no PEA, e enfatizando a “experiência humanista”, a Escola define três vetores de ação estratégica: a) valorizar o sucesso contextualizado, b) formar para uma cidadania humanista e c) colaborar, partilhar e envolver como ações de cultura organizacional, tendo em vista a “qualidade das aprendizagens e da educação, tal como está consignado no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”, tal como é apresentado na página 5 deste documento.

Embora, muitas vezes, o discurso institucional contenha um certo grau retórico, é importante, porém, assinalar como elemento positivo a intencionalidade da visão e da missão desta Escola, ao referir que, na sua atuação, coloca os critérios pedagógicos à frente dos critérios administrativos, considerando a felicidade da comunidade escolar um princípio que impulsionará melhores resultados. Na senda da promoção do sucesso educativo, essência da visão, o Agrupamento acrescenta ainda que concebe a Escola como um local de aprendizagem de cidadania e humanismo, onde toda a comunidade educativa tem um papel a desempenhar nessa tarefa, incluindo os alunos, os quais, por

sua vez, serão promotores dos valores de solidariedade, colaboração, liberdade, entre outros.

É interessante atentarmos nos objetivos educativos que o Agrupamento persegue, com o fim último de “atingir um ensino/aprendizagem de qualidade” e que se enumeram abaixo:

- promover o sucesso educativo em diferentes áreas curriculares;
- desenvolver uma cultura de autoavaliação;
- promover uma cultura de participação democrática e valorização da pluralidade ao nível dos órgãos de decisão;
- promover um plano de formação para o pessoal docente e não docente;
- concretizar os vetores de ação estratégica estabelecidos e promover as iniciativas previstas no Planos Anuais de Atividades;
- melhorar a prestação do serviço educativo;
- melhorar a gestão de recursos financeiros e materiais;
- envolver a comunidade educativa nas atividades do agrupamento;
- promover a inclusão e
- aperfeiçoar a literacia de informação e comunicação.

No que se refere à oferta formativa curricular ao nível de ensino secundário, a escola oferece cursos de qualificação de nível III – Cursos Científico-Humanísticos – que se destinam a alunos que pretendam prosseguir estudos no Ensino Superior, bem como cursos de qualificação de nível IV – Cursos Profissionais – que se destinam, sobretudo, a alunos que pretendam uma qualificação profissionalizante, em que uma parte da formação é realizada em contexto de trabalho, mantendo, no entanto, a possibilidade de candidatura ao Ensino Superior. Assim, a oferta educativa de cursos profissionais que a escola disponibiliza é a seguinte: Técnico de Secretariado, Técnico de Análise Laboratorial, Técnico de Design Gráfico, Técnico de Vendas, Técnico de Turismo, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos e Técnico de Logística.

A oferta formativa de cursos profissionais é articulada com o tecido empresarial do concelho, considerado o “espaço de empregos” para a população que reside no concelho. Esta “ponte” ou ligação entre a Escola e o contexto envolvente é

uma forma importante de trazer essa realidade para a vida da instituição (Dubet, 2011), concretizada com a criação de uma carteira de Parceiros Pedagógicos, composta por entidades, instituições e organizações de variados âmbitos de atuação, alguns deles muito importantes na medida em que contribuem com oportunidades de formação em estágio profissional e, posteriormente, como empregadores aos seus alunos.

3.2. Caracterização da turma

A investigação da PES foi levada a cabo na turma do 11º ano, na disciplina de Técnicas de Secretariado do curso profissional de Técnico de Secretariado.

Esta turma estava agrupada com os alunos do curso de Técnico de Vendas, num total de 28 alunos. No que se refere à turma de lecionação, esta era composta por 15 alunos, sendo 13 do sexo feminino e dois do sexo masculino, cujas idades variavam entre os 16 e os 19 anos de idade. Embora, na maioria, fossem de nacionalidade portuguesa, também faziam parte da turma alunas estrangeiras oriundas do Brasil, da Ucrânia e do Chile. Em termos de expectativa de formação académica superior, de acordo com a informação prestada pelos alunos, apenas uma aluna manifestou interesse em prosseguir estudos no ensino superior.

A carga letiva semanal era de 5 horas, distribuídas por seis tempos letivos de 50 minutos cada (embora inicialmente fossem 55 minutos), três vezes por semana. As aulas decorreram em salas diferentes, incluindo a biblioteca, que possuía uma área com computadores, cuja utilização estava sujeita a marcação prévia, o que permitia substituir a sala de aula não equipada com TIC quando as atividades exigiam a utilização de computadores.

A professora cooperante forneceu uma apreciação positiva do comportamento dos alunos durante as aulas, tendo destacando a responsabilidade e o empenho com que realizavam as tarefas extracurriculares. No período de observação das aulas, pude constatar que, no geral, a turma tinha um comportamento apropriado, demonstrando respeito para com a professora. No que se refere à realização de algumas tarefas, os alunos correspondiam, como, por exemplo, na entrega dos trabalhos de casa solicitados – essenciais para a avaliação –, mas, durante as aulas mantinham uma postura passiva e pouco dinâmica. Neste sentido, a professora cooperante implementou atividades que incentivam a participação, como era o caso da realização de trabalhos, de forma individual e/ou a pares, sobre as temáticas lecionadas. Os trabalhos e as respetivas

apresentações orais faziam parte da avaliação formativa, que a professora utilizava com alguma frequência.

Neste contexto, pareceu-me que a estratégia a implementar teria de possuir elementos similares a atividades extracurriculares, em que se proporcionasse oportunidades de utilizarem as características mais evidenciadas pela turma – responsabilidade e empenho. Assim, em conjunto com a professora cooperante, achámos que a adoção de uma metodologia que promovesse uma aprendizagem que desafiasse os alunos a ir mais além da execução passiva das tarefas em sala de aula poderia trazer melhores resultados na aprendizagem. Com esta hipótese de trabalho em mente e com a orientação da professora cooperante, comecei a delinear uma estratégia pedagógica que incorporasse atividades que levassem os alunos a envolverem-se mais ativamente nas tarefas e que, simultaneamente, permitisse desenvolver o pensamento crítico e reflexivo.

3.3. A disciplina de Técnicas de Secretariado

A disciplina de Técnicas de Secretariado faz parte da componente de Formação Técnica do curso de Técnicas de Secretariado e tem em vista a aquisição de competências e atitudes por parte dos alunos para “apreender conceitos e aplicar conhecimentos, utilizando os instrumentos adequados ao exercício de uma profissão, cada vez mais exigente perante novos desafios, quer a nível científico, quer tecnológico” (ME, 2005, p. 2).

Esta disciplina está dividida em 12 temas, apresentando uma estrutura modular composta por 24 módulos, que integram, portanto, a estrutura curricular correspondente ao desenvolvimento de competências que se espera que o/a Técnico/a de Secretariado venha a desempenhar à saída do curso. Conforme indicado no Programa da Disciplina¹², a carga letiva total é de 680 horas, que se distribuem da seguinte forma: o 1º ano, que abarca os temas I a IV, tem a duração de 219 horas; o 2º ano, que inclui os temas V a VII, totaliza 223 horas, e no 3º ano, em que se abordam os temas VIII a XII, são 237 horas. Quanto ao número de horas destinadas para o estágio / FCT, no Regulamento dos Cursos Profissionais da Escola cooperante estão

¹² https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

estabelecidas 420 horas. O estágio dos Técnicos/as de Secretariado é realizado no 2º ano de formação.

O Programa desta disciplina foi elaborado em 2005 e a leitura e análise do mesmo foi importante, na medida em que as orientações nele apresentadas auxiliaram a planificação da atividade letiva e a adequação da metodologia. Relativamente a esta última, as orientações metodológicas referidas no ponto 4. recomenda a utilização de metodologias que se querem “ativas”, de forma a potenciar a “construção e reconstrução dos saberes, por parte do aluno” (ME, 2005, p. 5). A abordagem dos conteúdos, que “deverá, sempre que possível, facilitar a integração de novos conhecimentos e transformar a realidade pessoal dos formandos” (*ibidem*), deve fazer-se a partir duma estratégia diversificada: visitas de estudo, atividades de simulação e dinâmica de grupo. É de assinalar a ênfase no trabalho de grupo no desenvolvimento de competências sociais – espírito de equipa e relacionamento interpessoal – e de comunicação. É de igual modo valorizada a pesquisa de informação em documentos diversificados. Estas orientações forneceram o ponto de partida para refletir sobre como poderia planificar a lecionação, sobretudo, ao nível de recursos a utilizar, metodologias pedagógicas e atividades a propor.

No que se refere à avaliação das aprendizagens, que, de acordo com o Programa, deve incidir sobre os produtos e os processos, esta deve ser sistemática e contínua. Neste sentido, é dado maior destaque à avaliação formativa, a qual se traduz no acompanhamento do aluno ao longo do seu percurso. Já a apreciação global do trabalho e a verificação da concretização dos objetivos de aprendizagem, ou seja, a avaliação sumativa, é realizada no final de cada módulo. Para a realização da avaliação, componente fulcral do processo de ensino e aprendizagem, são sugeridos os seguintes instrumentos: grelhas de observação das atividades e de avaliação de testes escritos e de fichas de registo de atitudes e de comportamentos e de auto e heteroavaliação.

Para além do Programa Oficial da Disciplina, cujo manual transpõe os objetivos e competências definidas naquele documento para cada módulo, o professor tem ainda ao seu dispor outros instrumentos orientadores importantes para a lecionação e a aprendizagem (planificação, realização e avaliação): as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno (e, no caso dos cursos profissionais, existe também o Referencial de Competências ou Perfil Profissional que complementa as AE.

A lista de competências a desenvolver pelo aluno durante os três anos de formação é extensa, pelo que o perfil à saída do curso envolve competências muito diversas, que estão incluídas na tríade de aptidões explicitadas no PA. Assim, estas dizem respeito ao saber-fazer, isto é, visam aplicação do conhecimento adquirido, as quais incluem, por isso, o desempenho de tarefas relacionadas com a organização e execução de atividades de secretariado no apoio à chefia/direção, tais como, planear e organizar a rotina diária e mensal da chefia/direção, providenciando pelo cumprimento dos compromissos agendados; assegurar a comunicação da chefia/direção com interlocutores, internos e externos, em língua portuguesa ou estrangeira; organizar e executar tarefas inerentes à gestão e organização do secretariado. E, ainda, as relativas ao funcionamento geral de uma empresa ou serviço público, como sejam, recolher, seleccionar e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de situações práticas; apresentar comunicações orais recorrendo a suportes diversificados de apresentação da informação; rececionar, registar, distribuir a documentação e proceder ao seu arquivo e preencher toda a documentação comercial e bancária.

No final da formação, espera-se também que o/a Técnico/a de Secretariado tenha desenvolvido competências diversificadas, que lhe permitirão otimizar o seu desempenho, como, por exemplo, demonstrar uma visão crítica e atual da estrutura e funcionamento das organizações, revelar espírito crítico e hábitos de tolerância e de cooperação, demonstrar criatividade e abertura à inovação e atualizar-se permanentemente face às constantes mudanças.

No que diz respeito às competências atitudinais ou comportamentais, destaco as seguintes: agir de forma ética nas mais diversas situações; trabalhar com disciplina e metodologia e utilizar as regras da ergonomia, higiene, segurança e saúde no trabalho.

PARTE IV – Unidade didática da prática de ensino supervisionada

4.1. Caracterização e objetivos dos módulos

A prática de ensino supervisionada foi sendo preparada nas disciplinas de Introdução à Prática Profissional (IPP), as quais se desenvolveram ao longo dos dois anos curriculares do mestrado, com a duração de quatro semestres. Em IPP III, realizado durante o primeiro semestre de 2019/2020, dediquei-me à observação direta das aulas da professora cooperante, a qual decorreu entre outubro e dezembro de 2019. A prática de ensino supervisionada, realizada em IPP IV, teve lugar entre fevereiro e março de 2020, na unidade didática 14 - Circuito da documentação, integrada no Tema VI - Gestão da Informação. A carga letiva prevista para a observação das aulas e para a intervenção foi de 18 tempos letivos de 55 minutos cada, passando, posteriormente, a 50 minutos. O número de aulas previstas para a PES foi 12, tendo sido realizadas oito aulas e as restantes não chegaram a efetivar-se por falta de condições na sequência da pandemia Covid-19. Devido a esta situação extraordinária, foi realizada ainda uma aula simulada à distância. É de referir que os trabalhos ou atividades realizadas no âmbito das anteriores etapas desta e das outras disciplinas de mestrado, que implicaram investigação e reflexão, foram importantes para a construção da estratégia da intervenção implementada no último semestre.

Os módulos lecionados pela professora cooperante durante a observação participante foram: o módulo 12 – A correspondência comercial e socioprofissional (33 horas) e o módulo 13 – A correspondência administrativa (36 horas), cujos objetivos de aprendizagem, conforme estabelecidos no Programa de Técnicas de Secretariado se enumeram a seguir:

- módulo 12 – conhecer os diferentes tipos de uma organização, conhecer e aplicar as normas relativas ao tipo de documento a elaborar, utilizar uma linguagem adequada aos novos processos organizacionais, conhecer e verificar sempre as regras gramaticais e a correção ortográfica, conhecer e atualizar o glossário de expressões, abreviaturas e formulários usados na redação da correspondência, redigir cartas comerciais em formato tradicional e normalizado e utilizar técnicas de

comunicação existentes em conjugação com os meios de transmissão mais apropriados;

- módulo 13 – conhecer as regras, tanto formais como de conteúdo, que regulam a estrutura das comunicações administrativas, identificar os principais tipos, pesquisar e selecionar e organizar este tipo de informação, efetuar a leitura de vários documentos administrativos e elaborar ofícios, requerimentos, declarações e certificados (ME, 2005).

Relativamente ao módulo 14, Circuito da documentação, com a duração de 18 horas, sobre o qual incidiu a leção supervisionada, fazem parte deste os seguintes conteúdos: 1. Conceito de Documento - definição de documento e a sua importância para a vida das organizações, e as características da documentação: pertinência, exaustividade, rapidez. 2. Tipos de Documentos - noções dos vários tipos de documentos internos e externos da vida das organizações: documentação comercial, administrativa e bancária, e documentos reais e/ou simulados do quotidiano de escritório e “dossiers” de documentos físicos. 3. Receção, registo e distribuição da correspondência - o circuito da correspondência, e o saber: ler, compreender, reagir e integrar no tratamento da informação. 4. A receção dos documentos: Correio Ordinário, Por mão própria, Correio Registado, Fax, email e telex. 5. A abertura da correspondência: a função de abrir a correspondência; extrair documentos, apor carimbo de entrada, registar a entrada, numerar os documentos. 6. Leitura de conteúdos, consulta do plano de codificação. 7. Ato de colocar a correspondência em pastas. 8. O envio para o setor respetivo.

Os objetivos de aprendizagem referentes a este módulo são: a) capacitar para o domínio da documentação organizacional, seu tratamento específico e o encaminhamento de toda a correspondência depois de devidamente tratada e b) requerer a atenção dos formandos para a importância do documento como suporte de ideias e informações (ME, 2005). Estes objetivos cognitivos visam assim o desenvolvimento de competências específicas ao nível do processo do tratamento da documentação: compreender a importância que o circuito da correspondência assume nas organizações e as suas fases de modo a adquirir a capacidade de proceder à receção, abertura, registo e distribuição de toda a correspondência empresarial.

Desta maneira, os saberes-fazer que decorrem da aquisição dos conhecimentos do módulo 14 e explicitados no Perfil Profissional são os seguintes:

- utilizar as técnicas de registo e expedição de correspondência e de outra documentação;
- identificar os diferentes tipos de documentos e o circuito da documentação;
- aplicar as técnicas de classificação, codificação e indexação de documentação na organização e manutenção do arquivo;
- aplicar as competências linguísticas na comunicação e na redação de correspondência e de outra documentação, em língua portuguesa e em língua estrangeira.

A execução do tratamento da informação nas diferentes fases do circuito da documentação, desde o recebimento, abertura, registo até à distribuição, tal como apresentado no manual, assenta num processo de manuseamento de documentos físicos, podendo ou não utilizarem-se meios informáticos. O Programa da disciplina e, por conseguinte, o manual, refletem uma realidade das empresas e das organizações na forma de tratar a documentação – tanto do correio recebido como do correio expedido – um pouco afastada da realidade criada pelo rápido desenvolvimento tecnológico e digital.

Após a análise dos conteúdos deste módulo, debrucei-me sobre a definição da estratégia pedagógica que permitisse a mobilização de saberes prévios e a maximização dos saberes adquiridos, respeitando o perfil e as necessidades dos alunos. Em meu entender, esta deveria levar em consideração uma metodologia pedagógica que reforçasse, em específico, a seguinte competência do saber-ser, a que o Perfil Profissional do/a Técnico/a de Secretariado faz alusão: tomar iniciativa na resolução de situações concretas com recurso à criatividade, inovação, espírito crítico e qualidade.

Os objetivos da ABP permitem mobilizar e desenvolver competências de ordem cognitiva relacionadas com o pensamento crítico e a resolução criativa de problemas e adquirir competências tecnológicas e digitais. Acresce, ainda, que a ABP apresenta vantagens na concretização do saber-fazer que diz respeito à utilização das

aplicações informáticas e da *Internet* na elaboração, organização e pesquisa de informação, competência exigida ao/à Técnico/a de Secretariado.

4.2. Elementos da planificação: estratégia, técnicas e recursos didáticos

Durante a minha formação, e, principalmente, nas etapas da observação das aulas e da intervenção letiva, ocorridas na escola cooperante, houve uma consciencialização crescente da intensidade do trabalho docente e da importância do desenvolvimento profissional para a melhoria do desempenho desta profissão. O professor exerce uma atividade que implica constante atualização, não só dos conhecimentos científicos da disciplina, mas também tecnológicos, didático-pedagógicos, sem se subestimar ainda a dimensão ética.

A cultura da inovação e a necessidade da mudança de paradigma na educação, conforme a literatura desta área tem vindo a propor, obriga o docente a refletir sobre as suas práticas pedagógicas, no sentido de tornar a aprendizagem mais efetiva e “significativa” para os alunos. Daí que, tal como referem Souza e Dourado (2015), “aderir a um currículo no qual a didática está centrada no aluno e na aprendizagem é o diferencial para promover a inovação na educação” (p. 188).

No trabalho diário do professor, planificar significa refletir sobre qual a melhor estratégia a adotar, é encontrar a conjugação ótima de metodologias, técnicas e recursos que se alinham para um único fim que é estimular e facilitar a aprendizagem dos alunos. A inovação é, assim, um elemento que deve fazer parte da prática docente, a qual tem repercussões no desenvolvimento de diferentes capacidades do próprio docente.

Nas secções seguintes, apresenta-se a conceção de estratégia e a descrição da forma como pretendi implementá-la e a identificação dos recursos didáticos utilizados ou propostos. Neste processo de ensino e aprendizagem, que foi sendo delineado na planificação das aulas e da metodologia ABP, procurei explicitar a forma como poderia facilitar a aprendizagem através do desenvolvimento de diversas atividades e de como estas se articulam com os objetivos a alcançar.

4.2.1. Estratégia de intervenção e técnicas didáticas

A estratégia ou linha de atuação seguida com vista a promover uma aprendizagem incluiu “toda a ação desenvolvida pelo professor, desde a conceção e planificação, ao desenvolvimento didático e à regulação e avaliação do aprendido” (Roldão, 2009. p. 55). Assim, o desenvolvimento deste processo concretizou-se nos seguintes passos: planificação e preparação dos conteúdos, explicitação de objetivos e competências, definição de metodologias, tarefas ou atividades e respetivos recursos e avaliação, os quais serão apresentados nas secções subsequentes.

Numa primeira fase, e de acordo com a definição de “estratégia enquanto conceção global” do ato de ensinar (Roldão, 2009), na construção da estratégia de ensino, foi importante harmonizar áreas de competências, características da metodologia, objetivos de aprendizagem, etc. Deste modo, ao nível das áreas de competências teóricas e práticas do PA que seriam visadas, são de referir as seguintes: linguagens e textos; informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo e saber científico, técnico e tecnológico (DGE, 2017). Também foi importante integrar, nesta linha orientadora, os objetivos da utilização da ABP, destacando-se os objetivos de aprendizagem centrados nos processos cognitivo e atitudinal, que são, respetivamente, o pensamento crítico e reflexivo e a cooperação.

Depois de definida a estratégia, centrada nos processos cognitivos que se pretendia desencadear, a mesma foi operacionalizada através das atividades e das técnicas de ensino-aprendizagem ativas, que se enumeram a seguir: realização de fichas, visualização de vídeos com preenchimento de guião, resolução de problema através de pesquisa, recolha e síntese de informação e apresentações orais. No que se refere às técnicas de trabalho propostas, destaca-se a pesquisa, recolha e análise de informação em fontes documentais, essencialmente digitais (*Internet*).

De entre as diferentes atividades propostas, optei pelas que possibilitavam o trabalho em grupo e se relacionassem com a realidade próxima do contexto laboral dos alunos. A elaboração de um guião permitiu orientar os alunos na investigação e procura de uma solução ou soluções para a situação problemática apresentada.

A sequência didática que procurei seguir, adaptada da contribuição de Rodriguez (2007) – sequência de tipo 2 com quatro fases –, integrou, de uma forma geral, as seguintes fases: diagnóstico ou revisão, apresentação do conteúdo (conceitos

e noções), realização de fichas e/ou prática ou simulação de trabalho de secretariado / resolução de problemas e integração de novo conhecimento. Assim, os minutos iniciais das aulas estavam reservados para dar a conhecer aos alunos os objetivos da aula, bem com os objetivos de aprendizagem e explicar como estes se relacionavam, por sua vez, com as competências que se pretendia desenvolver. A seguir, passava para um breve momento de revisão dos conteúdos da aula anterior e introdução de novos conceitos através de questionamento, o que constituía uma forma de diagnóstico do conhecimento dos alunos sobre o tema a apresentar. Nesta fase, procurava estimular a partilha de experiências que pudessem estar relacionadas com as disciplinas de formação técnica ou outras de outras formações (Tecnologias de Informação e Comunicação e Sociologia) e ainda com as vivências pessoais dos alunos. Depois desta fase de construção de significados e associação de conhecimentos e ideias, era feita a apresentação do conteúdo a abordar utilizando um suporte gráfico (PowerPoint ou Canva). A apresentação dos conteúdos era feita de acordo com a metodologia expositiva, a qual era complementada com o método interrogativo e demonstrativo. Com a diversificação das metodologias de ensino pretendia, essencialmente, suscitar o interesse e, desta forma, aumentar a participação dos alunos. Depois da introdução do conceito e conteúdos, a consolidação dos conhecimentos e a aquisição de conceitos eram feitas com a realização de atividades, como, por exemplo, exercícios, que poderiam ser do manual, ou fichas concebidas para a aula, em formato digital, sendo posteriormente corrigidos. A implementação da ABP exige a compreensão dos conceitos e o conhecimento dos conteúdos, sem os quais se tornaria difícil a realização das tarefas com vista à apresentação da solução do problema proposto. Deste modo, estas atividades adquiriam bastante pertinência quando, durante a implementação da ABP, e, sobretudo, na fase da pesquisa e recolha de informação, os alunos mostravam alguma dificuldade na compreensão de noções relacionadas com o circuito da correspondência.

Estas atividades enquadravam-se na avaliação formativa, a qual era baseada, fundamentalmente, no *feedback* dado aos alunos. É de referir ainda que a realização deste tipo de tarefas durante a implementação da ABP, como podem ser, por exemplo, debates ou leituras, é recomendado quando se torna necessário ajudar os alunos a ultrapassar determinadas dificuldades, quer na apreensão de conceitos, quer no aprofundamento dos conteúdos (Allen *et al.*, 2011).

Sendo a pouca colaboração ou cooperação uma das situações educativas em análise, propus atividades em grupo, com vista a estimular o trabalho colaborativo e a cooperação entre todos os alunos.

A aula terminava com uma síntese final, em que se fazia a sistematização dos conteúdos abordados na aula, quase sempre oral, mas, para facilitar a aprendizagem, esta era acompanhada de suporte gráfico.

Apesar da valorização da diversificação metodológica na abordagem dos conteúdos, o eixo da estratégia delineada para a PES assentou na utilização da ABP. Desta forma, o problema proposto, que possibilitava a simulação do trabalho do/a Técnico/a de Secretariado, foi elaborado com base numa situação atual e concreta das organizações e instituições (públicas ou privadas). Considerei que, ao conferir-se, assim, um carácter mais prático à aprendizagem do conteúdo em questão, seria possível alcançar um envolvimento efetivo e maior participação dos alunos.

A escolha do problema e a sua adequação aos conteúdos e conceitos lecionados foi uma tarefa arriscada. Mas, perante o contexto atual de emergência da transição digital, pareceu-me fazer sentido escolher um problema que levasse os alunos a refletir sobre o desafio tecnológico que se apresenta às micro, pequenas e médias empresas e serviços públicos, onde os alunos irão exercer as suas profissões. Acresce que, por um lado, este tema se coadunava com os objetivos da disciplina e, por outro lado, a sua atualidade poderia causar uma boa receptividade dos alunos.

4.2.2. Recursos e suportes didáticos

No que se refere aos recursos e suportes didáticos utilizados durante a intervenção, alguns foram concebidos por mim, tais como os guiões, ficha, exercício interativo (*Google forms*) e apresentações (PowerPoint e Canva) e outros propostos no manual, nomeadamente as fichas e ainda vídeos retirados da *Internet*. Tendo como preocupação a adequação dos recursos e suportes ao contexto da turma e da sala, o manual da disciplina acabou por constituir um suporte a par dos recursos tecnológicos - videoprojetor, quadro, *Internet* e computador. Os motivos pelos quais se utilizou o manual durante a implementação da ABP, conforme já expliquei atrás, deveu-se ao facto de permitir, em primeiro lugar, a realização de exercícios de consolidação e, em segundo lugar, efetuar uma melhor apreensão de conceitos e noções, como documento, circuito, correspondência, etc. Estas duas funções, por assim dizer, desempenhadas

pelo manual, permitiam ajudar os alunos a avançar nas tarefas de pesquisa, investigação e recolha de informação para a chegarem a uma solução para o problema.

As condições reais da sala de aula são sempre um elemento a levar em conta no momento da planificação, por se tratar de um fator que interfere diretamente com o trabalho do professor. Por exemplo, a falta de equipamento informático ou o seu mau funcionamento em salas onde se prevê a realização de aulas práticas com recurso a este equipamento obriga ao reequacionamento da planificação da aula. Deste modo, para uma mesma aula, muitas vezes, pode ser necessário elaborar mais do que um plano ou, pelo menos, ter preparada uma alternativa para o caso de não ser possível cumprir o plano previsto. Esta foi uma ideia transmitida com regularidade durante a minha formação e constatada na intervenção letiva. O imprevisto, que não respeite a estratégia de ensino-aprendizagem já delineada, deve ser evitado. Esta ideia baseia-se no facto de o professor ter de antecipar os possíveis problemas e ter planos alternativos previamente preparados.

Porém, a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, em particular, a computadores para os alunos e à *Internet*, foi um fator a ter em consideração na escolha dos recursos. Deste modo, para conseguir uma boa fluidez nas sequências didáticas, dei maior preponderância aos recursos em formato papel e de tecnologias digitais que não exigiam, por exemplo, o acesso constante à *Internet*, quer na sala de aula, quer no trabalho assignado ao aluno. Ainda assim, foi mobilizada uma diversidade de recursos didáticos digitais, com o objetivo de atrair a atenção do aluno e suscitar um maior interesse pelos conteúdos apresentados.

A planificação, ao dar-nos uma perspetiva geral do ambiente de aprendizagem que se procura construir, possibilita a análise do modo como os diferentes recursos se conjugam e contribuem para a concretização dos objetivos da aula. Ao serem utilizados com um determinado fim ou intenção, cada um dos recursos apresenta características que ajudam a alcançar os objetivos de cada uma das atividades. Daí que, na escolha mais ponderada dos recursos no processo da aprendizagem que melhor permitiram ultrapassar algumas das limitações técnicas já referidas, tenha sido de especial importância, durante a minha formação, a tomada de conhecimento sobre alguns recursos didáticos, em particular nas disciplinas da Didática da Economia e

Didática da Contabilidade e Novas Tecnologias no Ensino das Ciências Socioeconómicas¹³.

Abaixo estão identificados os recursos didáticos propostos, apresentando a descrição do contexto em que iriam ser utilizados e, em alguns deles, uma breve explicação das razões para a sua utilização.

Vídeo

Foram selecionados dois vídeos (Apêndice 6) que colocavam em destaque as vantagens da informatização de uma das fases do circuito da correspondência, em concreto, a relacionada com o processo de expedição da correspondência (vídeo 1) e o seu seguimento (vídeo 2). Na escolha dos vídeos tive em conta alguns elementos: a qualidade ao nível do áudio e imagem, a duração não exceder os dois minutos cada e a sua adequação ao conteúdo abordado. Foi utilizado o motor de busca da Google para pesquisar os vídeos selecionados, que converti em ficheiro de vídeo (mp4) para poderem ser visualizados sem ser necessário aceder à Internet.

Formulários digitais

Existem diversas plataformas digitais que, não exigindo um domínio muito grande de conhecimentos tecnológicos por parte do professor, nem dos alunos, permitem a criação de fichas com exercícios que podem ser realizadas pelos alunos tanto na sala de aula, como em casa. Sobretudo, após o início do ensino à distância, depois de 16 de março de 2020, o *Google Forms*, uma das ferramentas de aprendizagem gratuitas da empresa *Google*, revelou-se um recurso muito versátil para a elaboração de uma ficha de consolidação dos conhecimentos sobre algumas fases do circuito da correspondência, a qual foi apresentada na aula simulada *online* para avaliação da minha intervenção letiva. Não foi negligenciável, também, o facto de esta ferramenta digital poder contribuir para a facilitação da aprendizagem.

Esta ferramenta constitui uma mais-valia para o trabalho do professor, na medida em que, além de diminuir o tempo despendido na correção, fornece as estatísticas, designadamente a classificação ou desempenho dos alunos de modo

¹³ <https://www.webnode.pt/meus-projectos-webnode/economia4all/>

imediatamente. O acesso a esta informação, praticamente em simultâneo com a realização da atividade, permite dar o retorno aos alunos de forma mais rápida. Além disso, a ficha pode ficar disponível para os alunos acederem sempre que pretenderem.

Fichas de trabalho

Embora as fichas disponibilizadas no manual tenham sido integradas nas planificações das aulas de modo a cumprir o objetivo de sistematização e consolidação dos conteúdos, complementarmente, foi criada uma ficha que permitia a prática da correção ortográfica (Apêndice 5). Nesta ficha, os alunos tinham de identificar os erros e corrigi-los. Esta atividade teve como objetivo levar os alunos a compreender a importância de se respeitar as regras gramaticais e de coesão lexical na elaboração da documentação comercial e administrativa das organizações.

Esta ficha foi elaborada no computador, o que poderia facilmente passar a fazer parte do portefólio digital de cada aluno. Geralmente, as atividades eram realizadas a pares, mas esta atividade poderia ser realizada individualmente.

Apresentações orais

Uma das tarefas que fazia parte das atividades solicitadas aos alunos pela professora cooperante, e que eu integrei nas planificações, era a preparação dos conteúdos para apresentar aos colegas durante as aulas. Estas apresentações, feitas a pares ou individualmente, com recurso a material gráfico, geralmente o PowerPoint, tinham lugar no final de cada módulo. Esta era uma técnica importante, já que possibilitava o desenvolvimento e a aquisição de competências na área de informação e comunicação e linguagem e textos, estabelecidas na PA, essenciais a futuros/as secretários/as. Esta atividade também representava mais um momento de sistematização e consolidação dos conhecimentos antes da introdução do módulo seguinte.

A apresentação oral e gráfica também foi um instrumento didático indispensável na implementação da ABP. As atividades de pesquisa e investigação, de recolha de informação, de debate e reflexão sobre os problemas, previstos para algumas aulas, culminariam na criação de um produto final e na sua apresentação oral à turma.

Guião

A projeção dos vídeos tinha em vista a realização de uma atividade relacionada com o circuito da documentação, para a qual foram elaborados os respetivos guiões (Apêndice 6). Para além destes, também na implementação da ABP foi adotado um guião da situação problemática (Apêndice 7). A elaboração deste guião exigiu especial atenção e cuidado, sobretudo na seleção dos endereços de Internet fornecidos aos alunos. Embora esta tenha sido a principal fonte para as pesquisas e recolha de informação, por parte dos alunos, para a resolução da atividade da ABP, também se poderia fazer uso de meios alternativos físicos - revistas e, até, jornais -, disponibilizados no catálogo da Biblioteca da escola.

Um dos recursos usualmente utilizados na apresentação da situação problemática é a aplicação digital *WebQuest*, a qual facilita a organização da atividade. No entanto, atendendo a algumas limitações técnicas já apontadas, optei por apresentar um guião estruturado em formato *Word*.

Manual

O manual adotado, nesta disciplina, foi elaborado de acordo com o Programa homologado pela Direção-Geral de Formação Vocacional, do Ministério da Educação. Os exercícios propostos no manual realizados pelos alunos serviram para a consolidação da aprendizagem. Para os alunos que não tinham manual, eram facultadas fotocópias das fichas e quando era necessário acederem ao seu conteúdo, disponibilizava-se o mesmo ao aluno, podendo também ser projetado no quadro durante as aulas.

Apesar do manual disponibilizar a proposta de resolução dos exercícios, a correção era sempre feita, pois permitia esclarecer dúvidas e aumentar a perceção e constatação de erros, contribuindo para a regulação do ensino. Além disso, a correção permitia a apresentação de exemplos que demonstravam ou corroboravam o procedimento ou resultado de possíveis situações do mundo laboral.

Portefólio digital

A professora cooperante incentivou a criação de um portefólio eletrónico por parte dos alunos, como forma de se ultrapassar a inexistência do caderno diário do aluno. Este procedimento pareceu-me bastante adequado e procurei integrá-lo na

minha estratégia de intervenção. Na verdade, são diversos os estudos que têm demonstrado o contributo das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente devido ao papel significativo que desempenha, conforme refere Patrocínio, ao nível de “ser facilitador e potenciador de processos organizativos e da cognição” (2001, p. 91) e, acrescenta o mesmo autor, “como instrumento de criatividade, como suporte privilegiado de aprendizagens em contexto e partilhadas e ainda como meio de realização pessoal” (*ibidem*). Deste modo, sugeri este suporte tecnológico e digital para a realização do estudo como forma tornar a aprendizagem mais atrativa para os alunos.

Apesar das vantagens e da demonstração da preferência pela utilização do computador, o facto é que alguns alunos estavam limitados no acesso a este recurso. Atendendo a que, apenas uma vez por semana, a aula decorria na sala de informática, e que a maior parte dos alunos não possuía o seu próprio computador, muitos dos recursos foram disponibilizados em formato papel - guiões e fichas. É de referir, ainda, que o número de computadores desta sala era insuficiente para todos os alunos, já que alguns não funcionavam.

O equipamento informático disponível na Biblioteca da escola permitia, de algum modo, suprir esta condicionante.

A forma de contacto privilegiada da professora cooperante com os alunos, designadamente para a entrega de fichas e distribuição de tarefas, era feita através do correio eletrónico. A preocupação pelo cumprimento das regras de proteção de dados não me permitiram tirar um maior partido de algumas ferramentas digitais de organização da atividade letiva. Ainda assim, a professora cooperante explicou-me o funcionamento da plataforma educativa adotada pela escola ou moodle, para organização e gestão letiva e de conteúdos para os professores e de interação com os alunos.

4.3. Planificação da ação interventiva

Em cada planificação de aula (Apêndice 3) procurei adaptar a metodologia de ensino-aprendizagem, atividades e respetivos recursos didáticos ao tipo de conteúdos, consoante fossem de natureza mais teórica ou prática, bem como aos respetivos objetivos de aprendizagem a alcançar e competências a promover e, sobretudo, que

levassem em consideração as necessidades dos alunos. A elaboração dos planos de aula foi feita de acordo com a calendarização de médio prazo (ver Apêndice 2), que foi proposta à professora cooperante, bem como com a planificação da implementação da metodologia, a qual é apresentada na secção 4.4.

Embora tenha planificado todas as aulas que estavam previstas, houve necessidade de adequar algumas planificações e outras não foi possível concretizar por falta de condições. De entre estas, são de referir a falta de equipamento informático, mas, sobretudo, a interrupção letiva devido à Covid-19 e consequente passagem para o ensino à distância. Além disso, acabei por integrar nas planificações algumas atividades - apresentações orais e atividade extracurricular - que já estavam previamente agendadas pela professora cooperante, por considerar que correspondiam aos objetivos e finalidades da minha estratégia, como, por exemplo, a cooperação.

A metodologia utilizada com mais frequência pela professora cooperante para a apresentação dos conteúdos era a expositiva e demonstrativa, o que se adequava às aulas em que se apresentavam conceitos e noções. Quando se realizavam aulas práticas, em que os alunos tinham de executar um procedimento, o que era feito com frequência, dada a natureza técnica desta disciplina, era possível uma abordagem diferente. Assim, nas aulas práticas era possível implementar uma metodologia ativa, em que o aluno podia aprender ao seu ritmo, mas sempre com a orientação da professora, estratégia que também adotei com a implementação da ABP. Ambas as práticas metodológicas me pareceram apropriadas, notando-se, contudo, um maior interesse e empenho dos alunos quando realizavam atividades práticas. O questionamento também foi importante, na medida em que, muitas vezes, ao suscitar o debate ou a troca de ideias, os alunos tinham de refletir. Por outro lado, esta técnica levava a que os alunos, também eles, pudessem colocar questões. Quando estes resultados são atingidos, este procedimento poderia permitir o desenvolvimento de competências diversificadas relacionadas com a reflexão e o espírito crítico, as quais iriam ser mobilizadas para as tarefas que iriam ser propostas na implementação da ABP.

O método seguido na apresentação dos conteúdos da unidade didática caracterizou-se pelo gradualismo, ou seja, a introdução de conceitos essenciais foi faseada e sempre seguida de momento de consolidação das aprendizagens.

Um aspeto a referir, o qual é muito importante na planificação, prende-se com a avaliação. Embora a avaliação sumativa fosse realizada pela professora cooperante, algumas das tarefas realizadas pelos alunos durante a PES puderam ser integradas na avaliação formativa.

4.4. Atuação Letiva

Tal como já foi referido, a carga letiva prevista para a intervenção foi de 12 aulas, com 2 tempos letivos de 50 minutos cada aula, realizada durante o 4º semestre do mestrado (IPP IV). Dado que o estágio dos alunos teria lugar no 3º período, a prática de ensino supervisionada foi programada para ocorrer durante o 2º período (de fevereiro a março de 2020). O 3º semestre, em que decorreu IPP III, foi dedicado à observação das aulas. Durante esta etapa pude refletir, sobretudo, sobre as questões relacionadas com o papel do professor em sala de aula e ficar a conhecer as expectativas, características e necessidades dos alunos.

O Diário de Campo (ver Apêndice 9) foi a principal fonte para a elaboração desta secção que tem como objetivo identificar os aspetos mais relevantes do ensino e da aprendizagem na sala de aula e descrever o percurso ao longo de várias semanas na escola. Muitas foram as questões que surgiram neste período e muitas das respostas foram obtidas com a ajuda da professora cooperante, cuja longa experiência e oportunas orientações foram muito importantes para a melhoria da minha intervenção. O período de observação foi, então, fundamental para obter uma ideia sobre o tipo de metodologia ou método que permitiria a maximização das aprendizagens ou que conjugação de técnicas e recursos seriam mais eficazes com aqueles alunos em específico, que estava a conhecer pela primeira vez. Conhecer os alunos, observar o seu comportamento e conversar com eles, em vez de me limitar a solicitar o preenchimento de um questionário, foi determinante para delinear uma estratégia de ensino que motivasse e maximizasse a sua aprendizagem. A minha experiência enquanto aluna, a qual também influencia na minha postura enquanto professora (e até educadora, no sentido lato), leva-me a valorizar a relação pedagógica. Esta é uma dimensão da atividade docente que constituiu uma dificuldade para muitos professores, apesar da influência que tem no sucesso dos alunos (Amado *et al.*, 2009), não estando os docentes do ensino secundário excluídos deste problema. No contacto

com alguns alunos percebi que, às vezes, mostrar disponibilidade para os ouvir, já é importante para os alunos.

Na fase inicial, a primeira grande questão, que representou um desafio, foi a de saber como motivar os alunos que se mostram desinteressados e como manter o interesse dos alunos motivados. As ferramentas de que fui tendo conhecimento nas aulas de IPP, bem como noutras disciplinas do mestrado, sobre as quais fui refletindo nas aulas ou nos trabalhos que realizei, permitiram perceber que ensinar é uma tarefa difícil e exigente. A complexidade desta profissão levou a que, ao longo dos tempos, se tenha questionado a natureza da função de ensinar; para alguns autores, ensinar não é só uma arte, ensinar é também uma ciência (Pintassilgo, 2011). A “escola de massas” colocou desafios e trouxe problemas ao exercício da profissão docente, designadamente a intensificação e complexificação do trabalho, a diversificação das funções e o desenvolvimento profissional, que leva a questionar o papel e o tipo de competências do professor (Lelis, 2012).

Tal como já referi, foram várias as orientações pedagógicas que recebi durante a minha formação, que me guiaram ao longo da investigação, e das quais aqui procuro dar conta, procurando não esquecer a função da investigação na educação preconizada por Latorre (Forero, 2011), que é a de agir para mudar, inovar, a prática educativa.

A seguir, é apresentado o relato e a descrição da PES que se debruçou sobre a implementação da ABP e, ainda, algumas reflexões suscitadas pela atuação letiva.

4.4.1. Observação direta

O primeiro dia na escola foi no dia 22 de outubro de 2019. Este foi um momento para rever a professora cooperante, que conhecera no ano letivo 2016/2017, e que, entretanto, se mudara para este estabelecimento de ensino. Assim, esta reunião serviu para conhecer as instalações da escola e obter informações sobre aspetos relacionados com o horário, escolha da disciplina para a intervenção letiva e orientações para a observação e para a PES. A professora cooperante considerou que seria mais adequado fazer a prática letiva na turma do curso de Técnico/a de Secretariado, do qual era coordenadora. De acordo com a professora cooperante, os alunos desta turma tinham bom comportamento, eram assíduos e gostavam de se envolver e participar em atividades extracurriculares. Na verdade, pude constatar que a atitude dos alunos era de respeito e acatamento imediato das instruções da professora.

O facto de a professora cooperante ter a coordenação pedagógica do curso, talvez ajudasse a fomentar a interação entre a professora e os alunos, com a qual estes mantinham um bom relacionamento.

Na segunda deslocação à escola, no dia 18 de novembro, estive a observar a turma durante a aula em que se iniciava o módulo 12. A Correspondência Comercial e Socioprofissional. Esta aula, após a apresentação do sumário, começou com uma síntese da aula anterior e, depois, a professora organizou, pela ordem que já tinha sido definida previamente, os grupos dos alunos com apresentações a fazer sobre cada um dos documentos administrativos estudados no módulo 11. Comunicação Interna. Esta apresentação, e todas as demais que os alunos realizaram ao longo do período, eram entregues via email durante as 24h após a aula em que as apresentações tinham lugar. Esta atividade fazia parte da avaliação formativa. No restante tempo, a professora deu início à apresentação do módulo 12 e introduziu o conteúdo da primeira unidade, 12.1. Correspondência comercial. No segundo tempo letivo, a aula prosseguiu com a realização do exercício proposto no manual (página 48) relativo a esta unidade. Os alunos resolveram o exercício nos computadores da sala. Durante esta atividade, pude ajudar os alunos na resolução do exercício, esclarecendo dúvidas e dando orientações sobre regras de escrita do documento. Tal como foi sugerido pela professora cooperante, procurei abordar todos os alunos e dar um *feedback* positivo.

Na aula do dia 22 de novembro, no início da aula, enquanto a professora cooperante averiguava a disponibilidade da sala com equipamento informático, fui falando com os alunos, com o objetivo de os conhecer e saber quais as expectativas de cada um relativamente à disciplina e aos conteúdos estudados. Constatei que, mesmo numa situação mais informal, a maioria dos alunos era reservada, alguns não mostraram sequer interesse em falar, sendo que apenas três alunos foram mais comunicativos e expressaram as suas opiniões relativamente às atividades que gostariam de realizar no âmbito da disciplina. As características da turma que mais ressaltaram durante a fase de observação das aulas foram: alguma apatia ou passividade e um pouco de falta de motivação. A identificação do motivo ou motivos desta atitude foi uma tarefa que exigiu mais tempo de observação e de conversas, em diferentes contextos, com a professora cooperante e os alunos. Acabei por perceber que este comportamento era explicado, essencialmente, por um fator, por assim dizer,

intrínseco, que se prendia com a personalidade e também pela pouca atratividade dos conteúdos.

Não se encontrando a sala com equipamento informático disponível, esta aula foi adequada à sala habitual: a professora anunciava o conteúdo a abordar na aula e respetivos objetivos; fazia uma breve revisão, com um momento interrogativo, o qual que era aproveitado para reforçar as noções e conceitos abordados na aula anterior e depois, expunha os novos conteúdos, com o apoio de uma apresentação gráfica. A transmissão dos conteúdos era complementada com a demonstração, recorrendo com frequência a exemplos ou situações práticas. Antes de a aula terminar, foi atribuída a tarefa de realização da ficha do manual. O segundo tempo letivo, foi realizado numa sala com computadores, de modo a que os alunos pudessem fazer o trabalho prático proposto. Os alunos tiveram que se organizar em pares, já que não existia um computador por aluno, para fazerem uma circular cujo teor era a comunicação de uma visita de estudo a duas universidades públicas, de acordo com os dados fornecidos pela professora. Durante esta atividade, tive a oportunidade de ir de grupo em grupo verificar o andamento do exercício e fui dando o feedback relativamente à estrutura da circular e aos aspetos de comunicação escrita, como, por exemplo, a correção ortográfica. Fui recebendo orientações da professora cooperante no sentido de reforçar a utilização de linguagem positiva na apreciação do desempenho dos alunos. A motivação (positiva) deve ser sempre usada para fomentar a confiança do aluno. Compreendi também que o feedback ou o retorno relativamente ao desempenho do aluno é muito importante, porque ao permitir que o aluno corrija os exercícios que estão errados, este faz uma melhor apreensão dos conteúdos e certifica os seus conhecimentos.

Em fevereiro, a professora cooperante deu início ao módulo 14., tendo apresentado a subunidade 14.1.1. Conceito de documento. Nesta aula, a professora utilizou o método expositivo e demonstrativo, utilizando slides do PowerPoint como principal recurso didático. A leitura de algumas partes do manual pelos alunos também chegou a ser uma técnica usada, pois permitia que os alunos prestassem mais atenção. A sequência didática continuou com a realização de exercícios da página 91 do manual. No segundo bloco da aula, a professora deu continuidade à apresentação de conteúdos, tendo sido lecionada a subunidade 14.1.2. Tipos de documentos, seguindo

a metodologia expositiva e interrogativa. Os alunos deram início à preparação das apresentações do módulo.

4.4.2. Prática de Ensino Supervisionada

No dia 14 de fevereiro dei início à minha intervenção letiva na subunidade 14.1.3. Receção, Registo e distribuição da correspondência. Após escrever o sumário e apresentar a temática e os objetivos de aprendizagem desta subunidade, dediquei cinco minutos a rever os conteúdos da aula anterior, colocando algumas questões. Na sequência da realização do exercício da aula anterior, em que verifiquei algumas lacunas na escrita, propus a realização de um exercício, de 15 minutos, com a finalidade de melhorar a comunicação escrita e características da linguagem comercial que não foram seguidas na elaboração da carta apresentada na ficha. Esta atividade, atendendo ao número de alunas estrangeiras, procurou consolidar o conhecimento das regras da comunicação escrita comercial, tendo ficado concluída após a correção do exercício. Prossegui a aula com a realização de uma breve avaliação diagnóstica relativamente ao conteúdo da subunidade a apresentar nesta aula. O questionamento realizado durante este diagnóstico dos conhecimentos (prévios) permitiu aos alunos mobilizarem conhecimentos já adquiridos e também foi muito útil para fazer um enquadramento dos conteúdos.

Assim, dei início à apresentação do circuito da correspondência na organização, utilizando a metodologia expositiva e interrogativa, durante 15 minutos. Recorri a diapositivos de um PowerPoint para apresentar as fases do circuito da correspondência, tendo sido desenvolvidas com mais detalhe as três primeiras fases: receção, triagem e abertura. Durante a apresentação, procurei obter a confirmação de que os alunos estavam a acompanhar, colocando-lhes questões sobre os conteúdos abordados ou perguntando-lhes diretamente se queriam esclarecer dúvidas. De seguida, propus a realização da ficha do manual correspondente (página 96).

Tomei nota das recomendações da professora cooperante, as quais foram muito úteis para as aulas seguintes: diminuir o tempo de apresentação, para evitar que os alunos percam a concentração e o interesse. A estratégia a seguir poderá ser a divisão da apresentação dos conteúdos por períodos de exposição mais curtos – até 10 minutos, no máximo –, intercalando-os com uma atividade prática. A vantagem do

encurtamento dos períodos de exposição é poder tornar-se a apresentação mais eficaz, porque aproveita o tempo (útil) de atenção dos alunos.

Durante o questionamento e nas atividades realizadas, utilizei a grelha de registo da avaliação do desempenho e participação dos alunos. Verifiquei que a participação por iniciativa própria se cingia aos mesmos alunos, por isso, incentivei os alunos que não participavam solicitando a resposta.

O seguinte tempo letivo decorreu na área da Biblioteca equipada com computadores, onde os alunos, agrupados a pares ou individualmente, tiveram de concluir a ficha da página 96 e resolver os exercícios da página 98 no computador. Durante a realização dos exercícios, abordei todos os grupos para verificar o andamento da atividade e esclarecer dúvidas. Constatei que o ritmo de execução das tarefas era diferente nos diversos grupos. Deste modo, os alunos que já tinham terminado os exercícios puderam continuar a preparar as suas apresentações, enquanto esperavam que os outros grupos terminassem. A utilização do equipamento informático da Biblioteca oferecia a possibilidade de os alunos realizarem as atividades solicitadas, sobretudo para os alunos que não tinham computador. No entanto, este local apresenta algumas limitações que dificultam o andamento da aula que não se verificam na sala de aula, nomeadamente ao nível da comunicação e do acesso aos alunos.

As aulas seguintes, no dia 17 de fevereiro, continuaram na Biblioteca. Uma vez que nesta sala não se verificam as condições para a transmissão dos conteúdos, aproveitou-se o acesso ao equipamento informático, para que os alunos pudessem dar continuidade às tarefas que exigiam a utilização deste equipamento. Assim, dei a indicação aos alunos que ainda não tinham terminado os exercícios que dispunham de 15 minutos para concluí-los; aos restantes grupos, dei-lhes o *feedback* relativamente aos exercícios já finalizados. Como já foi referido, o acesso aos computadores permitiu que os alunos pudessem começar a organizar o trabalho de grupo sobre o circuito da correspondência.

Nos dois tempos letivos do dia 21 de fevereiro, foram feitas as apresentações dos trabalhos de grupo sobre o circuito da documentação. Após cada uma das apresentações, juntamente com o meu colega de mestrado e a professora cooperante, dei o *feedback* aos alunos, de acordo com os critérios que foram estabelecidos previamente e dos quais eles já tinham conhecimento. A avaliação da apresentação de

trabalhos pelos alunos é feita ao nível de grupo e ao nível individual, valorizando-se aspetos, como por exemplo, o trabalho escrito, a apresentação oral e a gestão do trabalho. Daí que seja importante dar-se a conhecer aos alunos os critérios ou descritores estabelecidos na avaliação das apresentações. Nos restantes 20 minutos de aula, realizei uma atividade que já tinha sido planificada e preparada, que consistiu na visualização de dois vídeos sobre expedição e gestão da documentação expedida, seguida de resposta ao Guião da Atividade. O conteúdo abordado nos vídeos permitiu introduzir o debate sobre a necessidade de se digitalizar os processos administrativos, comerciais ou de secretariado e preparar a introdução da metodologia ABP.

No dia 28 de fevereiro, apresentei a proposta metodológica a implementar – Aprendizagem Baseada em Problemas –, explicando as suas características e objetivos, bem como o contexto da situação ou problema sobre o qual nos iríamos debruçar nas restantes aulas do módulo 14.: a digitalização constitui um dos fatores da profunda transformação da sociedade, a qual exigirá mudança e adaptação aos Técnicos/as de Secretariado. Também expliquei aos alunos de que forma o problema apresentado – a digitalização dos processos e procedimentos administrativos e comerciais e, em concreto, o circuito da documentação – tinha ligação com a realidade das empresas onde iriam estagiar e, mais tarde, até trabalhar.

Resumidamente, as fases da implementação da ABP na intervenção, cuja descrição mais completa é apresentada na próxima secção, são as seguintes: tendo em conta os conteúdos da unidade, identifiquei alguns dos possíveis problemas atuais das empresas e analisei como alguns destes problemas se poderiam relacionar com a eficiência do circuito da correspondência. Escolhi o problema da digitalização nas empresas por se adequar aos conteúdos e aos objetivos de aprendizagem, que passo a referir: capacitar para o tratamento específico e o encaminhamento de toda a correspondência depois de devidamente tratada e requerer a atenção para a importância do documento como suporte de ideias e informações. Posteriormente, procedi à preparação do guião.

Na aula seguinte, completei a apresentação do problema que teria de ser debatido e resolvido, fornecendo mais informações sobre as suas implicações para as micro, pequenas e médias empresas. Por outro lado, expliquei de que forma a problemática suscitada se adequa não só ao Tema, como ao módulo lecionado – 14. Circuito da documentação. A gestão da documentação e/ou da correspondência, que

integra o tratamento e o encaminhamento, é uma das principais tarefas executadas diariamente pelo/a Técnico/a de Secretariado. Deste modo, o problema apresentado levaria os alunos a debruçar-se sobre o impacto que poderia envolver a mudança da gestão da documentação organizacional em formato físico para apenas digital. Respondi às perguntas colocadas pelos alunos, esclarecendo a metodologia a utilizar na pesquisa e recolha da informação para responder às questões propostas no guião.

O problema apresentado, que tem relação com o quotidiano das empresas, permite maximizar a aprendizagem dos conteúdos. Assim, perante o problema suscitado, o aluno deveria pesquisar em diferentes fontes de informação, analisar e apresentar hipóteses, poder alterar as suas hipóteses e encontrar a solução ou soluções. Através deste processo ou metodologia, o aluno é colocado no centro da sua própria aprendizagem, podendo mais facilmente adquirir e mobilizar conhecimentos e desenvolver as competências visadas, como o pensamento crítico e reflexivo, a resolução de problemas e a cooperação.

Após constatar alguma divisão entre os alunos, pareceu-me importante fomentar a colaboração e a cooperação, competências fundamentais para alunos que brevemente estariam a estagiar e a trabalhar em empresas ou entidades públicas. No entanto, estando os alunos habituados a trabalhar individualmente ou em pares, por si escolhidos, questionei-me sobre a sua receptividade à formação, aleatória, de grupos de quatro elementos.

De entre as diversas tarefas executadas para a implementação da ABP, destaco aquelas que se previam mais exigentes e desafiantes: a orientação dos alunos no debate, nas pesquisas e no levantamento de novas questões, dar *feedback* às propostas de solução ou soluções apresentadas e a avaliação. São diversos os desafios com que os professores se deparam atualmente, mas aquele que considero mais importante é o de ter de adotar outras funções menos tradicionais. De acordo com a literatura da área da Educação, são diversas as funções que o professor desempenha, às quais correspondem diferentes designações: “facilitador” do processo de aquisição de conhecimento, “fazedor” de perguntas, guia (que motiva) e condutor, mediador (entre o aluno e o conteúdo) ou professor tutor.

No dia 2 de março realizou-se a Feira dos Cursos Profissionais, o que mobilizou todos os alunos da turma, constituindo uma oportunidade para os alunos cooperarem não só com os colegas da turma fora do contexto de sala de aula, mas

também com os alunos de outras turmas. Esta atividade, proporcionada pela escola e da qual beneficia, está a cargo dos alunos que frequentam os cursos profissionais, os quais fazem a divulgação da oferta da escola de cursos profissionais e a sua promoção junto de outros alunos (potenciais interessados no curso). fomentando a valorização da futura profissão.

De entre as diversas tarefas executadas na organização desta atividade, os alunos, com o apoio da professora cooperante (com a qual colaborei), tiveram de criar as bancas, decorar a sala, elaborar o mapa de distribuição de turnos no atendimento dos alunos, preparação da informação, criação de material informativo - folhetos e cartazes. Constatei que este tipo de atividades extracurriculares em que os alunos assumem um papel ativo, são muito valorizadas pelos alunos, pois constituem oportunidades para demonstrarem as suas capacidades de organização, responsabilidade e iniciativa. Esta atividade anual, que é realizada no âmbito das disciplinas técnicas dos cursos profissionais, faz parte da planificação / currículo de Técnicas de Secretariado, constituindo mais uma oportunidade para os alunos desenvolverem e mobilizarem as competências sociais ou atitudinais valorizadas no mundo do trabalho: colaboração, respeito pela opinião dos outros, espírito de equipa, facilidade de comunicação, na medida em que promove a interação entre os professores e os alunos e, sobretudo, entre os alunos.

Na aula de 6 de março dei continuidade ao trabalho de grupo, aproveitando para recordar os objetivos e indicar tarefas a realizar. A proposta de solução ou soluções a apresentar pelos alunos baseou-se, assim, numa situação problemática identificada no mundo real e com significado para os alunos. O discurso generalizado em torno da necessidade da transformação digital da sociedade que implica todas as organizações sem exceção, e dentro destas todos os departamentos, sejam os relacionados com as compras ou vendas, motiva a discussão acerca das consequências da digitalização dos processos administrativos, que inclui o circuito da documentação de uma empresa. Neste sentido, e de modo a fazer-se a contextualização da situação problemática, foi apresentado no Guião o exemplo de uma empresa que iniciou o processo de adaptação ao formato digital de todas as suas operações/departamentos. A partir deste exemplo, os alunos deveriam discutir as questões, entre elas, as razões para o atraso e/ou resistência da digitalização nas empresas, e a apresentarem soluções para ultrapassar esses obstáculos. De forma a orientar a pesquisa para recolha e análise da

informação, e até o levantamento de novas questões, fruto da reflexão, também incluí no Guião três perguntas e forneci ainda algumas fontes de pesquisa na *Internet* sobre esta temática. Durante a aula seguinte, dei início à tarefa planificada, de pesquisa e investigação nas fontes indicadas, a qual foi realizada em grupos. Como não foi possível terminar a tarefa na aula, solicitei aos alunos que continuassem a pesquisa – em grupo ou individual – fora da sala de aula. De forma a poder acompanhar e dar apoio aos alunos, disponibilizei-me para responder a questões e dúvidas que os alunos quisessem colocar através do email.

A implementação de uma metodologia pedagógica ativa implica que se verifiquem determinadas condições, quer ao nível dos papéis, que tanto os professores (orientadores e facilitadores que criam oportunidades de aprendizagem) como os alunos (participantes ativos, questionadores e autorreguladores da aprendizagem) devem assumir, quer ao nível do ambiente de aprendizagem, que deve estar centrado no aluno. Como seria esperado, esta é uma asserção verdadeira para a implementação da ABP, pois, caso contrário, pode levar a que se faça uso apenas de uma parte desta metodologia. Assim, um dos problemas com que me deparei na preparação e implementação da ABP foi o de não fazer uma utilização simples de problemas, o que seria considerada uma estratégia e não propriamente a metodologia ABP (Ho & Chan, 2015). Acresce, todavia, que esta metodologia pode ser adaptada aos objetivos estabelecidos, podendo-se, pois, criar uma “variação” ou adaptação da metodologia, mas mantendo as suas características essenciais. As características específicas desta metodologia foram sintetizadas por Arends (2008), a partir dos estudos de diversos autores: questão ou problema orientador, enfoque interdisciplinar, investigações autênticas, produção de artefactos e de exposições e colaboração. Assim, o que distingue a ABP de outras metodologias são os seus princípios exclusivos: alto nível de interatividade que exige planificação, os alunos podem escolher o problema a investigar (Arends, 2008), entre outros. Por outro lado, os critérios para a definição de uma situação problemática são: ser real, ou seja, relacionar-se “com as experiências reais dos alunos mais do que com os princípios de uma dada disciplina”; estar “mal definido” e ser misterioso, isto é, complicada; ter significado para os alunos e adequar-se ao nível cognitivo; justa medida entre abrangência e delimitação e, por último, o grupo de alunos conjugar esforços (Arends, 2008).

O primeiro tempo letivo da aula do dia 9 foi utilizado para verificar o andamento da pesquisa nas fontes fornecidas, esclarecer dúvidas e ajudar os alunos a organizarem as tarefas do trabalho de grupo, designadamente a pesquisa e investigação da situação problemática. Durante esta tarefa, acompanhei e orientei os alunos no sentido de avançar na pesquisa das fontes, colocando questões à turma e a alguns alunos para estimular a colocação de dúvidas de modo a poder passar-se para a fase de elaboração da solução. Na segunda parte da aula, deu-se início à preparação de um guião com perguntas para serem colocadas à oradora convidada da próxima aula. A realização de um guião permitia aos alunos ultrapassar algum sentimento de insegurança no dia da sessão com a oradora e ajudava a concentrarem-se no problema.

No dia 13, a aula não teve alunos (suficientes) devido ao ambiente de receio e de incerteza relativo à infeção causada pelo coronavírus (Covid-19). Para esta aula estava prevista a presença de uma oradora da área do comércio de medicamentos que iria explicar aos alunos as mudanças verificadas nesta área na sequência da digitalização de toda a cadeia de comercialização, desde a compra até à venda. O restante tempo seria destinado ao debate, em que os alunos teriam a oportunidade de colocar as questões, que poderia ser em formato entrevista, que previamente prepararam com base nas questões-problema propostas no guião. Na segunda parte da aula, estava prevista a conclusão das respostas às perguntas orientadoras do guião e cada grupo iria começar a elaborar a solução ou soluções encontradas para a situação problemática. Com o meu apoio, os alunos teriam de demonstrar a capacidade de síntese da informação recolhida durante a pesquisa e conversa / debate com a oradora.

Estavam ainda planificadas mais quatro aulas até ao final de março (dias 16, 20, 23 e 27). Para estas aulas, estavam previstas a conclusão das tarefas relativas à preparação das apresentações (2 aulas) e à realização das apresentações do produto final dos grupos (2 aulas), em que seria suscitado o debate sobre a temática da situação-problema.

4.4.3. Aula simulada à distância

A partir do dia 16 de março, a prática de ensino supervisionada foi interrompida na sequência do cancelamento da atividade escolar decretada pelo Governo devido à pandemia da Covid-19. Depois das férias da Páscoa, no dia 14 de abril, a mesma foi retomada, mas no formato de ensino à distância – aulas digitais. No entanto, na minha

turma não se verificaram as condições técnicas para dar continuidade às restantes aulas que me permitiriam concluir as fases seguintes da ABP que incluíam a preparação da apresentação e a respetiva exposição das soluções do problema. O plano de aula para esta aula previa, então, a conclusão do trabalho de grupo, em que haveria um período de tempo para os alunos colocarem dúvidas e começarem a criarem as suas apresentações.

Não tendo sido, portanto, possível realizar as últimas aulas com a turma cooperante, presencialmente ou à distância, no dia 15 de maio, realizei uma aula de prática de ensino supervisionada em formato digital, por videoconferência na plataforma Zoom, que consistiu numa simulação de aula com a duração de 30 minutos. Para esta aula, em vez de adaptar o plano da aula presencial, optei por elaborar um plano que refletisse o novo contexto, não só ao nível do meio e dos recursos didáticos, mas também da duração.

Deste modo, iniciei a aula com uma contextualização da metodologia ABP na unidade didática lecionada e apresentei as razões da escolha desta metodologia para este trabalho de investigação. A seguir, e cumprindo os procedimentos iniciais de uma aula presencial – chamada, sumário e apresentação dos objetivos da aula –, passei à apresentação do conteúdo, tendo optado por destacar um segmento do circuito da correspondência que permitisse verificar a possibilidade de digitalização e as suas vantagens neste aspeto específico do trabalho do/a Técnico/a de Secretariado. As etapas do segmento do circuito foram as seguintes: 3ª – Abertura, 4ª – Carimbo e registo, 5ª – Distribuição e 6ª – Abertura/inclusão no processo. Assim, durante 10 minutos, fiz a apresentação destas etapas, tendo utilizado material gráfico que partilhei no ecrã do computador. No decorrer da apresentação procurei criar ainda mais interação com os alunos, atendendo a que neste tipo de ensino a perceção do ambiente da sala é mais limitada. Esta interação consistiu no questionamento aos alunos e em estimular a sua participação. No final da apresentação, solicitei aos alunos a realização de um exercício / ficha, que consistiu num questionário em formato digital, que seguiria por email para os alunos, para o qual dispuseram de 5 minutos. Neste questionário, que incidiu sobre as etapas do circuito da correspondência apresentadas nesta aula, foram incluídas duas questões-problema (em formato miniproblemas) relacionadas com o tema da digitalização. No exercício proposto, optei pelas perguntas de escolha múltipla sobre o conteúdo apresentado, o que permitiu incluir uma situação

problemática com a indicação de possíveis soluções. As respostas/soluções permitiriam, por um lado, mostrar aos alunos que nem sempre há apenas uma única solução e, por outro lado, mobilizar os conhecimentos e informações obtidas das leituras sugeridas e pesquisas feitas anteriormente e até de outras disciplinas. Por outro lado, estas questões permitiam criar uma simulação de situações problemáticas. Ao propor-se ao aluno que se colocasse no papel de gestor / assessor de secretariado, estes poderiam experimentar a tarefa de resolução do problema da adaptação digital da empresa onde trabalham. Esta experiência ou vivência permite a aprendizagem de importantes papéis de adulto (Arends, 2008).

A correção do exercício foi realizada ainda na aula, tendo incentivado os alunos a participar na mesma, procurando dar a oportunidade de participação a alunos menos participativos. No final da aula, conclui a mesma com uma síntese oral das etapas estudadas, mas teria sido mais eficaz ter colocado os pontos essenciais desta síntese num diapositivo para que os alunos pudessem acompanhar o que estava a ser dito.

4.5. Planificação das fases da implementação da ABP

De acordo com Arends (2008), a implementação da ABP é, de certo modo, complexa e, por isso, não é aconselhável a sua utilização por professores com pouca experiência. No entanto, a perspectiva de, através desta metodologia, se poder atingir de forma mais eficaz os objetivos de aprendizagem, designadamente a aquisição de conhecimento, e o desenvolvimento de competências e atitudes, pode constituir um fator relevante na sua escolha. Neste contexto, e sobretudo para os professores mais inexperientes, pareceu-me, de facto, que a planificação da implementação de uma metodologia é uma etapa importante para se alcançar bons resultados.

De entre os diversos autores consultados na revisão da literatura sobre a ABP, destaco Arends (2008), que, no seu livro seminal *Aprender a ensinar*, dedica um capítulo à ABP, onde explicita as fases da planificação e da execução deste modelo de aprendizagem. Assim, com base no contributo deste autor e de outros (por exemplo, Lambros, 2004, Leite & Afonso, 2001 e Woods, 2000) e atendendo, portanto, ao papel que a planificação assume nas metodologias centradas nos alunos, elaborei um plano (ou roteiro) com as etapas da implementação da ABP, o qual foi adaptado ao contexto e características da turma. Esta é, aliás, uma das grandes vantagens que alguns autores reconhecem à ABP, e que Souza e Dourado (2019) sintetizam desta forma: “a ABP

não é um método fixo e fechado; pode ser adaptado às diversas realidades e às necessidades dos conteúdos de estudo” (p. 75).

Este plano, foi elaborado antes da intervenção e melhorado à medida que esta se foi desenvolvendo, serviu, assim, de instrumento orientador não só para a calendarização das aulas, mas também para os diferentes processos envolvidos na planificação e na execução da ABP, cujas fases são apresentadas a seguir.

- Identificação e escolha do problema

Nesta fase, depois de tomar conhecimento do tema sobre o qual incidiria a lecionação, comecei a pensar nas possíveis situações problemáticas simples e com aplicação prática que se poderiam enquadrar e apropriar aos conteúdos curriculares - Tema VI - Gestão da Informação, módulo 14. Circuito da Documentação. De acordo com Leite e Afonso (2001), este é o procedimento seguido quando o currículo é baseado em conceitos e não em problemas. Para além deste aspeto, confirmei também a correspondência da situação problemática com os critérios de problema da ABP: ser um problema da vida real, estar relacionado com as experiências reais dos alunos; requerer diferentes respostas, levando ao debate; ter significado para os alunos e adequar-se ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos; ser suficientemente abrangente e, ao mesmo tempo, restrito e beneficiar do esforço do grupo (Arends, 2008).

Ainda que a temática e o problema sejam apresentados aos alunos já definidos, os alunos têm a oportunidade, no entanto, de identificar outros problemas ou apresentar hipóteses durante a investigação. A escolha da temática da situação problemática, devido a restrições temporais, acabou por não envolver os alunos e nem foi possível criar várias opções para os alunos escolherem. A emergência da transição digital das empresas pareceu-me um tema “naturalmente interessante” para este grupo de alunos. Nesta altura, tornou-se necessário antecipar as dúvidas ou questões que os alunos pudessem colocar para aferir a adequação do problema (Leite & Afonso, 20001).

Esta foi a altura em que também defini a atribuição da função ou papel que os alunos teriam de assumir na resolução do problema, já que, como Lambros (2004) constata, é importante saber qual é o quadro de referência do mundo real dos alunos para a escolha do papel, pois uma maior eficácia do problema dependerá do envolvimento ou identificação dos alunos com essa função ou papel. Ainda de acordo

com esta autora, levei em consideração outros elementos que influenciam a implementação da ABP: o ritmo, o tempo disponível (número de horas), os materiais de apoio, o tamanho e o trabalho de grupo e o papel que o professor desempenha (p. 13). Relativamente a este último, e no que se refere às metodologias centradas no aluno, espera-se que o professor seja um tutor com a função de facilitador (Charlin *et al.*, 1998).

- Formulação das questões e preparação de guião

Na metodologia ABP, o problema é, então, o ponto de partida da aprendizagem (Rotgans *et al.*, 2011). Assim, a partir da situação problemática, procedi à elaboração de questões que realçam “os aspetos “problemáticos” dos problemas” (Arends, 2008), para serem trabalhadas em, pelo menos, quatro aulas. Como refere Lambros (2004), na fase da elaboração dos problemas, é necessário prever as necessidades de aprendizagem dos alunos (o que é que os alunos já sabem? Ou o que é que eles acham que sabem?), de forma a que estes consigam alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos. Para além deste aspeto, é também importante considerar ou dosear a quantidade de informação que se disponibiliza aos alunos, para que não se dilua o efeito do desafio cognitivo colocado pelo problema (Allen *et al.*, 2011).

A escrita de problemas é muito importante na medida em que estes devem ajudar os alunos a realizar uma aprendizagem ou compreensão mais aprofundada e a desenvolver as competências esperadas (resolução de problemas, capacidade analítica, pensamento crítico e raciocínio) (Duch, 2001). Neste sentido, um problema, para ser considerado bom, terá de possuir algumas características que decorrem dos objetivos que se pretendem alcançar (*ibidem*). Assim, de acordo com a descrição desta autora, as características dos problemas e as respetivas finalidades são as seguintes: apresentar um problema real e do quotidiano dos alunos suscitará o interesse e a motivação dos alunos; fornecer informação diversa e incompleta obrigará os alunos a refletir e a tomar decisões; encerrar alguma complexidade que necessite pesquisa levará os alunos a cooperar e a discutir para chegarem a uma solução; conhecer os objetivos de aprendizagem (que constituam um desafio), antes ou depois das tarefas, ajudará os alunos a desenvolver a capacidade de análise, síntese e de avaliação.

Deste modo, a análise do contexto, incluindo o conteúdo a lecionar e os conceitos de documento e de circuito da correspondência, foram elementos a

considerar na escolha do tema e, por conseguinte, para a formulação do problema, principalmente quando não se encontram problemas anteriores que pudessem ser reescritos ou adaptados. A situação-problema proposta resulta da contradição entre a ideia da continuidade da utilização de processos manuais e físicos, apresentada como uma inevitabilidade no manual da disciplina, e a ideia generalizada veiculada pelos meios de comunicação, entre outros, de estar a decorrer uma era de transformação digital.

Procedi ainda à recolha de informação complementar para descrever o contexto da situação-problema, à consulta de fontes para integrar o Guião da Atividade para os alunos. As questões orientadoras identificadas no Guião foram as seguintes:

- ❖ Será possível introduzir a digitalização em qualquer empresa/organização/instituição? Há limitações? Como ultrapassá-las?
- ❖ No que se refere à sua empresa, o que poderá mudar na comunicação com os clientes? Poderá também afetar os procedimentos com os fornecedores?
- ❖ Relativamente à digitalização de alguns dos passos do circuito da documentação, o que será melhor para a sua empresa: criar um ficheiro num formato *Word* ou *Excel* ou adquirir uma plataforma digital documental?
- Definição de objetivos, competências e resultados a alcançar

Nesta etapa, procurei proceder à explicitação dos objetivos de aprendizagem e das competências a desenvolver, os quais têm suporte no Programa da Disciplina, mas que, de acordo com Duch (2001), poderão superá-los, ou seja, ir mais além dos que já estão estabelecidos. Neste aspeto, os objetivos a apresentar são de âmbito geral e os relacionados com a aprendizagem, conforme enumero abaixo. Estes objetivos são comunicados oralmente aos alunos e escritos no Guião e, para cada aula, foram identificados os objetivos a alcançar.

Objetivos gerais

- ❖ Fomentar nos alunos hábitos de pesquisa, recolha e análise de informação em documentos diversificados (jornais, revistas e Internet);
- ❖ favorecer o desenvolvimento de atitudes de trabalho em equipa e de promover a comunicação e o relacionamento interpessoal;
- ❖ motivar a curiosidade para a temática;
- ❖ descobrir soluções para situações reais (mudança tecnológica na empresa/organização/instituição) e
- ❖ conhecer algumas aplicações informáticas de gestão de documentação.

Objetivos de aprendizagem

- ❖ Compreender a importância do documento como suporte de ideias e informações;
- ❖ compreender o processo físico e informático do circuito documental, bem como o digital e
- ❖ tratar a correspondência em todas as fases do seu circuito, adaptado ao formato digital.

Ao nível de competências a desenvolver, visam-se as seguintes:

- ❖ Desenvolver uma visão crítica e atual da estrutura e funcionamento das organizações;
- ❖ trabalhar com disciplina e metodologia;
- ❖ realizar as tarefas de forma autónoma e responsável;
- ❖ revelar espírito crítico e de análise de problemas e hábitos de tolerância e de cooperação;
- ❖ trabalhar em grupo de forma a manifestar espírito de equipa e capacidade de relacionamento;
- ❖ apresentar e fundamentar os seus pontos de vista respeitando as ideias dos outros;

- ❖ utilizar as aplicações informáticas e a Internet na elaboração, organização e pesquisa da informação e
- ❖ apresentar comunicações orais recorrendo a suportes diversificados de apresentação da informação.

A cada um dos objetivos associa-se uma determinada competência. Por exemplo, ao estabelecer-se objetivos como criar hábitos de pesquisa, recolha e análise da informação com utilização das TIC / Internet, procura-se desenvolver competências de investigação e pesquisa e de interpretação e síntese da informação recolhida e digitais; trabalhar em grupo e discussão da temática, envolve a competência colaborativa e respeito pela opinião dos outros e apresentar soluções está relacionado com pensamento crítico e reflexivo.

Em geral, a finalidade foi levar os alunos a investigar os processos de digitalização de uma parte do trabalho administrativo e compreender qual o seu impacto na gestão da informação e na comunicação da empresa.

- Abordagem dos conteúdos e planificação de aulas

Os elementos a considerar na planificação e respetiva calendarização das aulas são: a) metodologia / abordagem pedagógica, b) conteúdos e c) enquadramento com a situação problemática. As subunidades 14.1.1. Conceito de documento e a 14.1.2. Tipo de documentos permitem a abordagem da dicotomia “execução manual versus digital” das tarefas administrativas; enquanto que as subunidades 14.1.3. Receção, registo e distribuição do circuito da correspondência e a 14.1.5. Abertura de correspondência, possibilitam o desenvolvimento da situação problemática. As condições para esta adequação devem-se ao facto de, primeiro, o circuito da correspondência ser um processo executado por fases e, segundo, algumas das fases poderem ser realizadas informaticamente, embora ainda se persista na sua forma manual de preenchimento do documento em papel.

- Preparação, implementação e gestão das atividades e recursos

Definição, criação e preparação de recursos didáticos na apresentação e exposição dos conteúdos e do problema: apresentação gráfica, manual, vídeos, TIC,

etc., e das atividades: debate e palestra e entrevista a orador com experiência na área da temática do problema.

Tendo em conta os objetivos de aprendizagem, as diferentes atividades e tarefas serão definidas em função do número (limitado) de aulas a realizar. Apresentação da proposta para trabalho de grupo (quatro alunos por grupo), cujo tema foi igual para todos os grupos e recurso às TIC. O trabalho de grupo é um elemento essencial da APB, uma vez que permite o desenvolvimento de competências sociais e atitudinais - mediação, negociação e cooperação (Lambros, 2004). Na definição das atividades tive em atenção a necessidade de ajustar as aulas aos diferentes tempos de conclusão das tarefas e monitorizar o trabalho dos alunos com ritmos mais lentos.

Na apresentação da situação-problemática é fundamental explicar e contextualizá-la e, se necessário, solicitar a leitura em voz alta do guião por parte dos alunos.

As tarefas previstas abarcam a investigação, seleção e recolha e análise da informação (etapa 1) utilizando a Internet para pesquisar em endereços da *web* indicados no guião fornecido aos alunos. O aluno também pode consultar outras fontes e *websites* que julgue pertinentes, pelo que, neste último caso, é conveniente fornecer indicações para efetuarem pesquisas eficazes e avaliarem a informação. Após este processo, caberá, ainda, aos alunos sintetizar a informação recolhida, selecionar dados, tirar conclusões em conjunto (etapa 2) (ou individualmente, se a tarefa tiver de ser concluída fora da sala de aula e, posteriormente, partilhar a informação com o grupo) e organizar as informações, para, a partir das mesmas, responder à situação problemática. A atividade relativa à organização da informação culmina numa apresentação gráfica (etapa 3). A utilização das TIC exigirá uma sala com equipamento informático.

Durante a execução destas tarefas, em que cabe aos alunos a resolução da situação problemática, terei de desempenhar, sobretudo, o papel de tutora / orientadora de cada grupo. As tarefas do professor que prevejo que sejam necessárias nesta etapa são: clarificar o problema, os objetivos e as etapas e responder a dúvidas; dar apoio na planificação das tarefas do grupo e na definição da metodologia ou estratégia para investigação da solução; garantir que os alunos têm acesso aos recursos didáticos e orientar na recolha de informação, principalmente naquela que os alunos possam recolher em fontes que não foram previamente facultadas. Depois da pesquisa e

recolha de informação, prestar apoio na formulação de sínteses para começarem a responder às questões de orientação ou subproblemas para a resolução da situação-problema e dar feedback sobre o trabalho já realizado, sugerindo melhorias sobre o desenvolvimento das competências visadas. No caso de se confirmar a possibilidade de se convidar um/a orador, então, é necessário orientar e dar apoio na elaboração de possíveis perguntas a direcionar ao/á orador/a convidado/a. Ao longo do processo, tenho de ir conferindo se os objetivos definidos se estão a concretizar. É importante também apresentar e explicar os critérios e instrumentos de avaliação.

No contexto dos assuntos abordados nesta unidade e da situação-problema, e na perspetiva de enriquecimento das aprendizagens, será proposta a participação em ações e eventos na escola e fora da escola (Futurália, visita de estudo). A organização da participação em eventos no exterior constituirá uma atividade a cargo dos alunos, pelo que estes terão de definir e distribuir as tarefas e executá-las. Será também proposto à professora cooperante a possibilidade de se convidar um/a orador/a do meio empresarial, como forma de se impulsionar o debate. Para este propósito será necessário obter informação sobre os procedimentos administrativos para solicitar autorização de presença do/a orador/a na escola.

- Apresentação dos resultados

Na sequência do trabalho produzido durante as atividades realizadas, será proposto aos alunos a criação de um produto final que acompanhe uma apresentação oral na última aula. Esta apresentação deverá conter as respostas para o problema e as explicações das soluções encontradas e, caso tenham surgido, as hipóteses, outras soluções e/ou outros problemas. Ou seja, os alunos têm a oportunidade de partilhar o que aprenderam, devendo revelar uma melhor compreensão do problema (Rotgans *et al.*, 2011). Os alunos poderão escolher o formato da apresentação e dos recursos a utilizar.

Os alunos receberão *feedback* do seu desempenho. Os descritores operativos e a escala de classificação serão dados a conhecer aos alunos. Será utilizada a grelha de avaliação das apresentações.

- Avaliação

A avaliação será formativa, ocorrerá ao longo da realização das atividades, a qual deverá integrar a parte ponderada para a avaliação final. Esta avaliação incidirá sobre a realização de fichas, as tarefas de investigação, pesquisa e recolha de informação e dados e sobre o produto final, apresentado oralmente, utilizando um meio digital. Os descritores relativos às competências que se pretende avaliar, devem ter em consideração a qualidade da informação e sistematização, a correção do conteúdo das apresentações, entre outros. Utilizar-se-á uma grelha de registo da observação direta para a avaliação de grupo e individual de acordo com os critérios, que serão previamente apresentados aos alunos (objetivos em termos de cognição - apropriação dos objetivos, competências e atitudes).

PARTE V – Análise e reflexão sobre a intervenção

5.1. Análise da informação e interpretação dos resultados

Nesta secção apresento uma breve análise da informação recolhida durante a prática de ensino supervisionada, a partir da qual procuro verificar as respostas às questões que guiaram este trabalho: como estimular o interesse, a curiosidade e a participação ativa dos alunos mais passivos através da experimentação de situações ligadas ao contexto de trabalho de secretariado? Poderá uma aprendizagem baseada em problemas desenvolver as competências, nomeadamente de pensamento crítico, resolução de problemas e a cooperação? Que desafios levanta a ABP ao ensino orientado para o desenvolvimento de competências de empregabilidade?

Os inquéritos constituem um instrumento essencial na averiguação das percepções relativas aos resultados de um estudo pedagógico (Bell, 2004). Neste relatório, não é possível, contudo, apresentar os resultados da opinião dos alunos quanto à avaliação destes relativamente à implementação da ABP. Tal impossibilidade deveu-se, como já referi anteriormente, à interrupção abrupta da lecionação devido ao confinamento decorrente da pandemia da Covid-19. De qualquer modo, todos os instrumentos de recolha de dados utilizados na PES, conforme indicado na secção 1.2. (análise de documentos institucionais e outros, apresentações, fichas e trabalhos de pesquisa e grelhas de observação direta), contribuíram significativamente para a análise aqui apresentada.

Por conseguinte, de uma forma geral, pode dizer-se que os alunos reagiram positivamente à realização das tarefas propostas, mostrando uma boa receptividade à diversificação dos instrumentos (fichas, atividades práticas com guião, trabalho de pesquisa e apresentações) que lhes apresentei. Na verdade, confirmei que as atividades de carácter mais prático suscitaram uma maior participação, empenho e envolvimento por parte dos alunos. As atividades que implicavam o desenvolvimento de tarefas de forma autónoma, como foi o caso da organização da Feira dos Cursos ou de pesquisa e recolha de informação e dados na Internet, constituíram oportunidades para os alunos demonstrarem o grande sentido de responsabilidade que possuíam. Por exemplo, a exigência colocada aos alunos, enquanto equipa, e a alta expectativa para alcançarem bons resultados na Feira fê-los ultrapassar algumas divisões, empenhando-se em colaborar uns com os outros. A partir do *feedback* dado pelos alunos, em conversas

informais ou entrevistas abertas, constatei que esta atividade constituiu uma experiência que valorizaram muito e, por esse motivo, estiveram dispostos a cooperar. Outras atividades, como a realização de fichas do manual, ou seja, atividades mais rotineiras não suscitaram o mesmo grau de interesse ou empenho, notando-se, às vezes, alguma desmotivação. O acesso à correção das fichas que se encontra no final do manual, poderá ter sido um dos motivos para o desinteresse por este tipo de atividade. Por outro lado, tornava praticamente ineficaz qualquer *feedback* complementar que quisesse dar. Apesar disto, esta prática revelou-se útil, pois constituiu uma forma de os alunos fazerem a (auto-)regulação das suas aprendizagens de forma imediata.

Por outro lado, verifiquei que a visionamento de vídeos e a realização da proposta de atividade com guião, criava interesse e participação. Verifiquei que a correção do guião não só me fornecia informação acerca da aprendizagem, como permitia orientar o *feedback* para o conteúdo que suscitava mais dificuldades. É de referir ainda que a adequação dos vídeos à problemática da digitalização também cumpriam a função de ajudar a contextualizar a situação-problema apresentada posteriormente.

Uma vez que os alunos estavam habituados a trabalhar individualmente ou a pares, formados de acordo com a conveniência de cada um, a proposta para trabalhar em grupo com mais de dois elementos, ofereceu alguma resistência. No entanto, era fundamental criar a oportunidade para o desenvolvimento de competências ao nível do saber ser / saber estar, nomeadamente no que se referia ao trabalho cooperativo ou colaborativo. Considerando a importância que é dada a esta competência no mercado de trabalho, para o qual, a curto-prazo, a maioria dos alunos esperava entrar, era fundamental criar atividades em grupo mais alargado e criar oportunidades de interação, de modo a proporcionar, momentos de desenvolvimento e melhoria da cooperação.

A planificação da implementação da ABP, para a qual foram fundamentais as leituras dos estudos de alguns autores que se debruçaram, em específico, sobre a aplicação desta metodologia no ensino secundário (por exemplo, Lambros, 2004), foi um instrumento bastante útil na elaboração dos planos de aula e na respetiva organização das aulas da prática letiva. Neste documento orientador, descrevi as diferentes fases e os procedimentos, atividades e recursos mais adequados a cada uma delas. Apercebi-me que, de facto, a eficácia desta metodologia pedagógica depende de

uma planificação cuidadosa. As fases que exigiram maior atenção foram as referentes à formulação do problema e à gestão das atividades. Tal deveu-se principalmente à necessidade de articulação da temática da situação problemática com o conteúdo, o que se revelou trabalhoso, sobretudo por se tratar de uma disciplina em que não existe um currículo que integre problemas e, ainda, à necessidade de corresponder ao desafio que foi a orientação dos trabalhos de grupo. A planificação da implementação reflete o número de aulas previsto, sendo este um fator que levou a encurtar alguns procedimentos e atividades, como, por exemplo, a elaboração e escolha do problema sem a participação dos alunos. Apesar dos condicionalismos, a eficácia da metodologia manteve-se.

A implementação teve, assim, alguns constrangimentos, como as atividades extracurriculares e as apresentações dos módulos 14 e 15 por parte dos alunos, mas, ao serem integradas nas planificações, acabaram por reforçar os objetivos delineados.

A indicação prévia de fontes da Internet no guião foi importante para a consciencialização da necessidade de se avaliar criticamente a informação que se consulta neste meio. A atividade de pesquisa com recurso às TIC e à Internet permitiu também reforçar a importância das competências digitais do/a Técnico/a de Secretariado.

Em suma, considero que os materiais didáticos preparados tiveram um efeito positivo no interesse pelos conteúdos e na motivação para a realização das tarefas, pelo que me permite concluir que estes corresponderam às expectativas dos alunos, ainda que quase sempre foi utilizado o suporte físico. Da observação realizada, constatei que a maior parte dos alunos não utilizava computador pessoal, utilizando os computadores da Biblioteca para executarem as tarefas solicitadas.

Outro documento que foi fundamental na recolha de informação para esta análise foi a grelha de registo da observação do desempenho do aluno durante a aula (Apêndice 1). Neste documento também registei a realização e entrega dos trabalhos solicitados no dia indicado para o efeito. Ainda que considere a participação na sala de aula importante, e a solicitasse constantemente, também valorizei bastante a entrega dos trabalhos e o cumprimento dos prazos acordados. Acabei por integrar na minha prática letiva este procedimento, que era, aliás, o seguido pela professora cooperante. Percebi que a razão para este elemento poder ter mais preponderância sobre outros,

nos cursos profissionais, se prendia com a preocupação pelas competências atitudinais exigidas para a vida profissional.

Da informação recolhida, verifiquei também o grande sentido de responsabilidade de todos os alunos da turma, dado que este elemento de avaliação correspondeu a 100%. Constatei uma baixa participação em sala de aula, a qual poderia dever-se, mais do que à falta desta componente na avaliação formativa, a uma característica do perfil dos alunos. A esta constatação também se juntou a da quase ausência de colocação de dúvidas ou perguntas, o que me levou a arranjar outros meios para aferir os conteúdos que necessitavam de ser reforçados, como o questionamento sobre os conteúdos ou perguntar diretamente se existiam dúvidas, o que se revelou útil.

As notas sobre as aulas e o *feedback* da professora cooperante registados no Diário de Campo permitiam-me refletir e ir adequando e ajustando a abordagem pedagógica, de modo a tornar a aprendizagem mais eficaz.

Colocar-me na posição de professora, ainda que essa ideia me entusiasmava, foi extremamente difícil, sobretudo nos momentos em que tinha mais dúvidas do que certezas. Questionei-me, muitas vezes, sobre o papel do professor; sobre a adequabilidade da metodologia ou método para determinados conteúdos; sobre os recursos a criar ou utilizar e os que seriam mais eficazes.

No sentido de melhorar a minha intervenção, fui introduzindo, nas aulas seguintes, as correções e sugestões referidas no *feedback* que recebia da professora cooperante no final de cada aula. Alguns destes aspetos prendem-se, por exemplo, com diminuir o tempo de exposição/transmissão do conteúdo ou dar um pouco mais de tempo, após colocada a questão, para os alunos responderem. Percebi que existe uma diversidade de variáveis que o professor tem de controlar em simultâneo durante uma aula, e que, por este motivo, é importante o desenvolvimento de competências relacionadas com a atenção, concentração e organização.

Conforme já referi anteriormente, tal como não tive a oportunidade de terminar as aulas da prática de ensino supervisionada, também não me foi possível aplicar o Inquérito por questionário (Apêndice 8) que me permitiriam aferir a eficácia da ABP do ponto de vista dos alunos. Numa perspetiva de complementaridade das fontes, o inquérito teria sido importante para, a partir da opinião dos alunos, se poder reforçar/confirmar ou não os resultados de aprendizagem atingidos e o contributo para o desenvolvimento ou melhoria das competências diversificadas, nomeadamente a

resolução de problemas, com a utilização desta metodologia. Elaborei um questionário curto, composto apenas por cinco questões e de resposta fechada, de modo a que, obtendo a informação necessária, pudesse contar com a colaboração do maior número possível de alunos. Assim, duas perguntas referiam-se à pertinência ou adequação do problema e do seu interesse e três abordaram a contribuição ou o impacto da ABP para a aprendizagem, a melhoria ou desenvolvimento de competências e o interesse pelos conteúdos. Achei importante perceber, em primeiro lugar, qual o nível de significado do problema para os alunos, ou seja, o problema pode ser real, mas até que ponto teve significado ou fez sentido para o aluno. Em segundo lugar, também julguei que seria interessante saber quais os principais atributos que os alunos reconheceram à ABP. Contudo, foi efetuada a avaliação fornecida pelos restantes meios de análise: observação direta, conversas informais (entrevistas abertas), grelhas de registo, Diário de Campo, entre outros já referidos.

5.2. Reflexão

A reflexão é uma componente fundamental da atividade docente e do seu desenvolvimento profissional, na medida em que o professor “aprende pensando sobre a sua própria experiência” (Reis, 2011, p. 54).

A ABP, no conjunto das metodologias ativas, é considerada uma metodologia com um grande potencial no processo de ensino e aprendizagem. As suas vantagens têm sido evidenciadas na utilização em cursos com uma componente prática significativa.

A formação profissional ou a preparação dos alunos com vista à entrada no mercado de trabalho apresenta-se como uma razão relevante para a utilização da ABP. No início, a expectativa da sua eficácia na concretização dos objetivos de aprendizagem e do propósito educativo é sempre alta. Porém, à medida que se avança na planificação e implementação de uma metodologia pedagógica, as dificuldades e as restrições, sejam de ordem técnica, logística ou de tempo, obriga a uma permanente avaliação da estratégia. Ainda assim, considero interessante comprovar o potencial da ABP na melhoria ou desenvolvimento das competências de “empregabilidade”. Considero a formulação da situação problemática e implementação da ABP um processo que vai para além da mera preparação de um exercício. Enquanto atividade desenvolvida ao longo de várias aulas, que poderá contribuir para o enriquecimento

curricular, não pode ser confundida com a realização de mais uma tarefa. Deste modo, procurei utilizar recursos que se adequassem às necessidades e potencialidades de cada aluno, de forma a maximizar o bom nível de empenho e envolvimento demonstrado pelos alunos em tarefas práticas.

A literatura desta área mostra-nos como o professor, enquanto facilitador das aprendizagens, tem o seu papel bem definido, desempenhando múltiplas tarefas que convergem para que o aluno aprenda. Com este objetivo em mente, acabei por compreender a ideia, recorrentemente transmitida durante a minha formação de mestrado, de que a planificação não é um documento estático, fixo. Procedi algumas vezes à adequação da sequência didática/pedagógica no sentido de criar focos de interesse para os alunos que se desinteressavam mais facilmente. A diversificação das atividades, designadamente a visualização de vídeos acompanhados de guião, a realização de tarefas de pesquisa e tratamento da informação e a criação de apresentações renovaram o interesse dos alunos pelos conteúdos.

Nem sempre, a constante preocupação por parte dos professores em organizar o ensino para uma aprendizagem efetiva, encontra correspondência com uma igual consciência por parte do aluno do papel que lhe cabe desempenhar. A procura permanente pelo enriquecimento e, de certo modo, inovação do processo de ensino, que vai desde a utilização de ferramentas digitais até à implementação de metodologias ativas, não é completamente percebida pelos alunos como uma vantagem. Porém, aos momentos iniciais de alguma passividade, talvez por não estarem habituados a serem colocados no centro da aprendizagem, seguiu-se uma participação mais ativa.

Ainda que reconhecendo as vantagens dos recursos tecnológicos na educação (Ricoy & Couto, 2014), foi realizada uma utilização restrita das TIC, devido às limitações no acesso ao equipamento e à Internet.

A implementação da ABP exige uma continuidade ou sequencialidade de tarefas que se interligam, pelo que o êxito desta metodologia se baseia numa planificação bem estruturada e pensada, independentemente da sua duração. Porém, a principal dificuldade que senti na aplicação da ABP, sobretudo para um professor principiante, tal como refere a literatura sobre esta metodologia, foi o domínio ou o conhecimento profundo da temática da situação problemática. Este é importante para se poder orientar os alunos na discussão do problema e no levantamento de hipóteses com vista à apresentação da solução ou soluções. Por conseguinte, a obtenção de bons

resultados está, de facto, muito dependente do desempenho do professor. Não obstante, esta limitação poderá ser minimizada com a presença de um convidado especialista e, por outro lado, a implementação da ABP por um período curto permite restringir as dificuldades a este nível.

Importa referir que nem sempre a implementação da planificação ocorre da forma planeada, dado que, ao longo do período da intervenção letiva, vão surgindo situações imprevistas e, neste caso, as planificações têm de ser adequadas, procurando manter a intencionalidade. Por este motivo, percebi que planos de aula flexíveis permitem ora introduzir atividades que visem a consolidação de uma determinada competência, como, por exemplo, de escrita/correção ortográfica, ora adaptar as atividades ao formato físico quando não é possível o acesso aos computadores ou Internet.

Acresce que, a implementação de uma estratégia pedagógica com base na ABP, com recurso às TIC, implica, pois, um trabalho de planificação cuidadoso, tanto do processo de ensino como do de aprendizagem. A planificação, segundo Arends, "é um processo complexo" (2008, p. 100), sobre o qual o professor deverá ter um bom domínio para que as aprendizagens se efetivem. A preparação de uma aula implica tempo para pesquisar e aprender a trabalhar com as ferramentas digitais, pesquisa e/ou criação de materiais didáticos, reflexão, escolhas, etc.

A planificação de atividades com recurso à Internet pelos alunos é um desafio para o professor, pelo facto de este tipo de atividade implicar um maior acompanhamento por parte do professor. O problema da credibilidade das fontes ou da aceitação da informação que se encontra na Internet por parte dos alunos sem a questionarem e confirmarem, tal como demonstra o estudo realizado por Graham e Metaxas (2003), é mais uma preocupação educativa que recai no professor. No entanto, uma explicação do uso da Internet e a indicação prévia das fontes aos alunos permite um maior controlo da pesquisa e da recolha de dados e informação credíveis.

A finalizar, importa dizer que a contribuição da aprendizagem realizada ao longo deste curso foi muito significativa para o meu desenvolvimento profissional. Desde logo, permitiu-me perceber a importância de uma preparação pedagógica de base científica e da necessidade de uma constante atualização para enfrentar a complexidade da educação do século XXI. Se há profissões em que as mudanças

sociais e tecnológicas não podem ser ignoradas, a de docente é uma delas, em que a formação inicial é apenas uma etapa.

A formação profissional, e até o desenvolvimento pessoal, adquirida ao longo desta formação, associada à experiência obtida com a prática de ensino supervisionada, para a qual foi fundamental o contributo da professora cooperante, permitiu-me adquirir um outro nível de perceção do papel do professor e da sua responsabilidade no sucesso da aprendizagem dos alunos. Tive a oportunidade de perceber melhor o papel multifacetado do docente que vai muito mais além do de transmissor de conteúdos, tal como os alunos não são meros recetores.

A componente investigativa é uma parte muito importante da docência, por exemplo, o trabalho investigativo do professor, a partir da análise de Forero (2011) no trabalho de Latorre sobre a função da investigação na educação, é apresentado “como la metodología más adecuada en los procesos de transformación del docente” (p. 134), entre outros. A esta abordagem “pesquisa-ação” ou “intervir e transformar” (Ponte, 2008) também está subjacente a ideia de “o trabalho não estar terminado quando o projeto acaba” (Bell, 2004, p. 21).

Durante a formação, compreendi que, para uma aprendizagem bem-sucedida por parte do aluno, o professor tem de dominar um conjunto de competências nas áreas do conhecimento científico dos conteúdos, das relações, das TIC, entre outras. Percebi que a necessidade de diversificação das metodologias no processo de ensino-aprendizagem e a importância da utilização de metodologias ativas são aspetos essenciais na formação inicial dos professores, implicando, posteriormente, a atualização profissional. Atendendo ao elevado número de metodologias ativas, considero essencial abordar, não só a nível teórico (características, condições e benefícios), como também ao nível mais prático esta componente, como forma até de incentivar o professor a utilizar mais sistematicamente metodologias centradas no aluno.

Conclusões

Termino com a apresentação das conclusões a que cheguei com a realização deste trabalho investigativo, guiado pelas questões a que procurei responder: 1ª) Como poderá uma aprendizagem baseada em problemas estimular o interesse, a curiosidade e a participação ativa? 2ª) Como poderá a ABP potenciar as competências valorizadas no mercado de trabalho, nomeadamente as relacionadas com o pensamento crítico e a cooperação? 3ª) Que desafios levanta a ABP ao ensino orientado para o desenvolvimento de competências?

Assim, a partir da informação e dos dados recolhidos e analisados, quanto à primeira questão, cheguei à conclusão de que a ABP criou maior interesse e curiosidade. A realização de atividades em que a experimentação de situações reais ou a assunção de papéis ligados ao contexto de trabalho de secretariado, ao fazer a ligação entre os conteúdos curriculares e a realidade, impeliram os alunos a interessarem-se pela temática. Posso dizer assim que uma nova abordagem metodológica despertou a curiosidade, porém, não foi ainda possível constatar uma participação mais ativa. As tarefas de investigação e pesquisa de dados e informação, ao constituir um desafio para os alunos, potenciou a passagem de uma aprendizagem mecânica ou rotineira para uma aprendizagem mais consciente, percebendo-se um maior empenho.

A interrupção letiva devido à pandemia da Covid-19 não permitiu a execução da planificação até ao fim, pelo que, os resultados atingidos relativamente à segunda questão, só são conhecidos de forma parcial. Deste modo, quanto ao contributo da ABP no desenvolvimento do pensamento crítico e da cooperação, foi possível comprovar que, designadamente ao nível da cooperação, a utilização desta metodologia potenciou o espírito de entreajuda e a consciencialização da importância do trabalho em equipa. No que se refere à capacidade de pensamento crítico, também foi possível comprovar que esta competência melhorou um pouco. Há que referir, contudo, que se se tivesse dado continuidade à prática, provavelmente os alunos teriam desenvolvido mais estas competências.

Por fim, no que diz respeito à terceira questão, que se prendia com os desafios que a ABP levanta ao ensino orientado para o desenvolvimento de competências valorizadas no mercado de trabalho, pude identificar alguns. Desde logo, ainda que o currículo da disciplina procure responder às exigências do mercado de trabalho e valorize as metodologias ativas, na prática letiva, ainda se encontram dificuldades na

introdução de metodologias centradas nos alunos. A mudança da mentalidade dos alunos de uma aprendizagem fundada na reprodução para uma aprendizagem baseada no questionamento e análise é necessária. Mas, o principal repto na implementação da ABP foi de ordem tecnológica: as limitações no acesso às TIC e Internet restringem o campo de ação do professor, exigindo uma constante adequação da planificação e adaptação de estratégias e do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Allen, D. E., Donham, R. S., & Bernhardt, S. A. (2011). Problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 21–29. <http://www.archive.jfn.ac.lk/OBESCL/MOHE/SCL-articles/Books-chapters-reports/8.PBL.pdf>
- Amado, J., Freire, I, Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. *Contributos para a Formação de Professores. Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., & et al. (2019). *Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de dados secundários 2015-2019*. Edulog - Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee/94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf>
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*, 3ª ed., Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, C. R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cachinho, H. (2012). Criando experiências de aprendizagem significativas: o potencial da aprendizagem Baseada em Problemas. *El Hombre y la Máquina*, 40, 58-67.
- Charlin, B., Mann, K., & Hansen, P. (1998). The many faces of problem-based learning: a framework for understanding and comparison. *Medical Teacher*, July 2009.
- Colliver, J. A. (2000). Effectiveness of Problem-based Learning Curricula: Research and Theory. *Academic Medicine*, 75 (3), 259-266.
- Comissão Europeia (2019). *Colocar a dimensão social no coração da Europa. Como é que a Comissão Europeia apoiou o emprego, os assuntos sociais, as competências e a mobilidade laboral (2014-2019)*, Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Díez Gutiérrez, E. (2012). Modelos socioconstrutivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 358, 175-197. http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/358_074.pdf

- Direção-Geral da Educação (DGE) (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (47), 289-305.
- Duch, B. J. (2001). Writing problems for deeper understanding. Editors Barbara J. Duch, Susan E. Groh, Deborah E. Allen, D. E. Allen, *The Power of Problem-based Learning: A Practical "How To" for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Virginia: Stylus Publishing, 47-53.
- Forero Bulla, C. M. (2011). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. *Docencia Universitaria*, 12, 132-135.
<file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/2451-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7316-1-10-20120126.pdf>
- Graham, L., & Metaxas, P. T. (2003), "Of course it's true: I saw it on the Internet!" Critical Thinking in the Internet Era. *Communications on the ACM*, 46 (5), 71-75.
- Ho, Loretta M. W., & Chan, Lung S. (2015). Problem-Based Learning as the Instructional Approach to Field Learning in the Secondary School Setting. Andrew Walker, Heather Leary, Cindy E. Hmelo-Silver & Peggy A. Ertmer (Ed.), *Essential Readings in Problem-Based Learning*. Indiana: Purdue University Press, 179-206.
- Lambros, A. (2004). *Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms – A Teacher's Guide to Implementation*. TO: Corwin Press, Thousand Oaks.
- Leite, L., & Afonso, A. S. (2001). Aprendizagem baseada na resolução de problemas. Características, organização e supervisão. *Boletín das Ciências*, XIV (48), 253-260.
- Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, 29 (14), 152-174.
- Martins, J. G. (2002). *Aprendizagem baseada em problemas aplicada a ambiente virtual de aprendizagem*. Tese Doutorado em Engenharia de Produção – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ministério da Educação (ME) (2005). *Programa Componente de Formação Técnica Disciplina de Técnicas de Secretariado*. Direção-Geral de Formação Vocacional. <https://anqep.gov.pt/np4/240.html>
- Moraes, Magali A. A. de, & Manzini, E. L. (2006). Concepções sobre a Aprendizagem baseada em Problemas: Um Estudo de caso na Famema. *Revista Brasileira de*

- Morgado, S., & Ferreira, T. C. (2015). *Técnicas de Secretariado 2 - Ensino profissional*. Porto: Areal Editores.
- Nobre, C., Loubach, A., & Dias, L. (2006). Aprendizagem Baseada em Projeto (Project-Based Learning – PBL) aplicada a software embarcado e de tempo real. *XVII Simpósio de Informática na Educação – SBIE – UNB/UCB*, 258-267.
- Nkhoma, C., Nkhoma, M., & Ky Tu, L. (2018). Authentic Assessment Design in Accounting Courses: A Literature Review. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 15, 157-190.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma História do Futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://hdl.handle.net/10451/670>
- Patrocínio, T. (2001). *Tecnologia, Educação e Cidadania. (Re)pensar projectos educacionais numa abordagem compreensiva da contemporaneidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa. https://run.unl.pt/bitstream/10362/281/1/patrocínio_2001.pdf
- Pintassilgo, J. (2011). Em torno da Arte de Ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática. In Celada Perandones, P. (Ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación – Universidad de Valladolid – Centro Internacional de la Cultura Escolar, I, 201-208.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29421/1/OS%20PROFESSORES%20ENTRE%20A%20CI%20ANCIA%20DA%20EDUCA%20C%2087%20C%20830%20E%20A%20ARTE%20DE%20ENSINAR.pdf>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI - Grupo de Trabalho sobre Investigação (Eds.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Reis, P. (2011). *A observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos CCAP - 2, Ministério da Educação - Conselho Científico para Avaliação de Professores.
- Ricoy, M. C., & Couto, M. J. V. S. (2014). As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade. *Educação e Pesquisa*, 40 (4), 897-912. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1422.pdf>
- Rodrigues, A. L. (2019). *Aprendizagem Ativa - Como inovar na sala de aula*. Lisboa: Lisbon International Press.
- Rodriguez, C. E. (2007). *Didáctica de las Ciencias Económicas*. Eumed-net. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2007c/322/>

- Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de Ensino - o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Rotgans, J. I., O'Grady, G., & Alwis, W. A. M. (2011). Introduction: studies on the learning process in the one-day, one-problem approach to problem-based learning. *Advances in Health Science Education-Theory and Practice*, 16 (4), 443-448.
- Sousa, M. J. (2020). *Investigação Recente e Tendências na Economia Digital*, GEE – Gabinete de Estratégia e Estudos do Ministério da Economia, 1-8. https://www.gee.gov.pt/pt/?option=com_fileman&view=file&routed=1&name=A%20Uni%C3%A3o%20Europeia%20e%20Portugal%20-%20Paper.pdf&folder=estudos-e-seminarios/participacao-em-conferencias/2018-12&container=fileman-files
- Souza, S. C., & Dourado, L. (2015). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, 31 (5), 182-200.
- Souza, S. C., & Dourado, L. (2019). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Estudo no âmbito do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. In Keyla C. A. Portela e Alexandre J. Schumacher (Org.), *Produção Científica e Experiência Exitosas na Educação Brasileira 4* (pp. 51-79). Atena Editora. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/69119>
- Vitória, Maria I. C., & Silva, L. F. (2009). *Diários de aula na formação de professores: vínculos relacionais*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 933-941). Braga: Universidade do Minho. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c64.pdf>
- Woods, D. R. (2000). *Helping your students gain the most from PBL*. Plenary Presentation - 2nd Asia-Pacific Conference on PBL, Singapore, 4 to 7 Dec..

Lista de Apêndices

Apêndice 1 – Grelhas de Observação e Avaliação

<https://app.box.com/s/twyp2iwp1uslblxmygn544y8hmdrjlfu>

Apêndice 2 – Calendarização da Prática Letiva

<https://app.box.com/s/klu1rdh2s8nqr296gxp9hcx88z32co4>

Apêndice 3 – Planos de Aula

<https://app.box.com/s/uwg64zkw0kqgpkviga1sqfwwclgklh44>

Apêndice 4 – Apresentação subunidade 14.1.3. e Situação-problemática

<https://app.box.com/s/nlx5rb8x7pzf9nyq7apyyfk53e40jjuj>

Apêndice 5 – Ficha de consolidação

<https://app.box.com/s/ezfcqu8zwl8sy2kzabl87ysb4u22hh20>

Apêndice 6 – Vídeos e guião de visionamento

<https://app.box.com/s/jzl30hz6fdeynqe5vl3kuaxshdix518s>

Apêndice 7 – Guião da situação-problemática

<https://app.box.com/s/bmhut33e5qyg8cf0obhf06ubp0zrxro8>

Apêndice 8 – Quiz Circuito da Correspondência

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd_YjXq9rsZpDz3G9QWejxG6iLVBUh-A_Z1JNU_ATyd-hUzgg/viewform

Apêndice 9 – Diário de Campo (IPP III e IPP IV)

<https://app.box.com/s/mffdmlgycnywsfzm0o3xtolq89d72p47>

Apêndice 10 – Inquérito por questionários – Alunos

<https://forms.gle/9nbmUXSdxB81WGVR8>