

Mestrado em Administração e Gestão da Educação



UNIVERSIDADE
PORTUCALENSE

Competências do Técnico de Turismo na era da globalização

Luciano Jorge Baptista Ribeiro

Orientadora: Professora Doutora Maria Isabel Marinho Vaz de Freitas

Porto, Universidade Portucalense

2013



DECLARAÇÃO

Nome: Luciano Jorge Baptista Ribeiro

Nº. do BI/CC: 3458789

Tel/Telem.: 932 656 670

e-mail: lucianojorgeribeiro@hotmail.com

Curso de Mestrado em Administração e Gestão da Educação

Ano de conclusão: 2013

Título da dissertação

Competências do Técnico de Turismo na era da globalização

Orientadora:

Professora Doutora Maria Isabel Marinho Vaz de Freitas

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respetivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra-identificado, nas condições abaixo indicadas:

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

1. Tipo de Divulgação:

- Total.
 Parcial.

2. Âmbito de Divulgação:

- Mundial (Internet aberta)
 Intranet da Universidade Portucalense.
 Internet, apenas a partir de 1 ano 2 anos 3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT

Advertência: O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respetivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: _____

Porto, ____/____/____

*A meus filhos, Ana Luísa e José Miguel,
como exemplo de que a formação
não termina com uma licenciatura!*

AGRADECIMENTO

Expresso a minha maior gratidão:

- À Professora Doutora Isabel Freitas, orientadora desta Dissertação, pela excelência da sua orientação, pela pertinência das suas sugestões que, pelo seu carácter construtivo, funcionaram como um tónico e motivação. Obrigado pelo apoio e disponibilidade incondicional, pela empatia e estímulo constante e, não menos importante, pela amizade com que norteou este nosso percurso. Bem-haja!

- À incomparável Rosa Amável, pelo olhar positivo e carinhoso e apoio incondicional.

- Aos meus amigos, Doutora Maria dos Anjos Morais, Doutora Luísa Santos e ao Doutor Hugo Nogueira pela palavra amiga e reforço positivo, ao longo do processo de desenvolvimento deste trabalho.

Resumo

O Turismo tornou-se, na nossa contemporaneidade, uma das atividades mais competitivas do Globo o que desafia a qualidade dos recursos humanos. A competitividade exige profissionais com um manancial de competências que se integram nos domínios dos “saberes”, do “saber-fazer” e do “saber-ser e estar”.

O Sistema Educativo Português, reconhecendo a importância da formação de recursos humanos para o desenvolvimento da economia nacional, apostou, desde o último quartel do século XX, na oferta de vários cursos profissionais, entre os quais cursos de técnicos de turismo, com o objetivo de desenvolver competências pessoais e profissionais.

Nesta dissertação, incidimos a nossa atenção na questão das competências requeridas pelos empregadores da “indústria” turística e as competências desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho que começa por uma pesquisa bibliográfica referente ao contributo da escola para a educação/formação do trabalhador na sociedade do conhecimento e, de forma mais concreta, no desenvolvimento de competências nos alunos do curso de turismo, completa-se com a pesquisa do interface entre as competências desenvolvidas no decorrer de três anos de formação escolar e as competências necessárias para ingressar na “indústria turística”.

Do estudo, resultaram algumas reflexões que nos abrem horizontes e caminhos para redefinir estratégias e metodologias conducentes ao desenvolvimento de competências adequadas ao perfil de um técnico de turismo.

Palavras-chave: competências, educação, formação, turismo, profissional de turismo e Curso Profissional de Técnico de Turismo.

Abstract

Nowadays, tourism has become one of the most competitive activities in the world, challenging the quality of human resources. To achieve a competitive advantage, it is required to have the best professionals, with a wide range of skills that integrate in the areas of "knowledge", "know-how", "how to be" and "how to behave".

Recognizing the importance of human resources development to the national economy, the Portuguese Educational System has been investing, since the last quarter of the 20th century, in offering various professional courses, including technical tourism courses, with the objective of developing in young people, personal and professional skills.

In this dissertation, we focus our attention on the issue of the skills required by the employers of the tourism industry and also on the skills developed during the process of teaching and learning. The work that starts with a bibliographic research concerning the contribution of the school to the education / training of the worker in the knowledge society and, more specifically, in the development of skills in students of tourism, complements itself with a study about the tourism industry demand and supply for human resources, comparing the skills developed during the three years of school formation and the ones needed to join the "tourism industry".

This study forces us to think and open our perspectives to redefine strategies and methodologies leading to the development of appropriate skills to the profile of a technician of tourism.

Keywords: skills, education, training, tourism, tourism professional and Tourism Technician Professional Course.

Índice

Introdução	16
Enquadramento teórico	25
Capítulo 1 - A Educação na Era da Globalização	26
1. Um Novo Paradigma: Tecnologia e Conhecimento	26
1.1. Os desafios da sociedade da informação e do conhecimento	28
2. Herança e promessa da escola	34
2.1. Educar para a Cidadania	38
2.2. Educar para as profissões: Formação Profissional no Sistema Educativo Português.....	43
Capítulo 2 - A Indústria Turística e os Recursos Humanos	50
1. A Dimensão do Turismo.....	50
1.1. Um conceito multidimensional.....	50
1.2. Componentes do sistema turístico	52
1.2.1. Oferta Turística	52
1.2.2. Procura Turística.....	54
1.3. O impacto do Turismo	57
2. O Turismo em Portugal: evolução e perspetivas de futuro	60
3. Os profissionais do Turismo em Portugal	65
Capítulo 3 - A formação no Curso Profissional de Técnico de Turismo	73
1. Do modelo taylorista ao modelo de competências	74
2. As competências do profissional da Sociedade da Informação e do Conhecimento	80
3. As competências do Técnico de Turismo	86
4. Estratégias curriculares para o Turismo	89
5. Estratégias pedagógicas para o Turismo.....	94

Estudo empírico	105
Capítulo 4 - Metodologia da Investigação	106
1. Apresentação e relevância do problema.....	106
2. Opções metodológicas.....	109
2.1. Processo de investigação e métodos usados	112
2.1.1. Delimitação da unidade de caso	113
2.1.2. Recolha de Dados	117
Nota conclusiva.....	129
Capítulo 5 - Apresentação dos resultados.....	130
1. O conteúdo das entrevistas	133
1.1. Das competências exigidas pelos empregadores às competências demonstradas pelos formandos na FCT	133
1.1.1. Os saberes/Aprender a conhecer	133
1.1.2. Saber-fazer/Aprender a fazer	135
1.1.3. Saber ser e estar/ Aprender a ser.....	139
1.2. A Formação em Contexto de Trabalho: uma estratégia do desenvolvimento de competências	146
1.2.1. As vantagens da Formação em Contexto de Trabalho para os alunos	146
1.2.2. Os benefícios da Formação em Contexto de Trabalho para as empresas/instituições	147
1.2.3. A Modalidade de Formação: distribuição da carga horária da Formação em Contexto de Trabalho	149
2. Competências: avaliação pelos monitores/ orientadores e conselhos de Turma e perceções de alunos.....	150
2.1. Os saberes/Aprender a conhecer.....	150
2.2. Saber-fazer/Aprender a fazer	152

2.2.1. Comunicação	152
2.2.2. Literacia Digital	154
2.2.3. Iniciativa/criatividade	156
2.3. Saber-ser e estar/Aprender a ser	158
2.3.1. Cooperação / trabalho de equipa.....	158
2.3.2. Responsabilidade	160
2.3.3. Relacionamento interpessoal.....	162
2.3.4. Postura.....	164
2.3.5. Espírito de risco	165
2.3.6. Qualidade no trabalho.....	167
3. Perceções dos alunos sobre a importância das atividades para o desenvolvimento de competências	168
4. Perceções dos alunos sobre a importância do Plano Curricular e áreas de formação	169
Capítulo 6 - Análise e discussão de resultados	172
1. As competências requeridas pelos empregadores	172
2. As competências manifestadas pelos alunos	174
2.1. Aquisição de saberes/ Aprender a conhecer.....	174
2.2. Saber fazer/Aprender a fazer	175
2.2.1. O imperativo de saber línguas	175
2.2.2. A literacia digital.....	177
2.2.3. Dinamismo/iniciativa/ criatividade	179
2.3. Saber ser e estar/ Aprender a Ser.....	181
2.3.1. Cooperação/Trabalho de equipa	181
2.3.2. Responsabilidade	183
2.3.3 Relacionamento interpessoal.....	185

2.3.4. Postura/Imagem.....	186
2.4. Sentido de Risco	187
2.5. Qualidade no trabalho	189
3. Análise de variáveis no contexto escolar, contexto de trabalho e percepção dos alunos.....	190
3.1. O desempenho de competências segundo o género.....	190
3.2. O desempenho de competências segundo a idade	194
4. A Formação em Contexto de Trabalho: uma estratégia de consolidação de competências	196
5. Conclusões	197
Conclusão.....	202
Bibliografia.....	210
Referências eletrónicas.....	219
Legislação	223
Anexos	226

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1</i> – Previsão da evolução do Turismo até 2020.....	57
<i>Gráfico 2</i> - Hóspedes estrangeiros, TOP 5 – quota 2011	64
<i>Gráfico 3</i> - Distribuição da amostra por género.....	114
<i>Gráfico 4</i> - Distribuição da amostra por idade e género	115
<i>Gráfico 5</i> - Distribuição da amostra pela média final obtida e género	115
<i>Gráfico 6</i> - Opinião dos alunos relativamente às disciplinas do Plano Curricular e áreas de formação.....	170
<i>Gráfico 7</i> - Disciplinas que os alunos consideram dispensáveis	170
<i>Gráfico 8</i> - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à aquisição de saberes.....	174
<i>Gráfico 9</i> - Avaliação dos conselhos de turma relativa às línguas lecionadas	177
<i>Gráfico 10</i> - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à Comunicação	177
<i>Gráfico 11</i> - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à Literacia Digital.....	178
<i>Gráfico 12</i> - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à iniciativa e dinamismo	181
<i>Gráfico 13</i> - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à cooperação/trabalho em equipa.....	183
<i>Gráfico 14</i> - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à responsabilidade	184
<i>Gráfico 15</i> - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos ao relacionamento interpessoal	186
<i>Gráfico 16</i> - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à Postura	187
<i>Gráfico 17</i> - Espírito de risco	188
<i>Gráfico 18</i> - Qualidade no trabalho	189
<i>Gráfico 19</i> - Comparação das avaliações em conselho de turma por género	191
<i>Gráfico 20</i> - Comparação das avaliações das formações em contexto de trabalho por género	192

<i>Gráfico 21</i> - Comparação das perceções dos alunos por género	193
<i>Gráfico 22</i> - Competências: comparação das avaliações em conselhos de turma por idade	194
<i>Gráfico 23</i> – Competências: comparação das avaliações da FCT por idade .	195
<i>Gráfico 24</i> - Competências: comparação das perceções dos alunos por idade	196

Índice de quadros

<i>Quadro 1</i> - Quadro sinóptico dos cursos de Hotelaria, Restauração e Turismo e Lazer	68
<i>Quadro 2</i> - Quadro sinóptico de perfis específicos ao setor do Turismo	72
<i>Quadro 3</i> - Aprendizagem como Pesquisa.....	100
<i>Quadro 4</i> - As competências a avaliar	116
<i>Quadro 5</i> - Caraterização dos docentes.....	118
<i>Quadro 6</i> - Caraterização das monitoras entrevistadas	120
<i>Quadro 7</i> - Tabela de categorização da análise de conteúdo das entrevistas	124
<i>Quadro 8</i> - Análise da fiabilidade dos inquéritos	128
<i>Quadro 9</i> - Critérios de avaliação do alfa de Cronbach	129
<i>Quadro 10</i> - Escala utilizada no tratamento quantitativo de dados	132
<i>Quadro 11</i> - Conversão dos valores contínuos para classificações qualitativas	132
<i>Quadro 12</i> - Resumo das competências destacadas nas entrevistas	146
<i>Quadro 13</i> - Aquisição de saberes	151
<i>Quadro 14</i> - Estatísticas descritivas relativas à aquisição de saberes.....	151
<i>Quadro 15</i> - Comunicação	153
<i>Quadro 16</i> - Estatísticas descritivas relativas à Comunicação.....	154
<i>Quadro 17</i> - Literacia Digital.....	155
<i>Quadro 18</i> - Estatísticas descritivas relativas à Literacia Digital	155
<i>Quadro 19</i> – Iniciativa/criatividade	157
<i>Quadro 20</i> - Estatísticas descritivas relativas à iniciativa	157

<i>Quadro 21</i> - Cooperação/trabalho de equipa	159
<i>Quadro 22</i> - Estatísticas descritivas relativas à cooperação/trabalho de equipa	159
<i>Quadro 23</i> - Responsabilidade	160
<i>Quadro 24</i> - Estatísticas descritivas relativas à responsabilidade	161
<i>Quadro 25</i> - Relacionamento interpessoal	163
<i>Quadro 26</i> - Estatísticas descritivas relativas ao relacionamento interpessoal	163
<i>Quadro 27</i> - Postura	165
<i>Quadro 28</i> - Estatísticas descritivas relativas à postura	165
<i>Quadro 29</i> - Espírito de risco.....	166
<i>Quadro 30</i> - Estatísticas descritivas relativas ao espírito de risco	167
<i>Quadro 31</i> – Qualidade no trabalho	167
<i>Quadro 32</i> - Estatísticas descritivas relativas à qualidade no trabalho	168
<i>Quadro 33</i> - Tabela de frequências sobre importância de atividades para a formação.....	169
<i>Quadro 34</i> - Tabela descritiva sobre importância de atividades para o desenvolvimento de competências	169

Lista de quadros

- Anexo A - Curso profissional de técnico de turismo
- Anexo B - Estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas escolas
- Anexo C - Guião dos inquéritos por entrevista aplicado aos monitores
- Anexo D - Guião do inquérito por questionário “Final de curso”
- Anexo E - Registo da avaliação individual do aluno
- Anexo F - Registo da avaliação global da turma
- Anexo G - Ficha da Avaliação em Contexto de Trabalho
- Anexo H - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos monitores/ orientadores
- Anexo I - Questionário por inquérito aos alunos de “Final de Curso”

Siglas e abreviaturas utilizadas

- AI - Área de Integração
- ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
- CEF – Cursos de Educação e Formação
- CNAEF – Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação
- CNAF – Classificação Nacional de Áreas de Formação
- CSOPE – Cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos
- CSPOVA – Cursos predominantemente orientados para o ingresso na vida ativa

DGIDC – Direção- Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EFA – Educação e Formação de Adultos

EU – União Europeia

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

IQF – Instituto para a Qualidade na Formação

LBSE – Lei Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMT – Organização Mundial de Turismo

ONU – Organização das Nações Unidas

OTET – Operações Técnicas em Empresas Turísticas

PENT – Plano Estratégico Nacional do Turismo

PIB – Produto Interno Bruto

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TCAT- Técnicas de Comunicação em Acolhimento Turístico

TIAT – Turismo – Informação e Animação Turística

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

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

Introdução

O estudo que nos propomos realizar centra-se na destrição de competências requeridas e demonstradas pelos alunos do Curso Profissional Técnico de Turismo, quer em contexto escolar quer em contexto de trabalho. No âmbito da nossa atividade profissional, como docente e diretor do Curso Profissional Técnico de Turismo, à medida que contactamos com o processo de ensino-aprendizagem, estimulamos a nossa reflexão no sentido de clarificar se os alunos de turismo desenvolvem as competências necessárias para enfrentar as exigências do mercado de trabalho. O foco na temática de competências justifica-se, na nossa contemporaneidade, pelas novas relações entre o conhecimento, a economia e a educação/formação. Efetivamente, assistimos ao desenvolvimento de um quadro marcado pela expansão e predomínio de um mercado global, pela difusão acelerada dos meios de comunicação e informação, pela crença ilimitada no progresso científico, tecnológico e industrial que impõem ao Homem o domínio de um manancial de saberes e habilidades para enfrentar, como refere Morin (1991:194), as fragilidades e incertezas da era da globalização.

De facto, num mundo carregado de riscos e incertezas (Morin, Bocchi & Ceruti, 1991), têm emergido estudos, reflexões e debates sobre o tempo complexo em que vivemos e que, de forma geral, acentuam a tónica na globalização, no conhecimento e na informação. Daniel Bell (1973) acentua o emergir de uma “Sociedade Pós-Industrial” baseada nos serviços, na informação e no conhecimento. Lyotard (1989) anuncia na sua obra “ A Condição Pós-Moderna”, a Pós-Modernidade ligada ao surgimento de uma sociedade Pós-Industrial na qual o conhecimento é a principal força de produção. Por sua vez, Giddens (2004:51-52) refere-se a um “mundo em ritmo acelerado de mudança e surgimento de novos riscos” e à transição de um sistema baseado no “fabrico de bens para um sistema mais centrado na informação”. A mesma perspetiva é apresentada por Castells (2002), quando analisa o impacto da “sociedade em rede” e da informação que transformaram o Mundo numa “Aldeia Global”.

Vivemos, assim, num tempo em que as economias transitam do paradigma industrial para o paradigma do saber, requisitando trabalhadores do saber, como assinala Giddens (2004:380), quando define a economia do conhecimento como “aquela em que grande parte da força de trabalho está envolvida não na produção material ou distribuição de bens materiais, mas na sua conceção, desenvolvimento, tecnologia, marketing, vendas e serviços. Estes empregados podem ser denominados como trabalhadores do conhecimento”.

O conhecimento torna-se, assim, o fator estruturante para a produção e para o desenvolvimento das necessidades básicas da vida ativa, impondo uma nova dinâmica de educação/formação que responda à desestruturação ou a reestruturação dos modelos económicos e sociais da era da industrialização que se sustentavam, conforme recorda Giddens (2004:386), no modelo fordista/taylorista marcado pela repetição e padronização hegemónicas e por técnicas rígidas que já não se adequam à economia do conhecimento.

O novo paradigma de produção baseado no conhecimento exige uma nova forma de organizar o trabalho e respostas ágeis dos trabalhadores para lidarem com as céleres alterações a que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia submeteu a Humanidade. A sociedade do conhecimento e da informação exige capacidades de comunicação, eficiência e qualidade, criatividade, inovação, espírito empreendedor, flexibilidade, literacia digital, adaptabilidade e análise, espírito de curiosidade e sensibilidade estética para conviver com a incerteza e a imprevisibilidade.

Assim, determinam-se novos requisitos de empregabilidade e delineiam-se novos perfis de “trabalhadores do conhecimento” para adequar o chamado “capital humano” às exigências da nova sociedade. Naturalmente e cada vez mais, as organizações buscam profissionais com formação mais abrangente e não apenas técnica, como constata o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Delors (1996:81):

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência dum qualificação, ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência

duma competência que se apresenta como uma espécie de cocktail individual em que se juntam a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

Nesta perspetiva, o trabalhador da sociedade do conhecimento deve apoderar-se de um manancial de competências nos domínios do “saber”, do “saber-fazer” e do “saber ser e estar”, para enfrentar os desafios do devir incerto e instável. Como diz Fernandes (1998:21), os cidadãos que não possuam competências adequadas à sociedade do conhecimento estarão em risco de desemprego ou mesmo de exclusão social.

Por estas razões, a educação e a formação passam a ser reconhecidas como os maiores recursos do indivíduo para enfrentar o devir e as incertezas do mundo e dar resposta aos novos desafios da qualidade e da inovação, requeridos pelo Homem em todos os setores de atividade humana.

No contexto português, a preocupação pela educação/formação para a integração dos jovens na sociedade do conhecimento e da informação tem sido manifesta nas três últimas décadas, visível em sucessivas reformas ou revisões de estruturas curriculares, desenho de múltiplas ofertas de formação, alargamento da escolaridade obrigatória e medidas de apoio e acompanhamento aos alunos com dificuldades ou necessidades educativas especiais. Todavia, como refere Nazaré (2007:131), sustentada em estudos da OCDE, as políticas educativas e o sistema de educação em Portugal não constituem exemplos de sucesso, como demonstram as taxas de insucesso e abandono escolares e a elevada percentagem de jovens desempregados. Diz, ainda, Nazaré (2007:132) que, em um estudo realizado entre os anos de 1998 e 1999, pela universidade de Aveiro, se concluiu que, então, se fazia sentir a ameaça de perda de competitividade a curto/ médio prazo devida, fundamentalmente, à baixa qualificação dos ativos jovens.

Portanto, como dizem Nazaré (2007:134) e Figueiredo (2001:81), há que reinventar a Escola centrada em desafios orientados para um desenvolvimento curricular de nova geração, nos seus contextos e conteúdos, para uma aprendizagem baseada na experiência e para o estímulo do espírito inovador e empreendedor, tal como, também, Dionísio (2007:141) constata:

(As escolas) têm hoje a responsabilidade acrescida de estimular o empreendedorismo, o espírito inovador dos seus alunos, ajudando-os a criar hábitos de identificação de objetivos e de planejamento de responsabilidades, mas também estimulando a capacidade de saber experimentar e saber ousar, sob pena de, não o fazendo, estarmos a criar uma geração de “apáticos e seguidistas”.

Esta necessidade de aprimoramento dos recursos humanos, tão insistentemente requeridos pelas reformas educativas, por sucessivos diplomas legislativos e pela diversidade de ofertas educativas, especialmente no âmbito dos cursos de dupla certificação, exige uma cultura de escola, dinamizada pelos órgãos de direção, administração e gestão, capaz de lidar com as transformações rápidas e radicais que atingem a sociedade da nossa contemporaneidade.

É para responder às exigências da sociedade do conhecimento e da informação que as escolas diversificam as suas ofertas educativas, como o caso da escola onde incidiu este estudo que disponibiliza educação/formação em quatro cursos profissionais, entre os quais o Curso Profissional Técnico de Turismo. Integrada num território com expressiva procura turística na época balnear, a escola tenciona responder, com a oferta deste curso, às necessidades locais e regionais, conforme se expressa no Projeto Educativo da Escola, reconhecendo que o turismo, ao se ter tornado o maior veículo da economia nacional e local, requer recursos humanos dotados de habilidades, atitudes e competências que respondam às exigências de qualidade e inovação, num mercado altamente competitivo. Como assinala Cooper (2007:726), “O Turismo não pode continuar a ser uma atividade reservada a amadores”, impondo-se, a um profissional da indústria do Turismo, o aprimoramento de competências nos domínios do saber e do saber aprender, do saber-fazer e do saber ser e estar.

Perante um mundo em permanente mudança, tal como interroga Azevedo (1999:105), torna-se pertinente questionar-nos se a escola está a promover pessoas com perfil adequado às exigências da nossa contemporaneidade. Neste sentido, como professor responsável pela coordenação de cursos profissionais para técnicos de turismo, sentimos a necessidade de desvendar se as competências e aptidões desenvolvidas ao longo do processo ensino-

aprendizagem são as exigidas pelos empregadores da indústria turística e, conseqüentemente, detetar lacunas para que possam ser corrigidas.

Com o intuito de encontrar respostas para as nossas preocupações, interpelamos, através de entrevista, profissionais de empresas que operam em diferentes áreas do turismo, sobre as competências requeridas a um técnico de turismo e as manifestadas, pelos formandos, durante a Formação em Contexto de Trabalho; consultamos pautas onde constam as avaliações das competências demonstradas pelos alunos, no contexto escolar e no contexto de trabalho, e auscultamos, ainda, através de inquérito-questionário, os discentes que concluíram os cursos, ao longo do triénio 2010-2012, sobre o desempenho de competências ao longo do percurso de formação.

O trabalho focaliza tais questões, organizando-se em 6 capítulos, distribuídos por duas partes: a I Parte – três capítulos - consiste numa construção teórica, sustentada por uma revisão bibliográfica que revisita os objetivos da educação no mundo contemporâneo; o seu contributo para apetrechar o Técnico de Turismo das competências requeridas pela indústria imensa do Turismo e cujo impacto, também, se analisa; a II Parte, estudo empírico, é constituída por três capítulos onde se apresentam a metodologia utilizada, a apresentação de resultados, a análise e discussão dos mesmos. A metodologia utilizada assenta essencialmente no procedimento de uma análise documental; na utilização de instrumentos qualitativos como a entrevista e instrumentos quantitativos como o inquérito por questionário que permitirão avaliar o desenvolvimento de competências dos alunos do Curso Profissional Técnico de Turismo, em uma escola secundária do Grande Porto.

No capítulo 1 - A Educação na era da globalização – revemos as funções da escola que procura acompanhar as transformações de uma sociedade de mudanças, turbulências e incertezas. A escola é reprodutora de um património cultural ao transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana (Delors,1996:20) que, na perspetiva de Morin (1999), são fundamentais para o desenvolvimento de um conhecimento global e de um método crítico que faça repensar a vida humana pois, como refere este autor (1999:143), é “A nossa cegueira a respeito do passado que nos precipita como

cegos no nosso futuro”; a escola é, também, transformadora que, apesar de muitos críticos a considerarem mecanicista e burocrática (Figueiredo, 2001) e reprodutora de desigualdades sociais (Perrenoud, 2002), gera transformações e desenvolve a criatividade e a participação dos alunos (Gómez, 1998), contribuindo para as transformações das sociedades.

Estas dimensões socializadoras do sistema educativo têm, por um lado, a missão de preparar os jovens para o desempenho de uma cidadania participativa e consciente que contribua para o desenvolvimento e a consolidação dos regimes democráticos pois, como entende Perrenoud (2002:21), “Enquanto 20% dos jovens saírem da escola com dificuldades de escrita e falhas ao nível dos saberes escolares essenciais, a cidadania estará ameaçada”; por outro lado, a escola deve preparar cidadãos com competências sociais, técnicas, operatórias e instrumentais para se inserirem no mercado de trabalho, respondendo às exigências do mercado global e da sociedade do conhecimento. Este princípio é considerado prioritário por Enguita (1990) e Stoer e Araújo (1992) que entendem a função socializadora da escola como a preparação dos alunos para a incorporação no mundo do trabalho.

Conscientes da importância da educação para o desenvolvimento da cidadania e para o desenvolvimento económico que garanta uma maior igualdade de oportunidades e equidade social, os governos desenvolvem esforços para a reforma e a reestruturação educativa conforme é anotado por Fernandes (1998:21) “um pouco por todo o mundo desenvolvido e, particularmente, nos países da União Europeia, a educação e formação estão hoje no centro das preocupações políticas, económicas e sociais dos respetivos governos”.

Examinamos, ainda neste capítulo, o sistema de educação em Portugal que, na perspectiva de acompanhar as transformações, apresenta percursos formativos – onde sobressaem os cursos profissionais – que procuram responder à diversidade dos estilos de aprendizagem dos alunos e às exigências do mercado.

A Dimensão do Turismo é tratada no capítulo 2, onde o acento tónico recai sobre a importância da formação profissional em todas as áreas da “indústria turística” que, na perspectiva de Cooper, Fletcher, Fyall, Gilbert, e Wanhill

(2007), sendo um fenómeno multicultural, multifacetado e multidisciplinar, requer saberes de natureza económica, social, cultural e ambiental. O Turismo de massas, como um fenómeno da sociedade global ao enfrentar uma procura cada vez mais exigente, porque mais esclarecida, não se pode dissociar de uma oferta de qualidade, onde se salientam os recursos humanos. Baptista (1997) e Cooper et al (2007) insistem na necessidade “inquestionável” da formação dos recursos humanos que devem ser dotados de um conjunto de competências e qualidades humanas onde sobressai a boa educação, como frisa Baptista (1997:565), “um serviço excelente reforça a qualidade do produto e um cliente pode perdoar a um hotel um produto pobre e ultrapassado se receber um serviço memorável mas nenhum produto poderá remediar a quebra de lealdade de um cliente servido com rudeza ou indiferença”.

No capítulo 3, procedemos a uma abordagem da formação no Curso Profissional de Técnico de Turismo, analisando em primeiro lugar as competências requeridas a um profissional da sociedade do conhecimento e da informação, para, posteriormente, radiografarmos as metodologias e estratégias do processo ensino-aprendizagem consentâneas com o desenvolvimento de competências.

A partir dos anos 80, mas sobretudo a partir dos anos 90, tem-se desenrolado um debate teórico bastante alargado e com perspectivas diferentes, a respeito das competências chave, requeridas ao trabalhador da sociedade da informação e do conhecimento. Consciente da realidade contemporânea que faz emergir novas competências exigidas aos profissionais, revisitamos alguns autores que têm refletido sobre esta temática, permitindo-nos abrir caminho para um conhecimento renovado das competências a desenvolver durante as práticas educativas.

Este movimento por novas competências, indispensáveis à empregabilidade, ao exercício da cidadania, ao acesso à cultura e ao desenvolvimento de novas aprendizagens, desafia a Educação/Formação, fazendo emergir novas estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem. A conceção rígida e segmentada quanto aos percursos de vida, em que numa fase da vida se aprenderia e noutra se aplicaria esse saber, está ultrapassada como se

depreende das palavras de Morin (1999:249,274): “Perdemos a evolução linear, o devir pré-programado, o futuro robotizado” para viver num mundo de incertezas, de “divagância” e de “itinerância” o que requer, no pensamento moriniano, “aprender a lidar com a loucura para nos preservarmos das suas formas atrozes e insuportáveis”, desenvolvendo o pensamento sistémico que será o sustentáculo de capacidades de “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (Morin, 1999:17). Este paradigma do pensamento sistémico e complexo requer a integração de conhecimentos formais e práticos que, incrementados através de procedimentos humanísticos, construtivistas e críticos, se estruturam e se mobilizam para novos contextos, estimulando a construção de competências.

Neste enquadramento, focamos a nossa atenção na dinâmica gerada pelo processo de educação/formação dos estudantes que frequentam os cursos profissionais de Turismo e cujo desafio é garantir a formação de um profissional de ação, realização e inovação. Partindo desta ideia, examinamos o modelo curricular, as estratégias de ensino/ aprendizagem e instrumentos de avaliação, conducentes a centrar a aprendizagem no aluno que, num quadro de avaliação formativa, desenvolve o processo educativo/formativo, de forma responsável e autónoma, assumindo os seus avanços ou as suas deficiências, revê as estratégias de aprendizagem e se reposiciona ao longo do processo. Neste sentido, os alunos são chamados a tomar decisões quanto ao seu percurso, acentuando capacidades de responsabilidade, autonomia, iniciativa, inovação e realização. Como referem Hargreaves, Earl & Ryan (1996:173), no mundo de hoje, os estudantes, além das competências básicas, necessitam de “possuir competências mais sofisticadas, como o pensamento complexo e crítico, a resolução de problemas, a ponderação de alternativas, a realização de juízos informados, o desenvolvimento de identidades flexíveis, o trabalho independente e em grupos e o discernimento de cursos de ação apropriados em situações ambíguas”.

A II Parte, como dissemos anteriormente, é constituída por um estudo empírico que, por um lado, deteta as competências requeridas pelos empregadores da indústria turística e, por outro lado, verifica o nível de desempenho dos alunos ao longo do processo de formação. No capítulo 4 – A

Metodologia da Investigação – explicitamos os procedimentos e as opções metodológicos para este estudo, os instrumentos para a recolha e análise de dados, o processo da sua elaboração e validação, assim como a caracterização da amostra que serviu de base à investigação realizada; no capítulo 5 – Apresentação de Resultados – expomos os dados recolhidos decorrentes das entrevistas que fizemos a seis monitores de empresas/instituições da área do Turismo onde os alunos fizeram a Formação em Contexto de Trabalho, os resultados das avaliações de competências em conselhos de turma e formação em Contexto de Trabalho e, ainda, as perceções dos alunos relativas ao estado das competências adquiridas ao longo do processo ensino-aprendizagem; no capítulo 6 – Análise e Discussão dos Resultados - procuramos aprofundar a discussão comparada entre as competências requeridas pelos empregadores da “indústria” do turismo e as desenvolvidas durante o percurso formativo dos alunos.

O presente trabalho, partindo da tese de que a melhoria das competências e qualificações são o “oxigénio” para a inserção do jovem técnico de turismo em um mercado de trabalho, cada vez mais imprevisível, examina os níveis das competências adquiridas pelos alunos que optaram por uma formação profissional de técnico de turismo. É necessário observar frequentemente, por imperativo das constantes mudanças, a evolução das competências requeridas pelos empregadores da indústria turística pois acreditamos que um acompanhamento eficaz desta evolução permite retirar inferências para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

A nossa reflexão associa-se à ideia de que, conhecendo o “*status*” em que se encontram as competências dos alunos, podemos contribuir para, no âmbito da cultura de escola e da gestão e administração escolar, assegurar uma melhor formação dos alunos através da organização de espaços e instalações, da definição de estratégias e metodologias, facilitadoras do desenvolvimento de competências, e celebração de protocolos com empresas/ instituições que assegurem a melhor formação em contexto de trabalho.

Competências do Técnico de Turismo na era da globalização

Enquadramento teórico

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

“A educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude que devemos acolher nas nossas sociedades”

Jacques Delors

1. Um Novo Paradigma: Tecnologia e Conhecimento

Assistimos, neste início do século XXI, a uma (des)organização do mundo que modifica, com uma rapidez inimaginável, os valores básicos da sociedade, fragiliza o Estado-Nação, transforma as instituições, altera os meios de produção, mundializa o capital e exige aos trabalhadores novas competências. Como observa Toffler (1984:21), o Homem, perplexo, observa as mudanças que se refletem “no nosso trabalho, na nossa vida familiar, nas nossas atitudes sexuais e na nossa moralidade pessoal”. Todavia, e apesar de todas as perplexidades, o Homem, cada vez mais, toma consciência da sua condição de “Cidadão da Terra”, como escreve Edgar Morin (1999:71):

O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo, cada vez mais, faz parte do mundo, e o mundo, enquanto todo, está cada vez mais, presente em cada uma das suas partes. Isto verifica-se não só para as nações e estados mas também para os indivíduos.

Esta perspectiva é partilhada por Giddens (1996:44) quando escreve que a “Modernidade é inerentemente globalizante”, com uma interdependência, cada vez maior, entre o espaço local e o global, como se depreende das palavras deste autor (1996:45): “ a globalização pode, assim, ser definida como a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas

por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa”.

Já na década de 70 do século XX, Daniel Bell (1973), sociólogo norte-americano, previa as grandes transformações que conduziriam ao declínio da centralidade da indústria e ao aumento de serviços e produção do conhecimento. Para o sociólogo, a força do trabalho assentaria, de forma acelerada, na comunicação, ideias e serviços que dependem das pessoas que possuem conhecimentos, designando o novo modelo de sociedade como a “Sociedade do Conhecimento” ou “Sociedade Pós-Industrial”. As suas previsões, de que ciência e tecnologia seriam sistematicamente integradas na produção, justificaram-se com a introdução das novas tecnologias em todos os setores da atividade humana, o que contribuiu, nas três últimas décadas do século XX, para o crescimento económico e para a afirmação do “Homo Consumens” e do “Homo Ludens”.

Também, Lyotard (1989:15) perspetiva o fluxo e a “comercialização” de saberes como instrumento principal para a força económica da produção: “ Na era pós-industrial e pós-moderna, a ciência conservará e, sem dúvida, reforçará ainda mais a sua importância na bateria das capacidades produtivas dos estados-nações”.

Na década de noventa, os governos da União Europeia (UE), cientes do ritmo acelerado das novas mudanças, reconhecem, no Livro Branco sobre a Educação e Formação – “Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva” – (1995), os “três choques” que atravessam a sociedade europeia e que são extensivos a outras sociedades desenvolvidas:

- O choque da sociedade da informação que altera a natureza do trabalho e a natureza da produção, determinando a adaptação do indivíduo a novas tecnologias e à evolução de novas condições de trabalho;
- O choque da civilização científica e técnica que, apesar dos efeitos benéficos, gera um sentimento de ameaças e receios nas sociedades;
- O choque da mundialização que anula as fronteiras entre os mercados de trabalho.

O paradigma da tecnociência impõe-se e passa a determinar as decisões políticas, o pensamento e a vida quotidiana obrigando o Homem a “reaprender a ver, a conceber, a pensar, a agir” para enfrentar o “novo porvir, incerto e frágil”, como refere Morin et al (1991:7).

A Revolução Tecnológica, centrada nas tecnologias da informação, compagina-se com a Revolução do Conhecimento e da Inteligência, sendo que, ambas, determinam o novo cidadão e o novo trabalhador do século XXI. Este carácter biunívoco é destacado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors et al, 1996), quando se preconiza a formação nos novos meios de informação e a inovação intelectual.

1.1. Os desafios da sociedade da informação e do conhecimento

De acordo com Castells (2002) e Lojkin (1995), nos finais do século XX, assiste-se a uma Revolução Tecnológica que se começa a processar com a robotização, a informatização e a comunicação, aplicadas a todos os setores da vida humana, acentuando-se o processo de globalização. A nova revolução provoca alterações no processo e organização de produção: impõe às empresas novos formatos organizacionais e novos tipos de gestão, que se querem inovadores; implementa novos padrões de consumo, acelerando as pressões competitivas; exige novas metodologias operacionais e novos instrumentos; transforma a natureza do trabalho; solicita a criação de novos setores industriais e novos serviços e requer a busca de novos produtos e matérias-primas.

Castells (2002:25) entende que as sociedades estão ligadas por redes mundiais que provocam profundas mudanças no mundo contemporâneo, qualificando a nova realidade – económica, política, social e cultural - de “Sociedade Informacional”:

[...] sociedades informacionais, no sentido em que os principais processos que geram conhecimento, produtividade económica, poder político/militar e comunicação através dos meios de comunicação social já estão profundamente

transformados pelo paradigma da informação e ligados às redes globais de riqueza, poder e símbolos que funcionam sob essa lógica.

Para Castells (2002), a estrutura social da “Sociedade Informacional”, ligada em rede, é um sistema aberto, altamente dinâmico e suscetível de inovação. Este novo modelo, baseado na globalização e na inovação, tornou-se um instrumento ao serviço da economia capitalista e do poder político/militar que requerem trabalhadores e empresas voltadas para a flexibilidade e adaptabilidade, para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínua, para uma política destinada ao processamento de novos valores e para uma organização social que vise a suplantação do espaço e do tempo.

A empresa da era da globalização, para crescer e globalizar-se, tem que integrar as novas tecnologias, ligando-se em rede, como escreve Castells (2002:202):

O crescimento da produtividade com base em redes e a globalização com base em redes, são liderados por um setor específico: o setor das tecnologias da informação, cada vez mais organizado à volta da Internet, como fonte das novas tecnologias e Know-how administrativo para toda a economia.

Deste modo, o trabalho na “Sociedade Informacional” determina a transferência, para as máquinas, de um certo tipo de funções cerebrais e a deslocação do trabalho humano de manipulação para o tratamento de informação, impondo o aumento do potencial cognitivo, como alerta Lojkine (1995:11-13):

Este fim de século acena com uma mutação revolucionária para toda a humanidade, só comparável à inovação da ferramenta e da escrita e que ultrapassa largamente a Revolução Industrial. [...] A Revolução Informacional está nos seus primórdios e é primeiramente uma Revolução Tecnológica que se segue à Revolução Industrial. [...] A transferência para a máquina de um novo tipo de funções cerebrais abstratas encontra-se no cerne da Revolução Informacional.

Assim, como verificamos pelas opiniões apresentadas (Lojkine, 1995, e Castells, 2002), o crescimento da produtividade está associado à difusão das novas tecnologias de comunicação e informação e ao trabalho altamente qualificado, autónomo, capaz de inovar e de se adaptar às mudanças globais, o que requer “um novo tipo de funções cerebrais abstratas”, ou seja, conhecimento.

Outros autores, como Bell (1986), Toffler (1984), Kovács e Castillo (1998), Morin (1999) e Le Boterf (2003), reconhecem a valorização do conhecimento e da informação na estrutura do poder, na desindustrialização do emprego e no crescimento de uma nação. Todos evocam a necessidade do desenvolvimento de saberes cognitivos e competências – conhecimentos, capacidades, esquemas, informações, representações, *savoir-faire* – para responder às exigências das novas tecnologias e da globalização.

Bell (1973:249) perspectiva que o desenvolvimento da sociedade assenta no conhecimento e na inovação:

A sociedade pós-industrial é uma sociedade do conhecimento: primeiro as fontes de inovação derivam cada vez mais da investigação e do desenvolvimento [...]; segundo, a carga da sociedade – que se mede por uma maior proporção do Produto Nacional Bruto e uma maior taxa de emprego – reside cada vez mais no campo do conhecimento.

O investimento na inteligência é a resposta às exigências incessantes de renovação e de inovação da “nova economia” como sentencia Le Boterf (2003:16):

A produção não é mais ou não será mais o que era. Ela deverá incorporar uma parcela crescente de inteligência para fazer face às exigências de renovação, de reatividade, de flexibilidade e de complexidade. Para ser competitivo, deve-se investir na inteligência. Cada vez mais, são os serviços e a inteligência que fazem a diferença entre as empresas.

Toffler (1984:92), também considera que na “economia super-simbólica”, o trabalho implica processamento e gestão de informação, autonomia e responsabilidade. Segundo este autor, “o trabalho nos setores da «agricultura», «indústria» e «serviços» consiste em processamento simbólico, ou trabalho intelectual”. Neste cenário, o conhecimento e a aprendizagem contínua são os instrumentos basilares para a integração do “homem novo” na “Sociedade do Conhecimento e Informacional”, tal como é entendido por Toffler (1984:157):

À medida que se acelera na sociedade a mudança, obriga a uma aceleração paralela dentro de nós. Chega até nós nova informação e somos forçados a rever o arquivo de imagens, continuamente a um ritmo cada vez mais rápido. Se não pusermos em dia os nossos conhecimentos, as nossas ações tornar-se-ão divorciadas da realidade, tornando-nos progressivamente menos competentes. Não podemos acompanhar o que se passa.

Kovács et Castillo (1998:77) nos seus estudos sobre as competências, a promover no “profissional”, assinalam que há uma supressão gradual das atividades de transformação física e o predomínio de atividades de manipulação da informação; verifica-se um deslocamento do centro de qualificação para as funções qualificativas ou altamente qualificadas (conceção, preparação, programação, gestão, manutenção, etc.) e há a exigência de um novo saber de carácter essencialmente intelectual, de uma nova lógica e de uma nova linguagem e, ainda, de um conhecimento técnico mais geral mas não limitado, exclusivamente, a uma profissão. Ou seja, requerem-se novos saberes e novas competências que integrem o “novo trabalhador” num modelo produtivo centrado no conhecimento, em que o trabalhador, como dizem Kovács et Castillo (1998:118), “deixa de ser encarado como um mero instrumento de produção para ser considerado como um ator, isto é, ser ativo e autónomo”.

Também, as instituições transnacionais e governamentais centram a sua atenção na valorização do conhecimento e da informação como recursos essenciais para a competitividade da nova economia mundial e para o bem-estar das sociedades.

Neste sentido, a UNESCO, no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), adotou a expressão “Sociedade do Conhecimento” ou a sua variante “Sociedade do Saber” para desenvolver uma reflexão sobre o “mundo de amanhã” e a construção de um “futuro viável” que incorpore uma conceção de sociedade mais integral e não tão ligada à dimensão económica; a mesma perspetiva é defendida por Morin (1999:74), na obra “Os Sete Saberes para a Educação do Futuro”:

Concebido de forma unicamente técnico-económica, o desenvolvimento está no fim insustentável, incluindo o desenvolvimento durável. Falta-nos uma noção mais rica e complexa de desenvolvimento que seja não apenas material mas também intelectual, afetiva e moral...

As instituições da União Europeia, Parlamento Europeu, Conselho Europeu e Comissão Europeia têm, desde os anos noventa do século XX, emanado orientações para a integração da União na “Sociedade da Informação e do Conhecimento” de forma a promover um crescimento sustentável, capaz de

manter a coesão social. Neste sentido, o Conselho Europeu de Lisboa (2000), no documento que ficou conhecido como “Estratégia de Lisboa”, assume um novo objetivo estratégico para a União Europeia atingir, no final da primeira década do século XXI: “Tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”. Para alcançar este objetivo, o mesmo Conselho Europeu especifica, então, algumas orientações:

- Acesso de todos os cidadãos e empresas a infraestruturas de comunicações;
- Desenvolver, em cada cidadão, competências necessárias para viver e trabalhar na nova sociedade da informação;
- Reforço do combate ao analfabetismo;
- Criação de condições para o florescimento do comércio eletrónico e da Internet;
- Criação de um espaço europeu de investigação e inovação;
- Criação de um ambiente favorável ao lançamento e desenvolvimento de empresas inovadoras;
- Educação e formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento;
- Criação de mais e melhores empregos.

Ao enunciar estes procedimentos, o Conselho Europeu de Lisboa/2000 reconhece quão o investimento na educação e formação do cidadão e a expansão das tecnologias de comunicação são cruciais para a integração da Europa na economia do conhecimento que é dinâmica, produtiva e competitiva.

Apesar de as instituições europeias não terem subestimado a problemática da educação e formação na sociedade do conhecimento, o Conselho Europeu, realizado em 11 de fevereiro de 2010 e a Comissão Europeia reconhecem que a Europa regista um défice de crescimento que compromete o futuro da União e, uma vez mais, aponta para a construção de um modelo económico baseado no conhecimento, numa economia hipocarbónica e no combate à elevada taxa de desemprego. Ora, para atingir estes objetivos, o Conselho Europeu propôs

uma nova estratégia “Agenda Europa 2020” onde se definem um conjunto de iniciativas, entre as quais se salientam uma nova centralidade na política de I&D e inovação e uma nova agenda para novas qualificações e empregos, criando condições para a modernização da economia que, entretanto, a partir de 2010, a crise das dívidas soberanas travou, debilitando o estado de bem-estar e reduzindo a dimensão do modelo social europeu.

Também, os governos de Portugal reconhecem a necessidade de desenvolver estratégias que integrem a sociedade portuguesa na Sociedade da Informação e do Conhecimento. Em 2005, ciente dos novos desafios, o XVII Governo Constitucional de Portugal constata as dificuldades que o país enfrenta relativamente à qualidade dos recursos humanos, quando no Documento de Apresentação do Plano Tecnológico (2005:3) reconhece que em um mundo caracterizado pelo aumento da mobilidade das pessoas, bens e capitais, pela mudança tecnológica acelerada com o conseqüente aumento da concorrência a nível global, Portugal tem como maiores entraves ao crescimento económico a escassez da qualidade dos recursos humanos, a parca capacidade tecnológica, tal como dificuldades em se adaptar à permeabilidade e à inovação.

Para responder às novas exigências e aos estrangulamentos referidos, o Governo apresenta, então, um Plano Tecnológico (2005) estruturado em três eixos:

- Conhecimento que visa qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento;
- Vencer o atraso científico e tecnológico;
- Inovação, dando-lhe um novo impulso.

No domínio da qualificação dos portugueses, o país enfrenta, nesta área, estrangulamentos – desemprego jovem, desemprego pouco qualificado e elevado número população empregada com baixo nível de habilitações e qualificações – que contribuem para a fragilidade da competitividade do País. Para colmatar estes constrangimentos, o Plano Tecnológico apresenta um conjunto de intenções entre as quais se destacam:

- Aumentar as qualificações e competências da população ativa e a aprendizagem ao longo da vida;
- Reforçar e valorizar o ensino técnico e profissional e a aquisição de competências em TIC;
- Inserir quadros técnicos em áreas geradoras de mudanças organizacionais em pequenas e médias empresas;
- Incentivar a frequência do ensino superior e melhorar a qualidade e a relevância da formação;
- Promover a cultura empreendedora.

Em conclusão, os governos têm consciência de que a competição da concorrência comercial e tecnológica, a nível mundial, cada vez se agudiza mais e que a afirmação de uma sociedade, no mundo global, passa pela capacidade de gerir grandes fluxos de informação de forma a aproveitar, em tempo útil, as inovações científicas e tecnológicas e que os meios de produção são hoje, determinados pelo conhecimento técnico e científico dos trabalhadores. Para responder a estes novos desafios, procede-se a estudos e emanam-se orientações no sentido de promover a “inteligência económica”, necessária à sobrevivência e expansão estratégica das empresas que, crescentemente integradas numa economia global através de fluxos internacionais de pessoas, ideias, bens, serviços e investimentos, requerem conhecimento, criatividade e inovação.

Nos tempos contemporâneos, esta tarefa da conquista do conhecimento e da aprendizagem de uma nova arte de viver em sociedade tem o seu epicentro, como diz Medeiros (2010:64) “nos sistemas escolares que devem contribuir para desenvolver e formar cada um como pessoa, cidadão e (futuro) profissional”.

2. Herança e promessa da escola

Na nossa contemporaneidade, a escola está confrontada com duas funções básicas sinalizadas por Durkheim (2001): a socialização das novas gerações que garante a reprodução social e cultural da sociedade e a qualificação da

população para o exercício de funções sociais, nomeadamente para o exercício de uma atividade profissional.

Durkheim (2001) apresenta a educação como um fenómeno social desenvolvido entre as gerações mais velhas e as mais novas em que estas recebem daquelas a preparação desejada para viver na comunidade, conforme se depreende do pensamento de Durkheim (2001:42):

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

Para este sociólogo, educar as jovens gerações significa integrá-las na sociedade através da transmissão de um património cultural (representações, imagens, experiências, atitudes, normas e valores) a todas as crianças, indistintamente, qualquer que seja a categoria social a que pertençam. Além desta função integradora, Durkheim (2001), destaca, ainda a função diferenciadora que visa a preparação do jovem para a sua futura atividade ocupacional ou profissional.

Pérez Gómez (1998) analisa, também, a função reprodutora da escola, considerando que a educação tem uma componente conservadora quando compreendida como uma apropriação da herança cultural produzida pelas gerações anteriores, requisito necessário para a sobrevivência das sociedades. Segundo Pérez Gómez (1998:14), a herança histórica e cultural é ensinada de geração em geração, através da escola que introduz nos:

Alunos/as, paulatina, mas progressivamente as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização das ideias, dos valores e das normas da comunidade, de maneira que mediante este processo de socialização prolongado, a sociedade Industrial possa substituir os mecanismos de controlo externo da conduta por disposições mais ou menos aceites de autocontrolo.

O Relatório “Jacques Delors” (1996:18) frisa bem esta função reprodutora da escola quando escreve “Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a

Humanidade aprendeu já acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial”.

Pérez Gómez (1998:14) além da função reprodutora da escola, considera, também, que ela tem uma função produtora quando reconhece que a vertente conservadora da escola “choca inevitavelmente com a tendência que busca modificar os caracteres dessa formação” e assim “O equilíbrio da convivência nas sociedades requer tanto a conservação quanto a mudança”. Neste sentido, Pérez Gómez, (1998:19) vê a escola como um espaço de autonomia no qual a resistência pode gerar transformações e a ação educativa estimular a participação e criatividade dos alunos. A apropriação de ideias, valores e normas não se consolida apenas nos factos do passado mas também nas produções elaboradas no presente. O Homem como ser histórico-social só se faz sujeito na interação com os outros e com os saberes e, portanto, o ato educativo torna-se dinâmico, produzindo novos conhecimentos e novas visões do Homem e do Mundo.

Desde logo, como nos ensina Carvalho (2010:7) “a educação é herança e promessa”, ou seja, a escola para além de transmissora é também produtora, sendo responsável pela transmissão de conhecimentos aos alunos e, simultaneamente, atuando, como um ambiente de desenvolvimento de relações humanas, propiciando a cada discente a capacidade de se tornar um ser pensante, reflexivo, criativo, transformador e realizador.

Zabalza (2003:37) salienta que a função da escola é desenvolver a personalidade de cada indivíduo, estabelecer as bases de relação de cada um deles com a sociedade e a cultura e promover um intercâmbio dinâmico e mútuo de influências entre a sociedade, escola e indivíduo. Nesta perspetiva, a escola, como refere o autor, tem uma função de promover o desenvolvimento pessoal, instrutivo e social.

Perante estas questões, os pedagogos repensam a função humanizadora e socializadora da escola de uma forma recetiva às mudanças e a novas interações que se configuram no contexto da globalização. Neste quadro, integra-se Alarcão (2001) que aponta para uma escola reflexiva e emancipadora, mais autónoma, mais participativa e mais democrática. Esta

escola designada por Alarcão (2001:25) de “Escola Reflexiva” é uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo”. Neste sentido, a “Escola Reflexiva” como escola pensante, aprendente e qualificante, assume-se como inovadora e transformadora.

Na sociedade contemporânea, o debate sobre a função socializadora e transformadora da escola tem-se centrado em dois eixos matrizes: o desenvolvimento da autonomia ética e cívica do cidadão – Educação para a Cidadania – e a educação como ato produtor de competências técnicas e profissionais exigidas pelo mercado de trabalho - Formação Profissional.

Torna-se perceptível que a escola enfrenta esta dicotomia – a formação geral do cidadão ou a formação profissional - como lembram Stoer e Araújo (2000:142), citando Bowles e Gintis “o sistema educativo vive uma relação contraditória com o Estado democrático liberal e o mercado de trabalho capitalista”. Este a exigir competências que sirvam a economia produtiva e moderna; o Estado democrático e liberal a requerer uma cidadania participativa e responsável.

Qualquer modelo de Estado Nação, na Sociedade do Conhecimento, assume, com bastante determinação, a questão da educação, entendida como fator gerador de progresso económico e garantia de uma maior igualdade de oportunidades e equidade social.

No plano europeu, há um largo consenso relativamente à importância da educação para o desenvolvimento e crescimento económico. É consensual entre os governos da UE que a orientação escolar e profissional deve estar próxima das necessidades do mercado de trabalho e que o processo de aprendizagem e formação são meios privilegiados para que os jovens e adultos possam adquirir competências necessárias ao mercado de trabalho como referem Kovács e Castillo (1998: 118) acerca da formação dos recursos humanos “os resultados das empresas dependem da sua capacidade de desenvolver recursos humanos formados, motivados, capazes de assumir a

responsabilidade pelo aumento da produtividade, da qualidade e pela redução de custos”.

Mas, segundo o Relatório da UNESCO, coordenado por Delors (1996:78), a educação não se focaliza, apenas, na preparação de indivíduos qualificados para servir o mundo da economia: é necessário “que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como uma via obrigatória para obter resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas e fins económicos) e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude, ou seja, a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser”. A sua maior ambição é dar, a todos, os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa.

Perante o falhanço da “Grande Promessa de Progresso Ilimitado” (Fromm, 1999:13) ou “desilusões do progresso” (Relatório da Educação para a Unesco sobre Educação para o século XXI: 1996) requer-se uma educação que valorize o Homem, em todas as suas dimensões, como elemento essencial e central da sociedade. Na nova conjuntura mundial, as pessoas continuam a ser os recursos mais valiosos e a educação a via para o alcance do objetivo nuclear e pragmático das sociedades que é a formação de cidadãos.

2.1. Educar para a Cidadania

De acordo com as reflexões de Carvalho (2010:18), a educação para a cidadania, tornou-se, na nossa contemporaneidade, uma exigência para responder aos desafios da construção da identidade pessoal e grupal, da sociedade ubiqüitária, da sociedade da informação e comunicação, da ética da responsabilidade e da solidariedade e da defesa dos Direitos Humanos.

Autores como Fonseca (2000) e Perrenoud (2002) e organizações supranacionais como a ONU e UE assumem que a escola, antes de preparar as novas gerações para o mundo do trabalho e para uma sociedade que impõe o *Homo Economicus e Consumens*, tem a nobre função de educar os jovens para um conjunto de valores e de sentimentos de pertença a uma comunidade seja ela local, nacional ou transnacional e para uma participação ativa,

enquanto cidadãos, na vida da *pólis* seja ela política, cultural ou económica. A educação para a cidadania funciona como um instrumento de inserção dos indivíduos na sociedade e a sua ausência, como advoga Fonseca (2000:15), pode provocar vários constrangimentos entre os quais se salienta “a discriminação efetiva relativamente a questões como o acesso ao emprego ou à informação inibe o desenvolvimento de largas camadas da população, correndo-se o risco da marginalização e conduzindo esses grupos populacionais a uma atitude defensiva e de resistência”.

A educação para a cidadania é um assunto que diz respeito a todos: famílias, professores, educadores, meios de comunicação social e a todo o cidadão em geral. A cidadania como diz Perrenoud, (2002:69), está ligada com todos os momentos da vida coletiva o que pressuporia que cada adulto exercesse “o controlo social e a educação moral ou cívica” como uma missão de socialização. Todavia, Perrenoud (2002:68) constata o défice cívico que se observa na vida pública, expresso, por exemplo, nos constrangimentos que as pessoas têm em chamar a atenção de alguém com comportamentos transgressores.

Savater (1997:47) tece críticas severas às famílias por desistirem de assumir responsabilidades individuais relativamente à educação cívica dos mais novos: “Que pena que sentimos de vós, pobres famílias” Cada vez mais, as famílias se anulam face à tarefa de desenvolver a consciência social das crianças “entregando-as” aos professores, mas irritando-se face às falhas destes.

Perante a desresponsabilização das famílias e cidadãos em geral, cabe à escola responder aos novos desafios, como defende Perrenoud (2002:70): “Se a educação para a cidadania não é, ou já não é, da responsabilidade de todos os cidadãos, deve, em contrapartida passar a ser da responsabilidade de todos os professores”. Assim, a educação para o exercício da cidadania tornou-se, na nossa contemporaneidade, um objetivo nuclear e pragmático da escola que educa cidadãos, para de forma criativa, tirarem partido de possibilidades e recursos existentes e se tornarem participantes e corresponsáveis do mundo em que vivem como atores sociais, construtores de si mesmos e da sociedade.

Este desígnio socializador da escola é exigido por instituições internacionais e governos nacionais:

A ONU, no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), reconhece a escola como um instrumento fundamental para desenvolver valores de cidadania:

[...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da Paz.

Assim, a escola não pode alhear-se da aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos, concebidos para uma cidadania universal que privilegia valores de igualdade, fraternidade, liberdade, solidariedade, cooperação, respeito pelos outros, diálogo, tolerância e paz.

Também o Comité de Ministros dos Estados-Membros da UE numa Recomendação (2002) sobre a Educação para a Cidadania Democrática, dirigida a todos os Estados-Membros do Conselho da Europa, assinala o papel de todos os níveis e componentes dos sistemas educativos, isto é, o ensino básico, secundário (geral e formação profissional específica), superior (universitário e não universitário) e educação de adultos, no desenvolvimento da aprendizagem para a cidadania.

Em Portugal, a Constituição da República Portuguesa (1976) consagra no artigo 73º os princípios orientadores da educação ao prescrever o direito de acesso à educação para todos, a democratização do ensino traduzida numa justa e efetiva igualdade de oportunidades e o desenvolvimento total da pessoa:

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (artigo 73º).

De acordo com os preceitos constitucionais, a Lei Bases do Sistema Educativo Português (LBSE, 1986) aponta para a necessidade e a importância da Educação para a Cidadania. Esta Lei, no Capítulo I Âmbito e Princípios, Artigos 2º e 3º define, claramente, as características do cidadão ideal que deverá ser: livre, responsável, autónomo, solidário, possuidor de um espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas ideias e das suas culturas, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, crítico e criativo, capaz de uma reflexão consciente sobre os valores espirituais estéticos, morais e cívicos; possuidor de capacidade de trabalho e vida ativa e, ainda, um utilizador criativo de tempos livres.

No sistema educativo português, a partir da LBSE (1986), o conceito de educação para a cidadania esteve associado a diferentes formas de operacionalização curricular que se foram experimentando ao longo das duas últimas décadas, como a organização de áreas interdisciplinares específicas - a Área-Escola, a Área de Projeto e o Projeto Tecnológico; a existência de disciplinas com orientações específicas sobre cidadania, como foi a tentativa de implantação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), a introdução da disciplina de Formação Cívica no ensino básico (Decreto- Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro) e, recentemente, no 10º ano de escolaridade (Decreto-lei nº 50/2011 de 8 de abril); a definição de temas transversais como os assinalados no documento Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário (2011) e o incentivo à vivência e participação na comunidade educativa como as eleições para delegados de turma, Associação de Estudantes, representantes na Assembleia de Escola e a oportunidade de participar e desenvolver variados projetos.

Em junho de 2011, o Ministério da Educação/DGIDC publica o estudo, - Educação para a Cidadania: Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário -, solicitado pelo ME a um grupo de trabalho, que visa responder:

Às necessidades de formação dos jovens neste domínio, acompanhar as tendências atuais e as recomendações a nível da União Europeia e centralizar as medidas avulsas sobre educação para a cidadania que têm vindo a surgir, ao longo dos anos, em áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Segundo os autores do documento, coordenado por Maria Emília Brederode Santos (2011), a cidadania aprende-se de várias maneiras mas requer a vivência da cidadania. No referido documento, reconhecem-se as vantagens da escola para tal vivência, quer dentro dela, construindo-se relações de diálogo e de respeito mútuo, criando-se oportunidades de participação ou lutando contra ações discriminatórias, quer fora do espaço escolar quando se realizam visitas de estudo, intercâmbios, experiências de voluntariado e se participa em órgãos democráticos ou outros. O documento apresenta, ainda, as competências que os alunos dos Ensinos Básico e Secundário devem desenvolver: descentração, empatia, pensamento crítico e criativo, comunicação, argumentação e participação. Estas competências não são específicas de uma determinada disciplina mas são da responsabilidade das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares que constituem os currículos escolares, nomeadamente através de matérias integradoras a definir de acordo com a matriz curricular de cada ciclo de ensino e com o Projeto Educativo de Escola. Defende-se, assim, a transversalidade da educação para a cidadania.

A Educação para a Cidadania não se resolve, como nos diz Perrenoud (2002:16), “introduzindo na grelha horária uma ou duas horas semanais” mas, diz respeito a todos os intervenientes na comunidade educativa e, fundamentalmente, a todos os docentes, como relembra este autor (2002:16) ao fazer alusão a Vellas (1993): “O essencial não progredirá se esta educação não estiver implicada no cerne das disciplinas, de todas as disciplinas”. É, pois, evidente que a questão da educação para a cidadania na escola, como assinala Fonseca (2000:47), deve deixar de ser “um objetivo educacional e se transforme num processo pedagógico em si mesmo, assumido e concretizado por todos os agentes implicados no ato educativo”.

O referido documento (2011) sugere um conjunto de temas de “grande pertinência social atual” que podem ser trabalhados no âmbito da Educação para a Cidadania, tais como, direitos humanos, ambiente e desenvolvimento sustentável, igualdade de género, saúde e sexualidade, media, consumidor, paz, interculturalidade, mundo do trabalho, empreendedorismo, educação financeira e dimensão europeia da educação. Ora, o desenvolvimento destas temáticas não passa apenas, como se defende no documento (2011:28) “pela

aquisição do conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhe estão associados, mas igualmente por viver a cidadania”. Os processos de ensino associados a esta perspetiva são os que favorecem a intervenção progressiva do aluno, individualmente e em cooperação com os outros, contextualizada ao seu grau de maturidade e nível de ensino. Requer-se, assim, a aplicação de pedagogias centradas na aprendizagem, com enfoque na qualidade do desempenho do aluno e a utilização de condições e situações estimulantes do ponto de vista intelectual como refere Perrenoud (2002:19), “[...] a educação para a cidadania está intimamente ligada às pedagogias ativas e construtivistas, à didática das disciplinas, à relação com o saber”.

O processo pedagógico de educação para a cidadania deve, segundo Perrenoud (2002:15-16), permitir que cada um obtenha conhecimentos e competências necessárias para enfrentar as complexidades do mundo e da sociedade; mobilizar saberes para desenvolver a razão, o respeito pelos factos e pela opinião dos outros; consagrar tempo, meios, competências e inventividade didática a um trabalho, intenso e constante, sobre os valores, as representações e os conhecimentos que sustentam a democracia e qualquer contrato social.

Em conclusão, a educação para a cidadania, sendo um processo individualizado e uma construção social interativa, é a via para a formação de um cidadão, integrado socialmente porque consciente, solidário e cooperativo, ativo, interveniente e tolerante é capaz de enfrentar o presente e o futuro cheios de incertezas, tornando-se “cidadão do mundo contemporâneo”.

2.2. Educar para as profissões: Formação Profissional no Sistema Educativo Português

Na atual sociedade da economia do conhecimento, a escola não só contribui para o desenvolvimento da cidadania, mas também para a formação de cidadãos úteis, isto é, cidadãos capazes de ingressar no mercado de trabalho, apetrechados de saberes e competências que este lhes impõe. Correntes e autores da Sociologia da Educação, como Enguita (1990) e Stoer e Araújo

(2000), entendem que o objetivo básico e prioritário da socialização dos alunos é prepará-los para a sua incorporação no mundo do trabalho.

Esta instrumentalização da educação em relação à estrutura produtiva acontece, principalmente, a partir dos anos oitenta do século XX, na sequência das mudanças velozes que se verificam no processo produtivo, na incapacidade que os decisores sentem perante a imprevisibilidade das mudanças e no aumento galopante do desemprego, especialmente, nos detentores de diplomas, exigindo-se um novo modelo de ensino/aprendizagem.

Para Enguita (1990), seria um erro crasso negar as relações da educação com a economia e o trabalho ou refutar a relevância da escola para a formação do cidadão que vai enfrentar diferentes contextos de trabalho. Segundo este autor (1990:28), a escola tem também uma função de reprodução económica: “La formación de los jóvenes para su incorporación al trabajo es sin lugar a dudas, en la práctica, la función más importante de la escuela”. É fácil constatar que, na altura dos adolescentes tomarem decisões e opções sobre o prosseguimento de estudos, pensarem numa futura profissão que gostariam de exercer e na sua incorporação no mundo do trabalho.

Diversas instituições internacionais – OIT, OCDE e UNESCO – dão voz a esta visão economicista da educação ao reconhecerem o papel impulsionador desta no processo de crescimento económico. A OIT na Recomendação 195 de 2004 reconhece que a educação, a formação e a aprendizagem são instrumentos que promovem os interesses das pessoas, das empresas, da economia e da sociedade “tendo especialmente em conta o desafio fundamental que é a concretização do pleno emprego, a erradicação da pobreza, a inclusão social e o crescimento económico sustentado na economia globalizada” (OIT, 2004:7). A OCDE (2010: 2), no Relatório Panorâmica da Educação 2010, focaliza a necessidade de investir na educação para que os países possam desenvolver o seu potencial de crescimento e responder às mudanças tecnológicas e demográficas que se verificam nos mercados de trabalho. O Relatório de Jaques Delors para a UNESCO (1996:62) reconhece que a procura de educação para fins económicos não parou de crescer na

maior parte dos países e que se crê que esta tendência continuará a afirmar-se, pois a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho requer aptidões intelectuais e cognitivas.

Em Portugal, a formação profissional inserida no sistema educativo tem raízes no século XVIII, com sucessivas alterações, ao longo dos tempos, conforme a realidade político – social e económica de cada período. Com a implantação da III República (1974) pôs-se termo à formação profissional no sistema educativo que se desenvolvia nas escolas comerciais e industriais e procedeu-se à unificação do ensino liceal e técnico com a fundação das escolas secundárias onde se passa a ministrar o 7º, 8º, 9º, 10º e 11º ano de escolaridade, vistos como mero “corredor” de acesso ao ensino superior. Impôs-se, assim, o divórcio entre a escola e a formação profissional o que provocou grandes críticas no mundo empresarial que, desde então, passou a ressentir-se da falta de mão-de-obra qualificada, como sublinha Azevedo (1988) no Relatório final de avaliação sobre a experiência pedagógica do ensino técnico-profissional.

Ao longo da década de oitenta, o debate sobre a reestruturação do sistema educativo português, segundo Stoer e Araújo (2000:136), centra-se na relevância da escolaridade para o mercado de trabalho – “novo vocacionalismo” – e no apelo à “necessidade de modernização” que, na opinião destes autores, é “um chavão para realçar a necessidade de se estreitar as relações entre a escola e a vida ativa”.

O apelo à cooperação entre a escola e o mundo do trabalho está patente no discurso de responsáveis pelas orientações do Ministério da Educação como Roberto Carneiro (1988:18) quando afirma:

As linhas de desenvolvimento concebidas deverão, por um lado, ser acompanhadas por uma alteração profunda do conceito da “escola” e da empresa uma vez que a primeira deverá funcionar cada vez mais no estilo empresarial, enquanto a segunda irá gradualmente perfazer funções no domínio da formação e da pesquisa.

O Relatório da OCDE (1984), Exame da Política Educativa de Portugal, citado por Stoer, Stoleroff e Correia (1990: 24), sugere mudanças curriculares

no sistema educativo português que valorizem a abertura da escola ao mundo do trabalho, propondo neste âmbito três necessidades:

- dar prioridade absoluta à formação vocacional na educação;
- promover o ensino prático que “não existe” em Portugal;
- a formação prática dos estudantes deve iniciar-se antes do 10º ano de escolaridade.

Assim, na sequência destas orientações, ao longo das três últimas décadas, a aposta no reforço da qualificação dos portugueses assenta na implementação de quatro estratégias:

- ofertas qualificantes, dirigidas a jovens, maiores de 15 anos, sem o ensino secundário completo, para percursos que confirmem uma certificação escolar e profissional;
- criação e alargamento da rede dos cursos tecnológicos e profissionais, de educação e formação e do sistema de aprendizagem;
- desincentivo à entrada no mercado de trabalho de jovens com menos de 23 anos que não tenham concluído o ensino secundário, assegurando ofertas de dupla certificação;
- formação para a população adulta, maiores de 18 anos, que não concluíram a escolaridade básica ou o ensino secundário.

Dando cumprimento ao estabelecido na alínea e) do nº 1 do Art.º 59º da LBSE (1986), assiste-se, em 1989, a uma definição dos planos curriculares do ensino básico e secundário que visa a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida ativa quanto para a prossecução dos estudos (Decreto-Lei 286/89 de 29 de agosto).

No que concerne aos percursos educativos e formativos após o 9º ano de escolaridade, o referido normativo cria, no ensino secundário (10º, 11º e 12º anos de escolaridade), as duas vias de formação previstas na LBSE: cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (CSOPE) e cursos predominantemente orientados para o ingresso na vida ativa (CSPOVA).

No âmbito dos CSPOVA, são criados cursos, orientados na dupla perspetiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos. Estes cursos privilegiam a relação entre a educação e o mundo do trabalho, desenvolvendo um leque de competências, exigidas aos jovens, para a entrada no mercado de emprego. Neste sentido, são criados os Cursos Tecnológicos, com uma duração de três anos, correspondentes aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, destinando-se a jovens que, após a conclusão do ensino básico (9º ano de escolaridade ou equivalente) aspirem a obter uma formação de nível secundário e, cumulativamente, uma qualificação profissional de nível intermédio.

O Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março estabelece novos cursos orientados na dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos: os cursos profissionais e os cursos artísticos especializados.

Os cursos profissionais, que já se ministravam nas escolas profissionais de carácter privado e local (Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de janeiro) passam, também, a ser um dos percursos do nível secundário nas escolas públicas, destinando-se a jovens que, após a conclusão do ensino básico (9º ano de escolaridade ou equivalente) pretendam adquirir uma formação de nível secundário e, cumulativamente, uma qualificação profissional de nível intermédio. Estes cursos visam, essencialmente, o desenvolvimento da formação profissional qualificante dos jovens, em cooperação com o setor empresarial regional e local.

Os cursos artísticos especializados visam estimular e aperfeiçoar as aptidões nas diversas formas de expressão estética, proporcionar a formação nas áreas das artes visuais e dos audiovisuais, da dança e da música. Os cursos artísticos especializados nos domínios das artes visuais e dos audiovisuais são de nível secundário, com a duração de três anos letivos, correspondentes ao 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, os cursos artísticos especializados nos domínios da dança e da música são de nível básico e secundário. Nos ensinos da dança e da música há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm de iniciar-se muito cedo, na maior

parte dos casos preferencialmente antes dos 10 anos de idade, constituindo assim uma opção vocacional precoce.

Além destas ofertas de formação profissional no âmbito do ensino secundário, merecem, ainda, referência outras ofertas formativas que visam o desenvolvimento de competências e a aquisição de uma qualificação profissional capaz de proporcionar mais fácil acesso ao mercado de trabalho, como os Cursos de Especialização Tecnológica regulamentados pelo Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de maio; os Cursos de Aprendizagem (Decreto-Lei nº 102/84, de 29 de março); o Ensino Recorrente (Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de fevereiro) que assegura uma nova oportunidade de acesso à escolaridade aos que dela não usufruíram na idade própria; os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) que foram concebidos pela ANEFA e regulamentados pelo despacho conjunto nº 1083/2000 de 20 de novembro, e visam elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população adulta; a criação de uma rede nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros de RVCC) com a Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de setembro, do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, para reforçar a oferta de educação e formação de adultos que se proponham obter certificações escolares e qualificações profissionais e ainda os Cursos de Educação e Formação (CEF), criados pelo Despacho Conjunto nº 453/2004 de 27 de julho, que sendo formações iniciais qualificantes, pretendem proporcionar aos jovens uma oportunidade para a frequência ou conclusão da escolaridade obrigatória e secundária e, simultaneamente, oferecer uma preparação para a entrada no mercado de trabalho com qualificação escolar e profissional.

De facto, Portugal, nos últimos vinte e cinco anos, apostou na criação de um conjunto de novas oportunidades de formação para os jovens e adultos que visam promover o desenvolvimento de competências adequadas à inserção profissional e empresarial dos jovens e, também, dos adultos que detêm pouca qualificação.

Neste contexto, e apesar das múltiplas ofertas formativas, um dos setores da economia portuguesa onde se constata a falta de recursos humanos qualificados é no Turismo. O Turismo, como uma indústria verdadeiramente

estratégica para a economia portuguesa em virtude de criar riqueza e emprego, reflete ainda, em 2012, muita carência de mão-de-obra especializada, segundo dados estatísticos da Confederação do Turismo Português, publicados em março de 2012, que indicam que a maioria das pessoas (74,2%) que trabalham nos setores do alojamento, restauração e similares, somente possuem a escolaridade básica.

CAPÍTULO 2

A INDÚSTRIA TURÍSTICA E OS RECURSOS HUMANOS

“Um Bilião de Turistas

Um bilião de oportunidades”

(Campanha da OMT,
dezembro de 2012)

1. A Dimensão do Turismo

O turismo é, atualmente, entendido como um fenómeno multidimensional, multifacetado e multidisciplinar que requer saberes de natureza económica, social, cultural e ambiental. Este carácter complexo tem dificultado, aos analistas do *Turismo*, um consenso sobre um conceito padrão do termo *Turismo*, embora, a partir da década de 90 do século XX, segundo Cooper et al (2007:40) houve um avanço significativo no “desenvolvimento e no consenso de definições baseadas na procura e na oferta”.

1.1. Um conceito multidimensional

Uma das primeiras definições, com algum grau de sistematização, foi apresentada por Hunziker e Krapf, em 1942, referida por Cunha (2007:29), que consideram o turismo como “o conjunto das relações e fenómenos originados pela deslocação e permanência de pessoas, fora do seu local habitual de residência, desde que tais deslocações e permanências não sejam utilizadas para o exercício de uma atividade lucrativa principal, permanente ou temporária”. Esta definição de turismo inclui a deslocação de pessoas para fora da residência habitual, desde que não implique um rendimento de carácter principal, ou seja, o exercício de uma profissão.

Cooper et al (2007:41) citam a definição de turismo apresentada pela Organização Mundial de Turismo (OMT) que vê o turismo como “As atividades

das pessoas que viajam para locais que estejam fora do seu ambiente rotineiro para lazer, negócios, ou por outros motivos e que neles permanecem por não mais do que um ano consecutivo”. Para Cooper et al (2007:41), esta definição transmite a natureza essencial do turismo ao abranger as seguintes características inerentes à atividade turística:

- O turismo provém de um movimento de pessoas entre vários lugares ou destinos, e da sua estadia nesses locais;
- Há dois elementos no turismo: a viagem até ao destino turístico e a estadia nesse local, incluindo as atividades;
- A deslocação para os destinos turísticos tem caráter temporário e de curta duração: a intenção é de retornar à residência dentro de poucos dias, semanas ou meses.

O turismo implica, assim, a deslocação e estadia temporária de pessoas para fora das áreas habituais de residência e trabalho, abrangendo todas as atividades realizadas pelos viajantes durante a deslocação e estadia em um destino turístico.

Goeldner, Ritchie e McIntosh (2002:23) definiram o turismo como “uma soma de fenómenos e relações originadas das interações de turistas, empresas, governos locais e comunidades anfitriãs, no processo de atrair e receber turistas e outros visitantes”. Esta definição, bastante ampla, salienta os fenómenos que se produzem durante a atividade turística: deslocação, local de estadia, o turista e as relações criadas entre estes e a comunidade visitada.

Moesch (2000:20) advoga uma perspetiva social do turismo, acentuando o intercâmbio de valores e as relações humanas e culturais que se geram entre os visitantes e os visitados:

Muito mais que uma indústria de serviços, é um fenómeno com base cultural, com herança histórica, meio ambiente diverso, cartografia natural, relações sociais de hospitalidade, troca de informações interculturais. O somatório que esta dinâmica sócio-cultural gera parte de um fenómeno recheado de objetividade-subjetividade, que vem a ser consumido por milhões de pessoas.

Também Bull (1995:10) identifica o turismo como um fenómeno social, pois entende que é uma atividade humana que engloba, além do comportamento humano, a utilização de recursos e a interação com outros indivíduos, ambientes e economias. É uma perspetiva sistémica do turismo que integra várias dimensões, estruturas e intervenientes o que lhe confere, segundo Bull (1995), importância económica social, geográfica, cultural e psicológica. Neste sentido, o turismo é estudado como um sistema na medida em que estabelece um conjunto de conexões interdependentes de âmbito cultural, económico, social e ambiental que se somam para se obter determinados objetivos.

Segundo Cunha (2007:114), existem várias abordagens sistémicas do turismo que se estruturam a partir das componentes oferta e procura, evidenciando intensas relações entre todos os elementos que constituem tais componentes.

1.2. Componentes do sistema turístico

O conhecimento de componentes do sistema turístico revela-se importante para o desenvolvimento de capacidades técnicas e humanas de um profissional que atua na indústria turística. Dispor de informação sobre os múltiplos recursos, bens e serviços e conhecer as necessidades e motivações dos turistas, tornaram-se “saberes” fundamentais para um profissional de turismo responder às exigências dos clientes e à flexibilização e sazonalidade do trabalho.

1.2.1. Oferta Turística

Cunha (2007:176) apresenta a oferta turística como “todos os bens e serviços consumidos diretamente pelos turistas”. Assim, a oferta turística aparece veiculada a quaisquer bens ou serviços que satisfaçam as necessidades do turista num determinado destino. Para atrair e reter turistas, o destino deve possuir determinadas componentes (Cunha, 2007:178-179):

- Recursos turísticos (naturais ou criados pelo homem). Os elementos básicos incluídos nesta categoria são o clima, a flora, a fauna, as paisagens, as praias, as montanhas que se incluem nos recursos naturais e, por outro, a arte, a história, os monumentos, os parques temáticos que se incluem nos recursos criados pelo homem.
- Infraestruturas como sistemas de abastecimento de água, sistemas de esgotos, eletricidade, gás, sistemas de drenagem, estradas, aeroportos, parques de estacionamento, marinas...;
- Equipamentos que satisfaçam diretamente as necessidades da procura turística tais como alojamento, restaurantes, estabelecimentos comerciais, diversões e entretenimento;
- Transportes, uma componente fundamental, pois sem eles o turista não seria capaz de chegar ao destino. Inclui aviões, barcos, autocarros, caminho-de-ferro, automóveis e outros transportes terrestres.
- Hospitalidade e acolhimento, o espírito de hospitalidade, a cortesia, a deferência, o desejo de bem servir, a limpeza, a informação e as condições criadas para bem se receber o turista.

Estes fatores, combinados de várias formas, criam destinos turísticos de sucesso e desenvolvem o ambiente necessário para atrair e satisfazer os clientes. Os recursos turísticos, também designados de atrativos por Cooper, (2007) e Goeldner et al (2002:151) são, segundo estes últimos autores, a razão do turista viajar e, portanto, “são o mais importante componente do sistema turístico”. Como referem Goeldner et al (2002:373), para além dos produtos complementares, à capacidade de atrair turistas está inerente a singularidade das atrações que diferencia um destino de outro:

Certas atrações são, em si tão cativantes que oferecem a única motivação para uma visita. Entretanto, para que a maioria das atrações sobreviva e floresça, outros elementos complementares ao produto turístico devem ser oferecidos num destino, além de qualidade e preço, para dar suporte à atração e oferecer ao turista as estruturas de apoio necessárias.

Os equipamentos são outros componentes fundamentais da oferta turística que influenciam a procura, destacando-se o alojamento que para Cunha (2007:195) é “a base essencial dos destinos turísticos e sem o qual estes não

existem como tal”; o setor de serviços de alimentação, que segundo Goeldner et al (2002:128), enfrentaria sérios problemas sem o mercado turístico e o setor dos transportes que, como é assinalado por Cooper et al (2007:476-77), perseguem a competitividade e a eficiência e, especificamente, as empresas aéreas que expandem a sua oferta numa abrangência global.

O crescimento contínuo da oferta turística tanto a nível de transporte e construção de equipamentos como a utilização intensiva do atrativo turístico de forma descoordenada, são motivo de preocupação para muitos governos, instituições internacionais e instituições não-governamentais que apelam a restrições para evitar a elevada “carga” dos espaços turísticos. Cabe ao poder político, como refere Cunha (2007:416), a preservação e a qualidade de um destino turístico através do ordenamento, planeamento e gestão racional da ocupação dos espaços, da qualidade paisagística, ambiental e patrimonial. Às organizações turísticas compete garantir aos seus clientes os melhores serviços para que estes realizem as suas necessidades, desejos e expectativas. Esta batalha, na perspetiva de Cooper et al (2007:354), só pode ser ganha com a formação/ educação dos empreendedores e dos técnicos mas também exige um código de conduta para a comunidade anfitriã que ajude a compreender os benefícios do desenvolvimento de um turismo sustentável.

1.2.2. Procura Turística

A procura turística, segundo Balanzá e Nadal (2003:47), “é constituída por todos aqueles turistas que, de maneira individual ou coletiva, se deslocam além do seu domicílio habitual, motivados por produtos ou serviços criados para satisfazer as necessidades de lazer, recreio, descanso, diversão, cultura, etc., em seus períodos de lazer”.

Alguns autores, como Cunha (2007:142) e Lickorish e Jenkins (2000: 73), assinalam que desde os tempos mais remotos o homem viajou, procurando novos locais, novas paisagens e novas civilizações e que nas sociedades desenvolvidas da Pós Modernidade continua a reproduzir-se a tendência do ser humano para ir ao encontro da diversidade e da variedade, facilitada pela mobilidade, pela renda, pelo tempo disponível e pelo nível cultural dos cidadãos.

Assim, sem turistas não há turismo, como é reconhecido por Cooper et al (2007:36), ao referirem que o turista é o “ator principal” que durante a viagem usufrui de uma experiência humana por excelência que é motivada, vivida e recordada por muitos como um momento importante das suas vidas e que como atores principais do sistema turístico, os turistas constituem grupos muito heterogêneos com diferentes motivações, personalidades e experiências diversificadas.

Cooper et al (2007:45) apresentam três grupos de motivações para a realização de uma viagem turística: turismo cultural, férias, lazer, recreação, atividades desportivas e visitas a parentes e amigos; viagens de estudo e turismo de saúde; turismo de negócio e profissional, incluindo reuniões, conferências, missões e incentivos.

Na perspectiva de Goeldner et al (2002:176), os turistas deslocam-se a um destino turístico por razões que incluem “espiritualidade, prestígio social, mudança de ambiente e enriquecimento cultural”. Aí, escolhem atividades e experiências entre as que lhe são oferecidas, segundo o seu perfil motivacional e psicológico. Assim, de acordo com Goeldner et al (2002:176), os conhecimentos de Psicologia contribuem para perceber as necessidades, preferências e comportamentos do turista pois “Essa área de estudo dedica-se àquilo que motiva os turistas, como eles tomam decisões e o que pensam dos produtos que compram, o quanto se divertem e aprendem durante suas viagens de experiência, como interagem com o ambiente e o povo locais e o quão satisfeitos estão com as suas viagens”.

Considerando a interação entre atributos da personalidade como a atitude, a percepção e a motivação do turista, investigadores e académicos apresentam tipologias para os classificar. Cooper et al (2007:81-82;243) analisam vários autores (Conhen,1992; McIntosh et al, 1995; e Plog, 2004) que estudaram os comportamentos e motivações dos turistas para os agrupar em diferentes tipos.

Cohen apresenta a seguinte classificação de turistas:

- O turista organizado de massas que é pouco aventureiro e procura destinos semelhantes ao seu ambiente habitual, preservando-o dentro de “uma redoma de vidro”, adquire um pacote turístico e viaja em grupo com um programa previamente determinado;
- O turista individual de massas, apesar de também preservar o seu ambiente dentro de “uma redoma de vidro” e adquirir a viagem organizada por uma empresa turística, incorpora mais flexibilidade e oportunidades às escolhas pessoais;
- O turista explorador organiza a sua viagem de forma independente, fugindo do roteiro comum, embora a “redoma de vidro” continue para abrigo, em situações difíceis. Procura alojamento de conforto e transporte fiável;
- O turista aventureiro, independente, repudia as viagens organizadas e afasta-se o máximo possível do ambiente habitual. Sem itinerário fixo, vive com a cultura local e paga as suas próprias despesas.

McIntosh et al reconhecem quatro categorias de turistas, determinadas pelas motivações da viagem:

- Motivadores físicos: os que procuram o descanso físico e mental, através de produtos relacionados com a saúde, o desporto e o prazer;
- Motivadores culturais: os que desejam conhecer outras culturas e o estilo de vida, música, folclore dança e arte de outros povos;
- Motivadores interpessoais: os que viajam para fugir dos relacionamentos rotineiros e ambiente domésticos; desejam conhecer outras pessoas, visitar amigos e familiares, buscar experiências novas e diferentes;
- Motivadores de *status* e de prestígio: constituem este grupo todos os que procuram dar continuidade à educação, desenvolvimento pessoal, elevação do ego e satisfação sensual; buscam reconhecimento para alimentar o seu ego.

Também, Plog formulou uma classificação de tipos de turistas:

- Alocêntricos que são aventureiros, usufruem de renda elevada e são pouco exigentes em termos de estruturas turísticas. Procuram culturas e ambientes que sejam diferentes do seu ambiente habitual.
- Psicocêntricos que não são aventureiros e optam por viagens organizadas, estruturadas e bem preparadas; pertencem ao grupo de renda média, requerendo boas estruturas turísticas e ambientes familiares e seguros;

Nesse sentido, conhecer as motivações, necessidades e comportamentos do turista é fundamental para a ação de todos os que trabalham no destino turístico. Em um mercado altamente competitivo, os turistas, como consumidores “hiperinformados”, apresentam comportamentos a exigir qualidade e inovação, impondo às entidades públicas e privadas, contínuas adaptações para enfrentar a competitividade da atividade e satisfazer as necessidades do cliente, que são a essência do turismo, pois como sentencia Matias (2007:87) “sem elas não existe procura, e sem procura não há mercado”.

1.3. O impacto do Turismo

O mercado turístico, ano após ano, vem crescendo aceleradamente, principalmente a partir dos anos 60 do século XX. Segundo previsões da OMT (1997), em 2020, haverá 1.6 mil milhões de turistas internacionais (gráfico1), o que implica uma taxa de crescimento anual da ordem dos 4,3%.

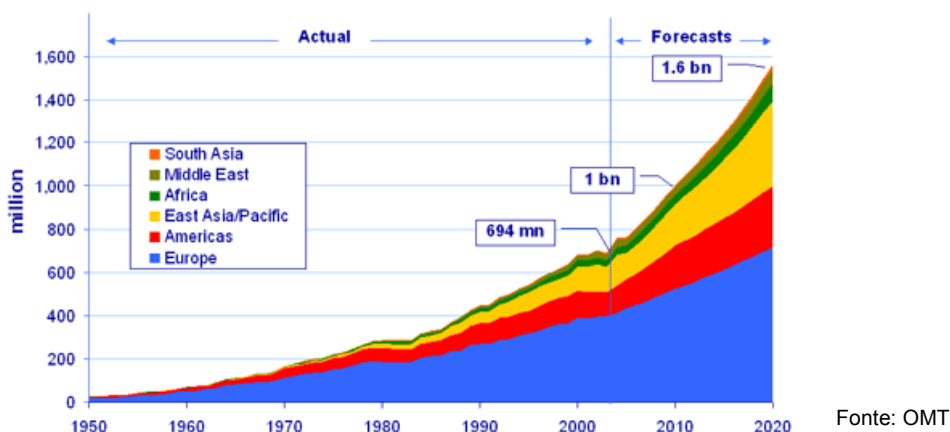


Gráfico 1 – Previsão da evolução do Turismo até 2020

O Turismo reflete-se na vida económica, social, política e cultural dos povos. No âmbito da economia, o impacto envolve as economias nacionais e o comércio internacional, na medida em que os gastos dos turistas funcionam como uma “exportação invisível”, como se depreende da Declaração de Manila (OMT,1980:2):

O papel do turismo na economia nacional e no comércio internacional fazem dele um valioso indicador do desenvolvimento mundial. A sua função constante na atividade económica nacional, nas trocas internacionais e no equilíbrio da balança de pagamento, situa-o entre os principais ramos da atividade económica mundial.

Matias (2007), no seu estudo sobre o impacto da economia no turismo, mostra como a deslocação constante de pessoas tem consequências para a economia: gera a entrada de divisas estrangeiras, aumenta o consumo, motiva a diversidade de produção de bens e serviços, possibilita a criação de empregos e de lucro e conseqüentemente, o aumento da renda das comunidades receptoras de turistas. Também Cooper (2007:172) salienta os efeitos da atividade turística que se tornou o maior setor prestador de serviços, com enorme impacto nas economias: nos países em desenvolvimento, o setor dos serviços representa 40% do PIB e nos países desenvolvidos, é responsável por 65% do PIB.

Mas, como dizem Goeldner et al (2002:276), o setor turístico mundial não é importante apenas como gerador de renda, mas também de emprego. O turismo gera emprego direto e indireto. Empresas como hotéis, *resorts*, restaurantes, cruzeiros, companhias aéreas, parques temáticos, postos de turismo, entre outras, proporcionam emprego direto, pois os seus colaboradores usufruem da experiência turística ao estar em contacto com os turistas. As empresas fornecedoras de alimentos, objetos decorativos, mobiliário, manutenção e construção criam emprego indireto. Segundo a OMT (2012), o turismo é responsável, direta ou indiretamente, pela geração e manutenção de 6 a 7% de postos de trabalho, no total mundial. A indústria turística transformou-se, assim, num dos maiores setores de empregabilidade do Planeta.

Para além do impacto económico e social, o turismo é, também, um instrumento de autoeducação para a paz, para a tolerância e para o respeito por diferentes povos e culturas. A DUDH (1948) consigna para cada ser humano o direito ao repouso, lazer, a limitação razoável de horas de trabalho e férias

periódicas remuneradas (Art.º 24) assim como o direito de cada um se deslocar dentro do seu país ou em outro país (Art.º 13). Também, nos seus estatutos, a OMT assinala que o seu principal objetivo é promover e desenvolver o turismo com vista a contribuir para a expansão económica, a compreensão internacional, a paz, a prosperidade, bem como o respeito universal e a observância dos direitos e liberdades humanas fundamentais, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. A Declaração de Manila sobre o Turismo Mundial (1980:1), declara que o principal objetivo do turismo é “a melhoria da qualidade de vida e a criação de melhores condições da vida para todos os povos”. Assim, o turismo facilitando o encontro e intercâmbio de culturas e de povos, torna-se um instrumento de paz e de formação para uma “cidadania universal”.

Todavia, como refere Cooper et al (2007:273), impõe-se o desenvolvimento de um turismo sustentável e, conseqüentemente, uma mudança no comportamento dos turistas, dos residentes locais e dos empresários que devem assumir maior responsabilidade, estabelecendo-se limites para o desenvolvimento de atividades e introdução de novos produtos que gerem empatia com o ambiente e culturas locais.

A mesma perspetiva é apresentada por Rubio (2003:273) ao assinalar algumas orientações para o desenvolvimento de um turismo sustentável, definidas na sequência do Ano Internacional do Turismo (1967):

Permitir que los países ricos colaborasen con su gasto en ocio para el desarrollo de los países pobres; no requerir grandes inversiones en infraestructuras, al depender mayoritariamente de los recursos naturales; Inducir la terciarización (predominio del sector servicios, frente al sector secundario – industrial y de la construcción – y primario - agrícola, ganadero o pesquero-) de las sociedades ancladas en el primer sector; crear empleo e contribuir a que los países pobres por influencia de los visitantes y la industria turística se modernizasen.

Atualmente, além de organizações internacionais, as administrações nacionais, regionais e locais manifestam crescente interesse pela atividade turística, criando normativos e estruturas de apoio e planificando estratégias que contribuem para o desenvolvimento sustentável do turismo. Segundo Lickorish e Jenkins (2000:269), “A autoridade pública do destino tem obrigações, bem como benefícios; a obrigação de agir como anfitrião na presença de hóspedes que

estejam pagando pela estadia. Os governos são os maiores beneficiários das receitas provenientes dos altos impostos derivados dos gastos de visitantes”.

2. O Turismo em Portugal: evolução e perspectivas de futuro

Desde os finais do século XIX que, segundo Brito (2011), entidades públicas e privadas desenvolveram ações para promover e divulgar Portugal como um destino turístico. A Sociedade de Propaganda de Portugal, em 1911, organiza o 4º Congresso Internacional de Turismo, em Lisboa, o que reflete o empenho da organização em sensibilizar os nacionais e estrangeiros para as potencialidades turísticas do país. Das conclusões do Congresso, destacou-se a necessidade de criar um organismo oficial de turismo que contribuísse para o desenvolvimento das atividades turísticas, o que veio a concretizar-se com a criação da Repartição e do Conselho de Turismo e comissões locais de turismo.

É, a partir de então, que o turismo, em Portugal, começa a ser reconhecido como um fator de desenvolvimento de transportes e da economia nacional, como se depreende da comunicação de Thomas Cabreira, deputado à Assembleia Nacional Constituinte, em agosto de 1911, referindo-se a outros países:

Todos os países procuram hoje desenvolver a indústria do turismo como uma das que dá resultados mais apreciáveis para a economia nacional. A luta para a conquista do viajante vae-se acentuando cada vez mais entre os diversos povos. A Suíssa, a França, a Alemanha, a Bélgica e a Holanda fazem um reclamo enorme às suas estações balneares, therinaes e alpestres, realizam obras extremamente dispendiosas e constroem caminhos de ferro, unicamente destinados ao turismo (Assembleia Nacional Constituinte, Sessão nº1, 7 de agosto, de 1911:5).

Ao longo de quatro décadas (1910-1950), são criadas e reformadas várias estruturas com o intuito de promover o turismo de Portugal, sendo exemplo deste esforço, entre outros, a criação da Administração Geral das Estradas e do Turismo (1920); o Bureau Renseignements, fundado em Paris (1921), foi a primeira representação do turismo nacional no estrangeiro; a criação das Comissões de Iniciativa (1921), com o fim de promover o desenvolvimento das

estâncias” hidrológicas, de praias, climatéricas, de altitude, repouso e turismo” para proporcionar aos seus frequentadores “um meio confortável, higiénico e agradável” como refere Cunha (2007:433); a Comissão de Propaganda do Turismo de Portugal (1930) e o Secretariado Nacional da Informação, Cultura Popular e Turismo (1944).

Com o início da II Guerra Mundial, começa um período de letargia para o turismo europeu e, conseqüentemente, para o turismo português, que vai até à década de 50.

Para efetivar o relançamento do turismo é promulgado, em 1956, o Estatuto do Turismo, considerado por Cunha (2007:434) a lei de Bases do Turismo que procede a uma grande reforma administrativa, consagrando a criação de organismos como as regiões de turismo e o Fundo de Turismo, cujo objetivo era assegurar participações financeiras para projetos viáveis de investimento turístico, redefinindo-se novas competências e atribuições aos órgãos locais de turismo.

Na década de 60, segundo Rosas (1994:474), num contexto de se “procurar reforçar o crescimento à sombra de uma maior ligação ao exterior”, a atividade é considerada fundamental nos Planos de Fomento: O Plano Intercalar de Fomento (1965-1967) considera o turismo como “valioso instrumento nacional” e o III Plano de Fomento (1968-1973) assinala-o como “setor estratégico de crescimento económico”.

Em 1964, segundo Cunha (2007:435), dá-se a “explosão do turismo português”, catapultando Portugal para a lista dos destinos turísticos, com um aumento, nesse ano, de 96% de entradas, atingindo-se um milhão de visitantes.

No início e meados da década de 70, houve alguns retrocessos, explicáveis pela crise petrolífera de 1973 e pela instabilidade política no período subsequente à revolução de 25 de Abril de 1974. A recuperação, que se acentua a partir de 1979, é acompanhada por uma política de incentivos estatais, com apoios financeiros, visando a melhoria das estruturas e dos produtos turísticos.

Matias (2007:57) lembra que a adesão de Portugal, em 1986, à Comunidade Económica Europeia, incentiva novos investimentos com o recurso aos fundos estruturais, cuja aplicação se reflete na diversificação da oferta turística, consubstanciada na procura do interior que oferece o turismo rural e de habitação, com impacto na “dessazonalização” das receitas turísticas, concentradas no turismo de “sol e praia” que ocorre na época balnear de junho a setembro.

Nos anos 90, o fenómeno turístico cresceu, ainda que marcado por algumas oscilações decorrentes da crise económica mundial que afetou os países emissores. Contudo, a tendência foi para o crescimento como se verifica com a existência de 12 milhões de turistas em Portugal, considerando os nacionais e estrangeiros, assinalados no Plano Estratégico Nacional do Turismo (2007:19), relativamente ao ano 2005.

Perante as previsões de crescimento de turistas ao longo da segunda década do século XXI, e num contexto de mercado global onde novos destinos emergem, Portugal tem desenvolvido estratégias para garantir a competitividade e o crescimento sustentado. Este esforço está patente na definição de Planos Nacionais e na reorganização dos organismos que têm a responsabilidade de acompanhar o setor. Para Ferreira (1995), as Grandes Opções de Plano, Programas de Governos, o Plano de Turismo Nacional (1986), e Plano de Desenvolvimento Regional (1994-99) assinalam várias áreas de intervenção, consideradas estruturantes, para afirmar Portugal como destino turístico:

- desenvolvimento de eixos e pólos turísticos;
- diversificação de produtos;
- valorização do património histórico-cultural;
- aproveitamento dos recursos naturais;
- aposta na organização de grandes eventos;
- diversificação de mercados;
- promoção interna e externa do turismo;
- formação e valorização de recursos humanos, visando a excelência.

Em 2007, o Decreto-lei nº 141/2007, de 27 de abril, cria um novo modelo organizacional no âmbito do Turismo, concentrando numa única estrutura, o Turismo de Portugal, I.P., as competências que estavam distribuídas por outros organismos que, entretanto, são extintos. O Turismo de Portugal, I.P. tem competências, entre outras, para qualificar e desenvolver as infraestruturas turísticas; desenvolver a formação de recursos humanos; apoiar o investimento no setor; coordenar a promoção interna e externa de Portugal como destino turístico e assegurar a implementação do PENT até 2015. Este documento, que procede ao diagnóstico e à definição de objetivos e desenvolvimento de estratégias para o crescimento sustentado e promissor do turismo nacional, apresenta os elementos que diferenciam Portugal de outros destinos turísticos e 10 produtos turísticos estratégicos com potencialidades de crescimento.

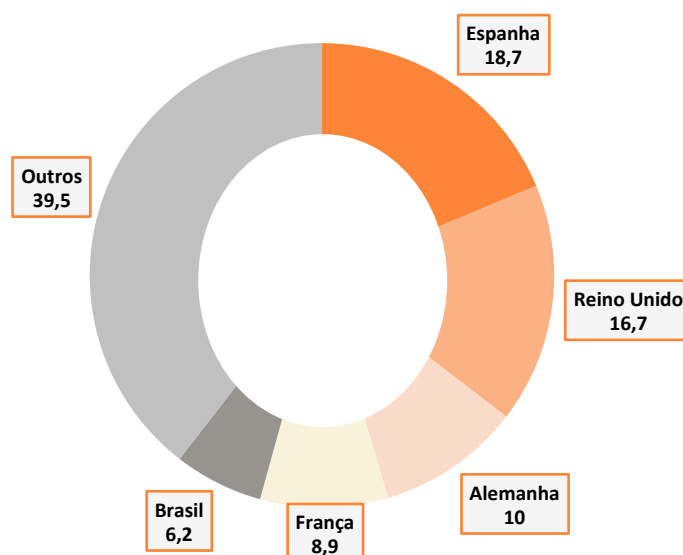
Como fatores diferenciadores, mencionados por operadores e outros agentes de mercado que atraem turistas a Portugal, o PENT (2007) sinaliza os seguintes:

- clima e luz (temperaturas amenas, pouca precipitação e elevado número de dias de sol e horas de luz);
- história, cultura e tradição (preservação de tradições – festas populares, trajes regionais, romarias, procissões, música tradicional, fado, tradições académicas e ligação ao Atlântico e aos Descobrimentos);
- hospitalidade (o povo português tem caráter brando, afável, comunicativo e boa receptividade); qualidade dos estabelecimentos turísticos e seus serviços; gastronomia e vinhos;
- diversidade concentrada (mar, praia, planície, montanha, ruralidade, floresta, cidade, golfe e casinos; multiplicidade de influência de culturas como as dos celtas, romanos, muçulmanos, povos da época da Expansão Marítima; culturas sub-regionais como a minhota, a duriense, a algarvia, a alentejana, a madeirense e a açoriana).

A afirmação do valor turístico de Portugal impõe, segundo o PENT (2007), o investimento, em 10 produtos turísticos com potencialidades de crescimento: Sol e Mar; Touring Cultural e Paisagístico, City Break, Turismo de Negócios, Turismo de Natureza, Turismo Náutico (incluindo cruzeiros), Saúde e Bem-Estar, Golf, Resorts Integrados, Turismo Residencial, Gastronomia e Vinhos.

Para além da criação do valor turístico de Portugal, requer-se uma abordagem aos mercados emissores de turistas. O PENT no documento “Propostas para Revisão no Horizonte 2015 – Versão 2.0” (2011) define estratégias para atingir mercados – alvo, como os mercados estratégicos - Espanha, Reino Unido, Alemanha e França – mercados que estão em crescimento – Escandinávia, Holanda, Itália, Brasil, EUA, Irlanda, Bélgica e Suíça – e empreender esforços de diversificação, apostando em mercados como a Polónia, Áustria, Canadá, Rússia e República Checa, tendo em vista reduzir o grau de dependência dos mercados tradicionais/estratégicos. O documento referido estima que, em 2015, os hóspedes estrangeiros cheguem a um valor entre 8 a 8,9 milhões e os hóspedes nacionais atinjam um valor que se situe entre os 6 a 6.7 milhões.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, relativos ao ano 2011, apresentados pelo Turismo de Portugal, os espanhóis, ingleses, alemães, franceses, e brasileiros lideram os rankings da entrada de estrangeiros em Portugal (gráfico 3) e segundo a OMT (2011), Portugal ocupa, atualmente, o 15º lugar do ranking mundial dos países recetores de turismo e o 5º no espaço europeu.



Fonte: INE – Instituto Nacional de Estatística

Gráfico 2 - Hóspedes estrangeiros, TOP 5 – quota 2011

Para se atrair turistas daqueles mercados emissores, os agentes públicos e privados, segundo o PENT (2007), devem assegurar a autenticidade, timbrada pela modernidade, a excelência, a oferta estruturada, distintiva e inovadora.

A aposta na modernidade e excelência determina, como aponta Cunha (2007:170), a importância de se atender não só aos valores pessoais dos turistas mas também ao fortalecimento da cultura e do património a que o autor chama de “Novo Turismo”, caracterizado pelos 3 novos “S”- *Sophistication*, *Specialization* and *Satisfaction* que deve substituir o turismo tradicional, centrado em 3”S” – *Sun, Sea and Sand*.

A oferta de produtos turísticos com qualidade, capazes de satisfazer as necessidades do turista, só obterá sucesso, segundo Cooper et al (2007:724), “nas mãos de uma força de trabalho qualificada, treinada, enérgica, multilingue e empreendedora, que entenda a natureza do turismo e tenha uma sólida formação profissional”. Assim, no campo dos recursos humanos, só a educação e formação dos profissionais poderá responder ao comportamento turístico das pessoas oriundas da sociedade do conhecimento que são detentoras de maior nível de exigência, mais experiência e mais capacidade de discernimento.

3. Os profissionais do Turismo em Portugal

A educação para o turismo é uma atividade recente. Segundo Cooper et al (2007:724) é “um produto dos anos 1980 e 1990” quando os governos constataram a importância económica do turismo e associaram a força do trabalho à educação/qualificação para enfrentar um turismo de competitividade, pois, como assinala Baptista (1997), o trabalho inerente à atividade turística rejeita qualquer possibilidade de improvisação e do “jeito”.

Em Portugal, segundo Brito (2011:186), as primeiras tentativas de promover a formação na área da hotelaria têm raízes em 1911 quando a Sociedade de Propaganda de Portugal cria um curso de “indústria hoteleira”, mas cujos “resultados alcançados foram praticamente nulos: o curso teve frequências insignificantes e não durou mais de um ano”.

Brito (2011:186) refere que no 1º Congresso Hoteleiro, em 1917, vários participantes destacam a importância da formação. Em particular, a Sociedade de Propaganda de Portugal defende que “a ideia de criar escolas de empregados de hotéis é uma novidade, apenas para aqueles que ignoram o que se pratica em toda a parte, onde a indústria hoteleira deixou de ser uma coisa imprecisa, para que todos se julgam habilitados, sem preparo algum, de qualquer natureza que seja”.

Durante anos consecutivos, sucedem-se intervenções a reclamar a necessidade e a importância da formação, a informar sobre os excelentes exemplos do estrangeiro e a formular propostas de ação mas a resposta dos poderes públicos pauta-se pela inoperância.

António Ferro (1949:52) apresenta as Brigadas Hoteleiras com o objetivo de aconselhar os hoteleiros no arranjo dos espaços:

[...] arranjar, retocar, libertar as paredes do pesadelo de certas gravuras e calendários, ensinar a colocar os móveis que são bonitos ou feios conforme a sua posição, dar conselhos sobre a indumentária dos criados, vestir as lâmpadas cuja nudez aflige, mudar certas cores que logo nos expulsam dos hotéis que abordamos, convencer os hoteleiros a cuidar não apenas da comida que vai para a boca mas também daquela que vai para os olhos, fazer o apostolado incessante do bom gosto e da higiene.

As duas Brigadas criadas valeram pelo pioneirismo que virá a ser a “formação no local de trabalho”.

Em 1952, o Projeto de Estatuto de Turismo, referido por Brito (2011:187), contém quatro propostas, no âmbito da formação:

- Preparar profissionalmente os guias intérpretes, intérpretes, guias e corretores e fiscalizar a idoneidade que os mesmos têm para os seus respetivos cargos;
- Criar cursos de hotelaria no intuito de melhorar as condições do exercício da indústria;
- Atribuir às brigadas móveis o ensino para profissionais de Turismo, até à criação de cursos de Turismo;

- “Publicar pequenos guias de normas e alvitres úteis aos hoteleiros, indicando-lhes a decoração e cozinha mais próprias da região em que se situam”.

Em 1957, o Estatuto das Escolas Profissionais da Indústria Hoteleira prevê, como diz Brito (2011:188), apenas um ensino de carácter essencialmente prático, visando três objetivos: preparação do pessoal necessário à indústria hoteleira, melhoria dos conhecimentos profissionais do pessoal existente e formação de profissionais de direção e administração das unidades hoteleiras. Finalmente, em Dezembro de 1958, é inaugurada a Escola Profissional da Indústria Hotelaria e Turismo de Lisboa, iniciando-se, então, a formação em Turismo que se vai estendendo lentamente ao longo da última metade do século XX, atingindo o ensino superior.

No limiar do século XXI, as instituições académicas investiram, significativamente, em formação na área do Turismo e da Hotelaria. Um expressivo número de escolas públicas e privadas, como escolas secundárias, escolas básicas 2/3, escolas profissionais e centros de formação do IEF; Escolas de Hotelaria e Turismo; institutos politécnicos e universidades apresentam, na sua oferta educativa, cursos da área do turismo.

Em 2005, a Portaria nº 256/2005, de 16 de março, aprova a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) e integra o Turismo na área de estudo dos serviços pessoais com duas áreas de educação e formação: a de Hotelaria e Restauração e a de Turismo e Lazer.

No ano letivo 2012/2013, o sistema educativo português tem em funcionamento vários cursos destas áreas de formação, conforme se observa no quadro 1.

Quadro 1 - Quadro sinóptico dos cursos de Hotelaria, Restauração e Turismo e Lazer

Área de educação e Formação	Curso	Nível de Qualificação da QNQ
Hotelaria e Restauração (Código 811)	Cozinheiro	2
	Empregado de Bar	
	Empregado de Mesa	
	Operador de Manutenção Hoteleira	
	Rececionista de Hotel	4
	Técnico de Cozinha e Pastelaria	
	Técnico de Restaurante e Bar	
	Técnico Especialista em Gestão e Produção de Cozinha	5
	Técnico Especialista em Gestão e Produção de Pastelaria	
	Técnico Especialista em Gestão Hoteleira e Restauração	
Técnico Especialista em Gestão Hoteleira e Alojamento		
Turismo e Lazer (Código 812)	Técnico de Informação e Animação Turística	4
	Técnico de Turismo Ambiental e Rural	5
	Técnico Especialista de Animação em Turismo de Saúde e Bem-Estar	
	Técnico Especialista de Gestão de Turismo	
	Técnico Especialista de Turismo ambiental	

A formação em Hotelaria e Restauração centra-se no estudo de tarefas relacionadas com o fornecimento de alimentação, alojamento, bebidas e outros serviços relacionados que se prestam em estabelecimentos de hotelaria, restauração e bebidas. Esta área inclui programas cujos conteúdos essenciais incidem sobre as seguintes formações: catering, cozinha, formação de empregados de mesa e bar, restauração, hotelaria, receção hoteleira, serviço de quartos e técnicos de atendimento.

A formação em Turismo e Lazer incide na comercialização, informação e publicidade relativas aos serviços e produtos turísticos e no estudo de atividades recreativas e de lazer para indivíduos e grupos. Esta área inclui os programas cujos conteúdos fundamentais incidem nas seguintes formações: atividades

recreativas e de lazer; formação de pessoal de terra (aeroportos); programas turísticos; serviços de agências de viagens e serviços de viagens.

A múltipla oferta de cursos é uma resposta à complexidade e diversificação da indústria do turismo que possibilita muitas oportunidades de emprego e possibilidade de carreiras diferentes no interior de cada um dos cursos assinalados.

Lickorish e Jenkins (2000:99) destacam que, no passado, o emprego gerado pelo turismo era considerado um serviço pouco qualificado, destinado a pessoas pouco ou nada qualificadas. Sugerem estes autores (2000:100) que se há pessoas menos preparadas na área do turismo, então, impõe-se o desafio de desenvolver um perfil dos trabalhadores, identificando-se as habilidades necessárias e onde e como essas habilidades devem ser desenvolvidas; a formação necessária para o desenvolvimento dos recursos humanos só pode ser definida a partir dos dados que refletem o número e o tipo de trabalhos criados na “indústria” do turismo.

Também Cooper et al (2007:724) lembram que “No passado o turismo foi caracterizado por uma falta de sofisticação em política de recursos humanos e práticas, imposta por estilos antiquados de administração de recursos humanos e abordagens para circunstâncias operacionais” mas no século XXI sentenciam estes autores (2007:726), que “O Turismo não pode continuar a ser uma atividade reservada a amadores”. A transformação do turismo numa atividade pujante e global exige profissionais dotados de um *corpus* de conhecimentos, competências e atitudes compatíveis com múltiplos equipamentos e serviços oferecidos em diversas áreas como transportes, hotelaria e restauração, eventos, animação, cultura e desporto. Insistem os autores (2007:312) na necessidade “inquestionável” do desenvolvimento de uma força de trabalho qualificada e educada e lembram que a falta destas qualidades é responsável pela existência de muitos produtos turísticos de baixa qualidade e decadência prematura de muitos destinos turísticos. Concluem Cooper et al (2007:724) que a aposta se centra na comunicação de conhecimentos, conceitos e técnicas específicos da área do turismo e em temas de áreas como geografia, finanças e comercialização. Para além do desenvolvimento do pensamento analítico e da

compreensão de problemas conceituais que contribuem para o desenvolvimento intelectual e profissional, acentuam o desenvolvimento de conhecimentos práticos, experiências e técnicas.

A mesma perspectiva é defendida por Baptista (1997:565) quando sentencia que “um serviço excelente reforça a qualidade do produto e um cliente pode perdoar a um hotel um produto pobre e ultrapassado se receber um serviço memorável mas nenhum produto poderá remediar a quebra de lealdade de um cliente servido com rudeza ou indiferença”. Insiste o autor (1997:567-570) que o comportamento do profissional resulta do seu nível social e cultural, da instrução específica e da formação de que beneficiou. Educadores e formadores têm um papel a desempenhar, facilitando a inovação, clarificando funções e competências, encorajando o sentido de responsabilidade e a motivação e desenvolvendo no formando a noção correta do que é a qualidade e os níveis de desempenho.

Para dar resposta adequada aos desafios da competitividade e às necessidades de novas competências na indústria do Turismo, o Instituto para a Qualidade de Formação, I.P. (2005) desenvolve um estudo, coordenado por Ana Valente, sobre a evolução das qualificações de recursos humanos, apresentando, uma estrutura profissional, perfis profissionais e competências requeridas em cada perfil.

Analisando as interdependências e inter-relações que o Turismo estabelece com a generalidade das atividades humanas, o referido estudo (2005) produziu uma estrutura profissional da “indústria do turismo” muito diversificada que integra não só as profissões específicas ao setor do turismo, mas também as que se encontram nas áreas de interface/conexão com outros setores de atividade económica que compõem no seu todo a atividade turística, como por exemplo, educadores de infância, nutricionistas, fisioterapeutas, banhistas, vigilantes de crianças, etc. Constata-se no estudo coordenado por Ana Valente (2005), que a estrutura profissional do turismo, apesar de ainda manifestar o predomínio de profissões consideradas tradicionais, revela também o aparecimento de novas profissões, resultantes das tendências e diversificação da oferta de produtos turísticos e de novas motivações dos turistas. Surgem,

assim, novos serviços, novas atividades e novos profissionais. A atividade da animação que, atualmente, assume importância vital na “indústria turística” é um exemplo deste novo reposicionamento ao integrar profissionais oriundos de outros setores de atividades – desportivas, culturais, artísticas, cénicas, ambientais, etc.

A melhoria da qualidade e qualificação do setor turístico exigem a definição dos perfis profissionais daqueles que nesta área vão desenvolver a sua atividade. O Decreto-Lei nº 401/91, de 16 de outubro, define o perfil profissional como um conjunto de competências, atitudes e comportamentos necessários para o exercício de funções próprias de um grupo de profissões afins, uma profissão ou um posto de trabalho. O IQF (2005:139) operacionaliza este conceito e constrói perfis com base nas tendências da evolução setorial, das estratégias empresariais, das tecnologias aplicadas e das formas de organização de trabalho, considerando que a construção de um perfil profissional resulta da incorporação de empregos com conteúdos, atividades e competências próximas e relativamente homogéneas.

Assim, o IQF (2005:139) identificou 11 perfis profissionais que se enquadram nos segmentos nucleares da atividade turística (alojamento, restauração e distribuição) e em três níveis de intervenção (conceção de produto, direção/gestão técnica e prestação de serviços turísticos). Para além daqueles três segmentos, são consideradas, também, áreas estratégicas para o desenvolvimento do turismo como a animação e a organização de eventos. Esses perfis profissionais requerem uma qualificação acima do nível IV, estipulado como patamar mínimo pelo Plano Estratégico para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos do Sector do Turismo. Os níveis I e II apenas são consentidos para as situações de públicos especiais.

Os promotores de emprego, ao apresentar as ofertas de trabalho, devem exigir o mesmo perfil para a mesma atividade. Nesse sentido, O IQF (2005) definiu para cada um dos perfis um conjunto de funções que visam alcançar a satisfação do cliente e a qualidade dos serviços, como se ilustra no quadro 2.

Quadro 2 - Quadro sinóptico de perfis específicos ao setor do Turismo

- 1. Técnico (a) de Conceção de Produtos Turísticos**
Concebe e desenvolve produtos turísticos, tendo em vista uma oferta diversificada de produtos/programas turísticos de acordo com as estratégias comerciais das empresas e as tendências evolutivas do setor.
- 2. Gestor(a) de Animação Turística**
Concebe, coordena, promove e operacionaliza programas de animação (mono atividade ou multiatividade) de forma a proporcionar atividades de entretenimento e lazer complementares a outros serviços turísticos.
- 3. Técnico(a) de planeamento e desenvolvimento turístico**
Concebe, desenvolve e promove produtos turísticos, integrando e articulando os recursos ambientais, patrimoniais e culturais.
- 4. Gestor(a) de Empreendimento (s) Turístico**
Planifica, dirige e controla as atividades da unidade de alojamento de acordo com a estratégia do estabelecimento e tipo de turismo para o qual está vocacionado.
- 5. Gestor (a) de Restauração**
Planifica, dirige e controla as atividades de serviço de alimentação e bebidas, em estabelecimentos de restauração.
- 6. Rececionista de turismo**
Executa os serviços de receção/portaria na atividade turística.
- 7. Empregado(a) de mesa e bar**
Executa serviços de mesa e de bar em estabelecimentos de restauração e bebidas.
- 8. Pasteleiro(a) e/ou Padeiro(a)**
Prepara, confeciona, decora e embala produtos de panificação, pastelaria e gelataria.
- 9. Cozinheiro(a)**
Prepara, cozinha e emprata alimentos em estabelecimentos de restauração e bebidas.
- 10. Guia-Intérprete**
Acompanha e presta informações de caráter geral, histórico e cultural a turistas em deslocações e visitas a locais com interesse turístico, promovendo o local e a região.
- 11. Técnico(a) de agências turística**
Informa e aconselha os clientes sobre diferentes serviços turísticos e presta assistência aos clientes.

Fonte: Instituto para a Qualidade na Formação I.P. (adaptado)

O sucesso de um destino turístico está, assim, determinado pela qualidade dos recursos humanos, exigindo-se conhecimento e competência, como destaca Cunha (2007:122): “[...] cada vez mais, os conhecimentos, o saber, se transformaram numa das bases essenciais do turismo”. Para dar resposta a esta exigência do mercado de trabalho turístico, o sistema educativo português, entre várias ofertas formativas na área do Turismo, disponibiliza, também, o Curso Profissional Técnico de Turismo.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO NO CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE TURISMO

*“O insucesso na escola prefigura
o insucesso no mercado de trabalho.”*

(OCDE,1989:116)

A Portaria nº 1288/2006, de 21 de novembro, extingue os cursos Técnico de Turismo/Profissionais de Informação Turística e Técnico de Turismo/Profissionais de Informação e Animação Turística e cria o Curso Profissional de Técnico de Turismo que visa a saída profissional de técnico de turismo e integra os perfis e as competências dos cursos extintos. O novo curso enquadra-se na família profissional de hotelaria e turismo e integra-se na área de educação e formação de turismo e lazer, de acordo com a classificação aprovada pela Portaria nº 256/2005, de 16 de março, relativa à Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF).

A formação de um profissional de Turismo está orientada, como diz Ritchie (1990:125), pela escolaridade e pela técnica que se adquire com a experiência no mundo empresarial. Neste sentido, a escola converge para a definição de um currículo que centre o processo de ensino/aprendizagem em um elenco de disciplinas a lecionar, com um programa orientado para o desenvolvimento de competências, métodos e modelos de avaliação e uma formação a desenvolver em contexto de trabalho numa empresa da indústria turística.

De acordo com a Portaria 550-C/2004, de 21 de maio, a organização e gestão do currículo prescrito – oficialmente aprovado pelo Ministério da Educação – estabelece três componentes de formação (sociocultural; científica e técnica), elencando um conjunto de disciplinas distribuídas por cada uma das três componentes; a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e uma Prova de Aptidão Profissional (PAP). O programa de cada disciplina que assenta

numa estrutura modular dos conteúdos de formação, assinala as competências a desenvolver, as metodologias e as modalidades e instrumentos de avaliação.

O quadro do anexo A apresenta o desenho curricular do Curso Profissional Técnico de Turismo, criado pela Portaria nº 1288/2006 de 21 de novembro, onde se podem verificar as cargas horárias de cada uma das componentes e disciplinas, não compartimentadas pelos três anos do ciclo de formação, cabendo às escolas, no âmbito da sua autonomia pedagógica, proceder a essa distribuição de forma a acautelar o equilíbrio da carga anual e a otimizar a gestão modular e a FCT.

1. Do modelo taylorista ao modelo de competências

Tal como augurara Daniel Bell (1986), na década de 70 do século XX, a sociedade da globalização transformou a natureza do trabalho, tornando-o cada vez menos braçal e cada vez mais intelectual e mais inovador, de forma a superar a antiga organização dos postos de trabalho, caracterizada pela inflexibilidade de tarefas ultra-especializadas e repetitivas, marcas do paradigma taylorista-fordista.

O conceito de qualificação profissional taylorista-fordista privilegiava o esforço corporal do trabalhador que era “treinado” para executar tarefas pré-determinadas e técnicas restritas de forma rotineira e repetitiva, sendo que, para o mundo do trabalho, segundo Kuenzer (1995:114), “esse conhecimento ou formação podem ser adquiridos ou por instrução formal ou por treino preliminar em trabalhos de menor grau ou combinação desses meios”. Assim, o que interessava, no âmbito da formação profissional, era assegurar que os trabalhadores fossem preparados, exclusivamente, para desenvolver tarefas e desempenhar funções específicas e operacionais. Esta ideia de formação profissional alicerça-se numa conceção comportamental rígida, por meio da qual o ensino-aprendizagem das tarefas e habilidades devem construir-se numa sequência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspetos técnicos e mecânicos. Neste sentido, a qualificação é concebida como sendo “adstrita”

ao posto de trabalho e não como um conjunto de atitudes inerentes ao trabalhador.

Ora, desde a II Guerra Mundial, como escreve Giddens (2007), verificaram-se alterações neste modelo de trabalho humano que de material passa para imaterial: antes, a produção de bens e serviços era essencialmente material pois implicava o dispêndio físico de energia para transformar a matéria-prima; com as novas tecnologias informacionais, o dispêndio físico cede lugar às aptidões cognitivas e o objetivo final do processo de trabalho é acumular informação, agregando um valor adicional que é oriundo da criatividade intelectual. O novo modelo de produção requer conhecimentos e exige a valorização de altos níveis de escolaridade nas normas de contratação, a valorização da mobilidade, o acompanhamento individualizado da carreira e o estímulo para a formação contínua pois, como referem Dolz e Bronckart, (2004:34), “devido ao seu carácter estático e declarativo, os conhecimentos certificados não são suficientes para preparar os futuros profissionais”. A postura de que os conhecimentos adquiridos, durante a formação escolar, servem para “todo o sempre” é um anacronismo para as exigências da nova economia. O investimento contínuo no “conhecimento” e no desenvolvimento de “competências” tornou-se, assim, estrutural para o desenvolvimento de uma economia competitiva e inovadora. A sobrevivência das empresas depende da capacidade que têm para adotar novos modelos de produção baseados na aplicação da tecnologia e da ciência e, portanto, os conhecimentos e competências são exigidos a todos os colaboradores da empresa ou da instituição como admite Giddens (2007:40-82): “80% das pessoas têm, agora, de conseguir o seu sustento em trabalho baseado no conhecimento ou nos serviços” e “Mais de dois terços dos postos de trabalho criados na economia do conhecimento são qualificados – e estão a tornar-se cada vez mais abundantes”. Conscientes da mudança de paradigma, as empresas, desde a década de oitenta do século XX, alteram a organização do trabalho e investem na “Inteligência” para se posicionar no mercado. A gestão de recursos humanos passa a centrar-se no investimento de competências que permitam ao “novo trabalhador” atuar nas incertezas do mercado. Este raciocínio conduz

a um progressivo deslocamento do conceito-chave da sociologia do trabalho – a qualificação profissional – para a noção de competências profissionais.

A partir dos anos setenta do século XX, a noção de competência começa a incorporar-se sobretudo no campo das ciências cognitivas e da linguística e, nos anos oitenta, no discurso dos sociólogos, economistas, políticos e empresários, sofrendo o impacto de diferentes visões políticas e filosóficas, mudando de sentido, consoante o domínio em que é utilizada. Não há, portanto, um discurso homogêneo sobre o que são competências como afirma Perrenoud (2004) quando diz que não existe uma definição clara e partilhada de competências. A palavra é bastante polissémica e ninguém pode pretender dar uma definição pois, como refere Jonnaert (2003:26), estamos perante um conceito “nómada”, “volátil” e “bastardo”. Apesar da polissemia e das confusões que a noção de competência tem gerado, ela ingressou no mundo do trabalho, da escola e da formação para modificar procedimentos, comportamentos e programações.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, competência é “Conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina, de requisitos que preenche e são necessários para um dado fim; aptidão para fazer bem alguma coisa”. Assim, para o senso comum, a palavra competência designa a qualidade de uma pessoa com capacidade para realizar algo de forma correta, implicando um grande esforço pessoal de ação, aprendizagem e estudo.

O debate académico sobre o conceito de competência inicia-se com os linguistas americanos Chomsky (1972), Dell Hymes (1973) e David McClelland (1973), tendo conduzido, posteriormente, ao desenvolvimento de duas teses – a americana e a europeia - que, segundo Ramos (2006:89), correspondem a duas matrizes diferentes:

- a visão americana, condutivista, entende as competências enquanto um conjunto de conhecimentos, qualidades ou atitudes, encarados como *inputs*. Neste caso, as competências são entendidas como atributos necessários para que o indivíduo obtenha um desempenho superior.

- a abordagem europeia, construtivista, visa incorporar os trabalhadores de forma integrada e participativa nos processos de trabalho. Segundo esta visão, as competências são entendidas como o desempenho e os resultados (comportamentos e desempenho) caracterizados como abordagens baseadas nos “*outputs*”.

Nos EUA, a base teórica para a discussão do conceito de competência teve origem no trabalho “Testing for Competence rather than Intelligence” do norte-americano David McClelland (1973) que assinala as competências como os conhecimentos (Knowledge), as habilidades (Skills), a personalidade (Traits), as atitudes (“Behaviours) e os tipos de comportamento (Motives) que são capazes de predizer, de forma mais eficaz, o êxito do trabalho que as classificações académicas, os conhecimentos e os diplomas tradicionais que não são fatores para antever a eficiência e a eficácia no trabalho ou em outras situações da vida.

Outros estudiosos como Boyatzis (1982) e Parry (1996) corroboram o pensamento de McClelland, apresentando as competências como sendo características subjacentes a cada pessoa que levam a um desempenho eficaz e/ou superior numa ocupação profissional. Essas características podem ser expressas em termos de motivação, traços de personalidade, habilidades, autoimagem, conhecimentos, manifestações comportamentais, capacidades, atitudes e valores como assinala Parry (1996:50), ao definir competência como “um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o seu desempenho, que pode ser medido segundo padrões pré-estabelecidos, e que pode ser melhorado por meio do treinamento e desenvolvimento”. Parry (1996), encara assim as competências como *inputs*, requerendo conhecimentos, habilidades e atitudes e, ainda, como *outputs*, na medida em que podem ser treinadas, desenvolvidas e mensuradas.

Assim, segundo a abordagem americana, como esclarecem Fleury e Fleury (2004), para identificar um indivíduo competente é necessário averiguar o conjunto de atributos – *inputs* - que possui e que poderá utilizar em um grande número de tarefas e situações tal como determinam os princípios do

taylorismo-fordismo. Neste sentido, consideram Fleury e Fleury (2004:27), o conceito americano de competência permanece ligado ao conceito de qualificação, “a gestão de competências é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo”, uma vez que a noção se restringe às tarefas de um cargo.

O debate sobre competências na Europa inicia-se em França, na década de 70, perante um contexto de crise do desemprego e de atrasos que se verificavam no mundo do trabalho, incapazes de enfrentar a crescente competitividade. Neste contexto, como assinala Le Boterf (2003), questiona-se a qualificação e a formação profissional e a emergência de aproximar o ensino das necessidades reais das empresas, investindo na inteligência e capacidades dos trabalhadores. Procura-se uma maior integração dos sistemas educativo e produtivo, reconhecendo-se que a educação é alicerce para o desenvolvimento económico e para o progresso material dos indivíduos.

Segundo Ramos (2006:95), a construção de competências na Europa é sustentada pelas metodologias construtivistas e, portanto, por uma investigação participante que envolve o trabalho individual integrado no coletivo, como assinala a autora: “[...] essa metodologia engendra uma relação dinâmica entre a capacitação coletiva dos empregados e sua participação progressiva e coordenada, nas modificações de suas tarefas, de seus postos de trabalho e de suas intervenções”.

Para os diversos autores europeus, a construção de competências está alicerçada na aprendizagem, mobilização de recursos, na capacidade de saber e na capacidade de administrar a complexidade.

Zarifian (2001:68) entende que a competência é a ação do indivíduo que envolve a transferência de saberes: “A competência é tomar a iniciativa e assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” e, portanto, a competência refere-se à capacidade que o indivíduo possui para lidar com situações em contexto de mudança, complexidade e imprevisibilidade. Segundo este autor (2001:66) “A

competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso”.

Le Boterf (2003:68) considera que a competência não preexiste nem está predefinida, mas é uma construção do sujeito ao longo do tempo: “A competência é da ordem da atualização e não da realização” o que pressupõe saber mobilizar, combinar e transformar conhecimentos, capacidades e habilidades que desenvolvidos, anteriormente, constituem a base de competências para oferecer respostas frente a situações imprevisíveis e não rotineiras. A competência é assim, para Le Boterf (2003:57) uma combinatória complexa de recursos que exige uma “capacidade de integrar saberes diversos e heterogêneos para finalizá-los na realização de atividades”. Entre os “saberes diversos e heterogêneos” Le Boterf (2003:55) assinala o saber agir com pertinência, ou seja, saber o que fazer e saber como mobilizar saberes e conhecimentos num determinado contexto; saber integrar os saberes, já que a competência não é uma simples adição de saberes parciais: “A competência em «migalhas» não é mais competência”; saber transpor que supõe capacidades de aprender e de se adaptar e utilizar conhecimentos e habilidades que adquiriu e executou em contextos distintos; saber aprender e saber aprender a aprender com base na experiência e na reflexão sobre a ação; saber envolver-se que exige a “implicação efetiva” na situação.

Também para Stroobants (2004:68), competência é ação, realização e inovação que abrange “competências sociais” como “comportamentos autônomos, manifestações de iniciativa, atitudes motivadas e responsáveis esperadas dos assalariados atores, bem como capacidades de relacionamento ordinárias”. Para além destas competências, Stroobants (2004:69) destaca a valorização da experiência profissional, do *savoir-faire* oriundo da vivência pessoal, da experiência no trabalho e das atitudes comportamentais e, ainda as competências ditas “cognitivas”, ou seja, procedimentos mentais e escolares.

Perrenoud (2004), um estudioso do tema competências no domínio do ensino formal, assume com Le Boterf (2003) a metáfora da mobilização dos recursos internos e externos ao indivíduo. Para Perrenoud (2004), competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar

situações complexas, imprevisíveis, evolutivas e sempre singulares e, portanto, a competência não reside somente nos recursos (saberes, saber-fazer ou saber-ser) mas, fundamentalmente, na mobilização dos mesmos. E, mobilização, segundo Perrenoud, (2004:48), “não é apenas “uso” ou “aplicação” mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação; em suma, *um conjunto de operações mentais complexas* que, ao ligá-las às situações transformam os conhecimentos, em vez de deslocá-los”.

Para estes autores, competência é a construção social de aprendizagens significativas e úteis – conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relacionados entre si – que justificam um alto desempenho produtivo, numa situação real, que se obtém não só por meio da instrução, como também, e em grande medida, por meio da aprendizagem em situações reais de trabalho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão alicerçados na inteligência e na personalidade da pessoa.

Conclui-se que, na ótica da abordagem francesa, que serve de modelo à Europa, o indivíduo é tido como construtor de competências que estão determinadas por três domínios fundamentais: saberes (conhecimentos); saber-fazer, (habilidades) e saber – ser (atitudes).

2. As competências do profissional da Sociedade da Informação e do Conhecimento

Numa configuração mundial marcada pela incerteza e fragilidade, o profissional, na perspectiva de Le Boterf (2003:24), deve possuir um corpus de conhecimentos e habilidades que é reconhecido e valorizado no mercado de trabalho; precisa de assegurar um conjunto de missões, funções, tarefas no seu emprego; deve aprofundar as relações com os outros atores, outros empregos e com a empresa /organização no seu conjunto. As competências do novo profissional permitem a adaptação a mudanças de empregos ou de setores de atividades e são, conforme pensa Le Boterf (2003:34): “garantia

contra os riscos de mudança e um trunfo para administrar a sua mobilidade social, e, portanto, a sua empregabilidade”.

Num mundo de complexidades, que competências devem ser capitalizadas por um profissional?

Diversas instituições transnacionais e governamentais têm-se debruçado sobre a emergência de novas competências a desenvolver nos cidadãos da “Sociedade do Conhecimento” para os capacitar a enfrentar os novos paradigmas da economia e da sociedade em geral.

O Relatório Jacques Delors (1996:77) define, para a realização completa do homem, quatro pilares da educação – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser – como aprendizagens que “a educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz [...] pois são as bases das competências do futuro” e que “não se apoiam, exclusivamente numa fase da vida ou num único lugar. [...] Cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido dum ambiente educativo em constante alargamento” (Relatório Jacques Delors, 1996:87).

Os domínios de aprendizagem evocados são os alicerces que dão sustentabilidade a cidadãos responsáveis, autónomos, criativos, participativos, cooperantes, tolerantes e respeitadores dos outros, com capacidades para compreender-se melhor a si mesmo e aos outros. O desenvolvimento e a realização pessoal dos indivíduos, assim como a sua integração social e profissional e, até, a posterior continuidade em ciclos de formação, dependem enormemente da aquisição destas competências transversais e essenciais que se tornam mobilizadoras para construir novas competências – mais específicas – necessárias ao trabalhador da sociedade do conhecimento e que continuamente devem ser atualizadas, como se escreve no Relatório Delors (1996:89): “Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se”.

Também os estados-membros da UE reconhecem a necessidade de definir um conjunto de competências pois, segundo a Declaração de Maastricht (2004), há um desfasamento entre os níveis de formação exigidos para os novos postos de trabalho e os alcançados pela mão-de-obra europeia. Um estudo, então apresentado, mostra que cerca de oitenta milhões de pessoas estavam pouco qualificadas. Esta constatação conduz as instituições da União para um impulso mais dinâmico na definição de estratégias que valorizem a educação e formação dos cidadãos, mobilizando-os para a sua realização e desenvolvimento pessoais, para o estímulo de uma cidadania ativa e para a promoção de maior inclusão social e emprego. Assim, em 2006, o Parlamento e o Conselho Europeus recomendam, aos Estados-Membros, oito competências-chave de aprendizagem (Key competences for lifelong learning) necessárias para uma sociedade baseada no conhecimento que devem ser desenvolvidas a partir da infância e ao longo da vida. Estas competências estão explicitadas em termos de conhecimentos, skills e atitudes correspondentes:

- Comunicação em língua materna;
- Comunicação em línguas estrangeiras;
- Competências em matemática e competências básicas em ciência e tecnologia;
- Competência digital;
- Aprender a aprender;
- Competências sociais e cívicas;
- Sentido de iniciativa e espírito de empresa;
- Consciência e expressão cultural.

As instituições europeias definem, assim, o perfil do “moderno cidadão europeu”, capaz de se integrar na sociedade do conhecimento e contribuir para tornar a Europa no espaço económico mais dinâmico do Mundo.

Para além de governos e instituições supranacionais, também, vários estudos, desenvolvidos desde o limiar do século XXI, assinalam as competências valorizadas no novo trabalhador que se direccionam para a eficiência nas estruturas e nos processos de trabalho das organizações.

Zarifian (2001) apresenta três núcleos de competências básicas que, na sociedade do conhecimento, são exigidas ao trabalhador: competências participativas que requerem a capacidade dos trabalhadores conhecerem de forma integral a função e o funcionamento de uma organização, de ser capaz de intervir no seu contexto e participar na redefinição das suas estruturas; competências transversais, relativas à cooperação em equipa e em redes de diferentes setores, implicando a compreensão do processo integral da produção e dos serviços e competências sociais que integram a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de comunicação. Estas competências, que abrangem os domínios do saber, do saber-fazer e saber-ser e estar, são, segundo Zarifian (2001), o suporte para o profissional ser proactivo, tomando a iniciativa e assumindo responsabilidades frente a situações-problema.

Para Le Boterf (2003:120-121), o profissional é “aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa” pelo que deve mobilizar e combinar um conjunto de recursos pessoais e de recursos do meio. Os recursos pessoais, considerados recursos incorporados na personalidade do indivíduo são bastante heterogêneos e irregulares – saberes, capacidades cognitivas habilidades, experiências, qualidades pessoais e recursos emocionais, - e, por isso, o profissional deve saber seleccioná-los e combiná-los, segundo os objetivos a alcançar (atividades, projetos ou problemas a resolver). Os recursos do meio são recursos externos e disponíveis para complementar os recursos pessoais e facilitar a mobilização de saberes.

Os saberes abrangem os saberes teóricos, necessários para compreender um objeto, um fenómeno, um processo, uma situação; os saberes do meio que permitem a adaptação a situações específicas onde se exerce a ação; os saberes procedimentais que visam os procedimentos, métodos e os modos operativos adequados à ação.

O saber-fazer integra o saber-fazer formalizado que é o domínio da aplicação dos saberes adquiridos; o saber experiencial que advém da aprendizagem pela experiência prática, envolvendo os sentidos como a visão, a postura, os reflexos, a sensibilidade e a intuição; o saber-fazer cognitivo que diz respeito a operações intelectuais necessárias à formulação, análise e

resolução de problemas, à conceção e realização de projetos, às capacidades de decisão e criatividade.

As aptidões e qualidades pessoais, designadas de “competências comportamentais”, como o relacionamento interpessoal, rigor, força de convicção, autoconfiança, curiosidade de espírito, reatividade, capacidades de escuta, iniciativa, tenacidade e atitudes de acolhimento que são, cada vez mais, importantes no mundo do trabalho.

Os recursos emocionais e fisiológicos relacionam-se com a capacidade de controlar as reações emocionais que podem conduzir a riscos, obstáculos ou podem ser auxílio na solução de problemas.

Assim, na perspetiva de Le Boterf (2003), o perfil do novo profissional é determinado pela mobilização e gestão de um conjunto de capacidades, tais como saber:

- agir com pertinência;
- aprender e saber aprender a aprender;
- mobilizar recursos e conhecimentos em contexto profissional;
- empenhar-se;
- empreender;
- envolver-se;
- ter visão estratégica – conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades alternativas.

Kovács e Castillo (1998) também estudaram o perfil do profissional na sociedade do conhecimento, assinalando um conjunto de competências como as capacidades de comunicação, cooperação e trabalho em equipa, qualidades exigidas devido à maior interdependência de funções e tarefas; o aumento da responsabilidade resultante da necessidade de resolver situações imprevistas; capacidade de lidar com a vulnerabilidade aos erros e às falhas inerentes de novos sistemas técnicos e capacidade de aprendizagem contínua.

Tavares (2001:46) reflete sobre as competências atitudinais requeridas pela nova ordem social e económica, acentuando as relações interpessoais e apelando à formação do profissional que deverá tornar a pessoa

Flexível, reflexiva, aberta, criativa, livre, inteligente, emocional, autêntica, empática, disponível, comunicativa, resiliente, capaz de resistir às mais variadas situações, mais ou menos complicadas e difíceis, sem quebrar, sem perder o equilíbrio, por mais adversas que essas mesmas situações se lhe apresentem.

Azevedo (1999:31-32) apresenta um leque de competências, que denomina de “núcleo duro” e que são requeridas pelos “setores mais modernos da economia”. O autor assinala, por um lado, as competências básicas (leitura, escrita e cálculo) e por outro, as competências gerais e transferíveis, as mais solicitadas pelos empregadores - capacidades de iniciativa, criatividade e autonomia; capacidade de aprendizagem contínua e resolução de novos problemas; capacidade de recolher, tratar e utilizar informação pertinente; capacidades de autoestima, motivação e comunicação; conhecimento da “cultura” das organizações – e a capacidade de empreendedorismo, competência considerada nuclear que envolve um conjunto de outras competências, consideradas essenciais para o perfil do novo profissional, tais como iniciativa, autonomia e capacidade de inovação para a concretização de novas ideias e novos projetos.

O Relatório Mesa Redonda dos Industriais Europeus (1995) sinaliza um conjunto de competências que estão “insuficientemente desenvolvidas”, exigindo a atenção dos sistemas educativos, no sentido de responder às novas necessidades da sociedade e da indústria:

- Domínio da língua materna, nomeadamente no que concerne à ortografia e construção frásica;
- Compreensão dos fundamentos da matemática e das ciências, essenciais à abordagem das novas tecnologias;
- Técnicas de aprendizagem de novas competências e de adaptação a novas situações;
- Capacidade de comunicar, incluindo o domínio de uma língua estrangeira;
- Capacidade de espírito de equipa e de trabalhar em grupo;
- Sentido de responsabilidade e de disciplina pessoal;
- Capacidade de tomar decisões, sentido de abertura e de aceitação de risco;
- Sentido de iniciativa, curiosidade e criatividade;

- Espírito de profissionalismo, sentido de competição e procura da excelência;
- Sentido de serviço à comunidade e espírito crítico.

Segue-se, do que fica explicitado, que o “novo trabalhador” deve cultivar um conjunto de competências pessoais nos domínios do saber, do saber-fazer e do saber-ser e estar para se poder integrar no mundo do trabalho que é extraordinariamente competitivo. Por isso, se torna evidente, como escreve Azevedo (2001:310), a “irrecusável necessidade de dotar as crianças e os jovens com um manancial de novas competências que lhes facilite, no futuro, uma adequada inserção social e um exercício profissional eficiente e gratificante”. Mas para que isto possa acontecer, como referem Kovács e Castillo (1998: 88-89), o aparelho educativo e formativo deve organizar-se no sentido de promover um conjunto de competências gerais e sociais em conjugação com as empresas pois o sistema formal de ensino-formação tem dificuldades em responder rapidamente aos requisitos da sociedade e da produção que se encontram em constantes mutações.

3. As competências do Técnico de Turismo

Segundo as informações prestadas pelo Guia das Profissões, disponível no sítio das Novas Oportunidades, o Técnico de Turismo executa serviços de informação, animação e organização de eventos em empresas de Turismo, em agências de viagens e de receção e acolhimento em unidades turísticas. Este técnico pode, assim, desempenhar funções em empresas de animação e organização de eventos, em empreendimentos turísticos e hoteleiros, câmaras municipais, museus, companhias aéreas, agências de viagens e operadores turísticos.

Entre as funções a desempenhar no local de trabalho salientam-se:

- Prestar informações de carácter turístico sobre o país, a região e o local onde se encontra;
- Acompanhar programas de animação turística para grupos;

- Colaborar na organização de eventos, conferências, exposições, viagens...;
- Atender clientes, identificando as suas expectativas e orientando as suas escolhas;
- Efetuar pesquisas de diversos tipos de informação para promover produtos e serviços turísticos;
- Prestar assistência ao cliente;
- Efetuar reservas e emitir documentação relevante para viagens ou serviços a prestar.

As empresas turísticas, adaptando-se à competitividade da globalização e da “sociedade informacional e do conhecimento”, requerem profissionais com uma sólida formação humanística, técnica e prática para responder, com qualidade, às exigências dos diferentes contextos turísticos e dos diferentes segmentos de clientes que, na generalidade, são detentores de conhecimento, informação e “saberes”.

A Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, apresenta os objetivos fundamentais a desenvolver pelas componentes de formação sócio-cultural, científica e técnica em todos os cursos profissionais.

A formação sociocultural é uma formação transversal que visa a aquisição de competências e atitudes orientadas para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, permitindo aos jovens compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele, participar na sua construção e transformação. Esta área de formação desenvolve duas das competências específicas bastante requisitadas no setor turístico: a dimensão comunicativa quer na língua materna quer em línguas estrangeiras e a literacia digital na ótica do utilizador.

A formação científica inclui as disciplinas que promovem saberes e competências específicos a cada curso. Assim, nos cursos de Turismo, as disciplinas integradas nesta componente, são instrumentos para o desenvolvimento de competências específicas exigidas a um profissional como saber tratar fenómenos cartográficos e geográficos; mobilizar conhecimentos que valorizem o património artístico e cultural; dominar ferramentas para

construir, analisar e avaliar dados de natureza quantitativa, como a elaboração de orçamentos.

A formação técnica, que representa 50% do total de horas de formação, engloba as disciplinas instrumentais e estruturantes dos perfis da saída de cada curso. No caso do Técnico de Turismo, a componente técnica insiste no desenvolvimento de estilos e técnicas da comunicação, de relações interpessoais e de formas procedimentais no contexto da empresa turística e, ainda, no domínio de técnicas de informação e animação. A esta componente associa-se, também, o domínio de um segundo idioma. Esta formação completa-se com a Formação em Contexto de Trabalho em empresas/instituições, sob a forma de estágio, para reforçar as competências técnicas, relacionais e organizacionais adquiridas pelos formandos na escola, potencializando, assim, a ligação entre a escola e o mundo empresarial, cultural e associativo, designadamente, de âmbito regional e local, conforme se apela no Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus (1995).

No final da formação e após a FCT, o formando apresenta perante um júri uma Prova de Aptidão Profissional. Esta prova consiste na defesa de um projeto, consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou atuação, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica que demonstre os saberes e competências profissionais adquiridos ao longo da formação (Portaria 550-C/2004, de 21 de maio).

Os programas das disciplinas que integram o currículo prescrito, homologados, em 2005 e 2006, pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), embora se centrem em focar os conteúdos, também assinalam as competências a desenvolver e as formas de avaliação.

A transversalidade de um conjunto de competências é notória nos diferentes programas disciplinares:

- A comunicação em língua materna, as técnicas de comunicação e de relações públicas;
- Domínio das tecnologias de comunicação e informação;

- Assumir o dever de cidadania, participando na vida da comunidade e aprendendo a viver bem consigo e com os outros;
- Desenvolver o sentido de responsabilidade, autonomia, criatividade, e iniciativa;
- Promover a capacidade de cooperação/ trabalho em equipa e de empreendedorismo;
- Construir a sensibilidade cultural e o espírito crítico;
- Desenvolver o relacionamento cordial e interpessoal.

O domínio de idiomas que permita ao aluno relacionar-se com falantes de outra língua é da competência da língua inglesa e de uma outra língua opcional que pode ser o francês, o espanhol ou o alemão. Além da capacidade de comunicação, estas disciplinas propõem-se, ainda, desenvolver a educação para a cidadania, a capacidade de flexibilidade, a atitude crítica, a autonomia e o sentido de colaboração e responsabilidade.

Trata-se, assim, de “construir” um Técnico de Turismo, detentor de conhecimentos, habilidades, personalidade, atitudes e comportamentos que predigam o êxito profissional. Neste sentido, o Técnico de Turismo não é um trabalhador treinado para executar tarefas pré-determinadas e técnicas de forma repetitiva e rotineira; as competências que lhe são exigidas fazem dele um profissional de ação, realização e inovação. Cabe à escola a tarefa de educar estes novos profissionais para que sejam capazes, não só de lidar com as exigências do setor turístico mas, também, enfrentar as perplexidades contemporâneas.

4. Estratégias curriculares para o Turismo

Como sublinha Cunha (2006) o Turismo tem sido objeto de grandes transformações que suscitam novos saberes e novas áreas de estudo. Na Pós-modernidade, a massificação do Turismo, abrangendo populações de todas as raças, credos, níveis de educação e estratos económicos, requer referenciais teóricos que abarcam várias áreas do conhecimento, especialmente das Ciências Sociais como é assinalado pela OMT (1985). Como fenómeno de

múltiplas implicações na vida do Homem e da Sociedade, o Turismo, na perspectiva de Jafari (2002) referido por Cunha (2006:30), exige um vasto conjunto de saberes direcionados para a Sociologia, Psicologia, Educação, Antropologia, Economia, Ecologia, Geografia, Direito, História... Este caráter multidisciplinar do Turismo advém das motivações e necessidades do turista que são diversas e complexas, conforme assinalamos no capítulo anterior.

Este corpo multidisciplinar de conhecimentos direciona para o desenvolvimento de uma educação e formação dos profissionais de turismo que rompa, no dizer de Edgar Morin (1999:47), com “a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva reducionista” e que se enfatize o “conhecimento global e multidimensional”. As competências apresentadas nos programas prescritos refletem uma orientação no sentido de desenvolver um conjunto de saberes que abarcam várias áreas do conhecimento – línguas, geografia, história, contabilidade, relações humanas, ecologia, psicologia... – que, embora não sendo especializado, seja integral e transversal. Neste sentido, o estudante de turismo deve entender o fenómeno turístico de forma plena, compreendendo, numa perspectiva interdisciplinar, as suas relações com o mundo atual.

O desenvolvimento de um pensamento complexo e global, de habilidades, atitudes, apreciações e valores requer a construção de um currículo que preconize uma educação/formação centrada no desenvolvimento de competências. Esta é a perspectiva de De Landsheere (1986:93-94) que assinala um conjunto de itens essenciais à construção de um currículo em função das competências esperadas:

- A definição objetiva das competências a desenvolver;
- Os critérios para avaliar as competências são baseados em competências específicas,
- A avaliação de competências do estudante é baseada na sua *performance* real, tendo em conta os conhecimentos no que respeita à análise, interpretação e avaliação de situações ou comportamentos;
- A progressão do estudante no programa é determinada pela competência de que deu provas e não por um tempo fixo ou pela duração de um curso;

- O ensino é individualizado e personalizado;
- A aprendizagem é guiada por *feedbacks* regulares;
- O programa de conjunto continua a ser sistemático;
- O ensino é modular;
- O estudante é responsável direto da sua *performance* e para ele o programa não terminará senão quando provar que possui as competências esperadas;
- Insiste-se mais sobre as exigências de saída do que sobre as de entrada.

Os princípios postulados por De Landsheere (1986:93-94) refletem-se nas determinações da Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, nas orientações programáticas das disciplinas e nas Recomendações de Apoio à Organização e Funcionamento das Ofertas Educativas e Formativas de Dupla Certificação, propostas pela ANQ (2008). Um dos aspetos mais característicos do processo ensino-aprendizagem é o ensino modular. A composição modular dos programas das disciplinas, que constitui uma forma de organizar a formação de um modo flexível, está determinada no art.º 19 da LBSE (1986) ao referir que os cursos de formação profissional podem “integrar módulos de duração variável e combináveis entre si [...]”, sendo “uma vantagem evidente” para a formação em função das competências esperadas, conforme opina De Landsheere (1986:93-94).

No dizer de Justino et al (2004:36), o módulo é concebido como uma unidade de aprendizagem autónoma, integrada em um todo coerente e flexível, privilegiando um desenvolvimento curricular, práticas pedagógicas e avaliação centrados no aluno. Azevedo (1991:15) destaca a centralidade do aluno no processo de ensino/aprendizagem modular ao escrever:

[...] trata-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objetivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados “por conta” mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e situações de ensino-aprendizagem de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade e até a cooperação inter alunos; perante as tarefas a realizar o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem.

A partir desta abordagem, é possível compreender as potencialidades da estrutura modular para o desenvolvimento de competências do formando que vê valorizados o respeito pelos ritmos de aprendizagem, a diferenciação pessoal, o reconhecimento de aprendizagens adquiridas noutros contextos e a responsabilidade de assumir a gestão do seu próprio percurso de formação de forma progressiva e sistemática. Desta forma, a aprendizagem torna-se mais dinâmica e motivadora, criando-se não só condições para o desenvolvimento de capacidades de trabalho, conceção e realização de tarefas e de aprender a aprender mas também para o desenvolvimento de competências como a autonomia, a responsabilidade, a iniciativa, e a cooperação.

Portanto, como faz notar De Landsheere (1986:94), o sistema modular estimula o ensino “individualizado e personalizado” e uma “aprendizagem guiada por *feedbacks* regulares”, permitindo ao aluno desenvolver um conjunto de capacidades, através de experiências ou atividades adequadas ao seu ritmo. Nesta perspetiva, o aluno vivencia o “aprender a aprender” pois pertence-lhe a ação fundamental no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A Portaria Nº 550-C/2004, de 21 de maio, ao reconhecer e reforçar a autonomia da escola para desenvolver um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo e, ainda, as recomendações da ANQ (2008) de apoio à organização e funcionamento das ofertas educativas e formativas de dupla certificação de jovens, preconizam a articulação entre diferentes módulos da mesma disciplina ou de disciplinas diferentes possibilitando que as escolas façam uma implementação flexível dos planos de estudos dos cursos qualificantes. De Landsheere (1986:94) lembra que a flexibilidade modular pretende evitar uma formação fechada e quase mecanizada, alicerçada na rigidez dos programas e metodologias tradicionais e, em contrapartida, como lembra Pérez Gómez (1998:96), oferecer aos alunos mecanismos para desenvolver uma aprendizagem autónoma e cooperativa, no sentido de atuarem, “como profissionais inteligentes, desenvolvendo a sua compreensão conceitual da realidade mediante a interação social e a colaboração na análise dos problemas e resultados”.

Fica claro, como escreve Hargreaves et al (1996: 181) que os alunos são os “arquitetos, engenheiros e construtores do seu próprio entendimento” desenvolvendo um processo de ensino aprendizagem, sustentado por uma estrutura modular que valoriza competências nos domínios do saber, do saber-fazer e do saber-ser e estar quer a nível social quer a nível profissional; que requer o desenvolvimento de projetos, estratégias e metodologias diversificadas; que possibilita a flexibilização, a autonomia e a interatividade e que, ainda, possibilita uma progressão diferenciada, ao ritmo de cada aluno.

Outra componente fundamental que contribui para a formação dos alunos é a FCT, habitualmente designada de estágio. Desenvolvida no contacto com o mundo do trabalho, sob a coordenação e acompanhamento da escola, dá oportunidade ao formando de demonstrar e amadurecer as competências adquiridas durante o processo de ensino, conforme é proposto pela OMT (1985).

A Portaria 550-C/2004, de 21 de maio, estabelece os princípios orientadores da organização e desenvolvimento da FCT:

- No âmbito da autonomia da escola, é permitido que esta organize a distribuição das 420 horas determinadas para esta formação que se podem concentrar na fase final do curso ou repartir-se ao longo dos 3 anos de formação, ou, ainda, sob a forma de experiências de trabalho por períodos de duração variável;
- A formação desenvolvida numa empresa/ instituição requer o acompanhamento do aluno por um orientador da escola, nomeado pelo órgão competente da escola, e de um monitor designado pela entidade de acolhimento;
- Antes do início do estágio, é elaborado um protocolo entre a entidade de acolhimento e a escola que enquadra os deveres e os direitos da escola, do aluno e da empresa/instituição de acolhimento;
- A organização e o desenvolvimento da formação obedecem a um plano que resulta da apresentação de uma proposta da escola à entidade de acolhimento que procede aos ajustamentos necessários ou pode, também, ser elaborado pelo Diretor de Curso, a Direção da Escola e um

representante da empresa/instituição de acolhimento (Recomendações de apoio à organização e funcionamento das ofertas educativas e formativas de dupla certificação de jovens);

- O Plano de Estágio identifica a entidade onde se realiza a formação, os objetivos, a função a desempenhar pelo aluno, a programação, horário, período e local de formação, a identificação do orientador e do monitor, bem como os direitos e deveres dos diversos intervenientes da escola e da entidade onde se realiza a formação.
- A FCT é objeto de uma classificação que é autónoma e integra o cálculo da média final do curso. A escola, no seu Regulamento Interno, define os critérios de avaliação e as competências a avaliar.

Concebendo-se a orientação como “a relação entre um jovem adulto e um adulto mais idoso e experiente, que ajuda o indivíduo mais jovem a aprender a *navegar* no trabalho adulto e no mundo do trabalho” (Kram, 1985:2), o acompanhamento do formando em FCT, partilhado por um professor orientador da escola e um monitor da empresa, permite uma interação empresa/escola no sentido de aperfeiçoar as competências a desenvolver no processo educativo. Na escola, os alunos aprendem saberes e desenvolvem competências mas é na empresa e no relacionamento com outros trabalhadores que se aprofunda a “capacitação operativa” com o aperfeiçoamento de capacidades técnicas e atitudinais como o saber lidar com o *stress*, assumir responsabilidades, comunicar com diferentes interlocutores e de relacionamento interpessoal com clientes e colegas de trabalho.

5. Estratégias pedagógicas para o Turismo

A estrutura modular que equaciona um novo sentido para o processo formativo e educacional do jovem requer novas metodologias e estratégias de ensino aprendizagem que incorporem a dimensão afetiva, cognitiva, social e ética do currículo.

O paradigma de um currículo efficientista e tecnicista que enquadra um conjunto de normas a cumprir de modo, supostamente, uniforme em todas as

salas de aula e que se concentra em debitar conhecimentos aos alunos, já não se adequa às exigências da sociedade do conhecimento. Freire (2002:83-84) refuta a conceção deste modelo de currículo que designa de “educação bancária” e propõe a interação entre educadores e educandos no processo de ensino/aprendizagem:

Para o “educador bancário”, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositados nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.

A educação “bancária” organiza-se em torno de um currículo escolar visto como uma planificação de objetivos e de habilidades, conhecimentos e atitudes que os alunos deveriam adquirir a partir de uma execução rígida do programa; é um modelo racionalista, proposto por Tyler (1949), que se inspira no modelo de organização de trabalho taylorista que impõe centralização, racionalização, planificação, formalização, mecanização, divisão de tarefas e produção em massa.

Na sociedade do conhecimento, dominada pelo progresso tecnológico e científico e por mudanças céleres, exige-se a rejeição da passividade e requer-se uma prática educativa problematizadora, conforme aconselha Freire (2001:90-91):

[...] como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as “guarda”. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e procura. Exige reinvenção.

A “reinvenção” de propostas pedagógicas, instrumentalizadas ao desenvolvimento de atitudes, habilidades e competências, para o mundo do trabalho, constitui um grande desafio para o processo de ensino/aprendizagem

que se tem vindo a travar desde o século XX, como se depreende do pensamento dos pedagogos da nossa contemporaneidade.

Perrenoud (1995:19) ao refletir sobre a construção de metodologias para envolver o aluno no trabalho escolar, conclui que múltiplas soluções já foram propostas como a Escola Nova, os métodos ativos, as pedagogias diferenciadas, a individualização de percursos, a ajuda metodológica, o contrato didático negociado, o trabalho de projeto...

Também Sacristán (1998:120-121) assinala que o discurso pedagógico das últimas décadas se tem centrado em modelos pedagógicos que mostram uma preocupação pelo aluno, valorizando-se as condições psicológicas referentes ao seu bem-estar, as suas experiências e autodesenvolvimento e as condições do meio em que deve aprender.

Os normativos oficiais apelam a um ensino-aprendizagem centrado no aluno e em uma pedagogia aberta e ativa como se verifica num documento orientador para o desenvolvimento do currículo no Ensino Secundário da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, (2006) que considera o currículo um “processo e hipótese de trabalho em que o aluno é o seu sujeito principal, a conceção do processo de planificação como atividade flexível, interativa e dinâmica e a conceção do projeto curricular articulado com outros projetos”.

A centralidade do aluno e o novo papel do professor no processo ensino/aprendizagem exigem novas metodologias, como nos diz Perrenoud (2002:140):

A abordagem por competências muda o ofício do aluno e mais ainda a profissão do professor, já que incita a considerar os saberes como recursos que devem ser mobilizados; a trabalhar regularmente com problemas; a criar ou a utilizar outros meios de ensino; a negociar e a levar a cabo projetos com os alunos; a adotar uma planificação leve e indicativa, a improvisar; a instalar e explicitar um novo contrato pedagógico; a praticar uma avaliação formadora, em situação de trabalho; a ir no sentido de uma interconexão das disciplinas.

Assim, o desenvolvimento de competências centra-se na pedagogia construtivista que concebe o aluno como o protagonista na aquisição dos saberes. Neste sentido, o trabalho educacional desloca-se “do ensinar para o

aprender” com o desenvolvimento de metodologias que se identificam com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende.

Uma das preocupações manifestada por Depresbiteris (2001:59) na reflexão que desenvolveu sobre a organização modular dos cursos profissionais, concentra-se na metodologia a desenvolver nestes cursos, considerando que “Um educador que deseja gerar uma aprendizagem mais significativa é aquele que coloca o educando diante de conflitos cognitivos; é aquele que o incentiva para a solução dos problemas, que coloca em xeque as suas soluções para aumentar a sua capacidade de argumentação”. Esta conceção metodológica visa o desenvolvimento de capacidades de mobilização, combinação e transformação de conhecimentos, habilidades e atitudes, conforme consideram Le Boterf (2003) e Perrenoud (2002) quando analisam as competências requeridas aos profissionais e aos alunos. A preocupação fundamental prende-se com o “como” desenvolver competências que não é tarefa fácil, pois como afirma Perrenoud (2002:141), trata-se de “uma construção mental complexa”.

Dois aspetos são tidos como fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem, centrado no desenvolvimento de competências, em um curso profissional e referenciados no documento Recomendações de Apoio à Organização e Funcionamento das Ofertas Educativas e Formativas de Dupla Certificação (ANQ:2008): os conteúdos e as estratégias.

Segundo Zabalza (2003:125), houve um tempo em que os conteúdos foram considerados irrelevantes, voltando, hoje, a ser privilegiados não como um facto de “conhecer ou memorizar todos os seus dados ou referências “mas como uma forma de “abordar” e realizar “uma leitura da realidade”, considerando que todo o trabalho ou operação se realiza com ou sobre conteúdos. Insistindo, Zabalza (2003:130) diz que “os conteúdos das disciplinas não só se conhecem como, também, se usam”.

Perrenoud (2002:134) atribui, também, valor aos conteúdos quando refere que desenvolver competências “não implica minimamente voltar as costas aos conhecimentos” pois “a maioria das competências apoia-se em conhecimentos gerais ou então especializados, profissionais ou práticos [...]”.

Sacristán (1998:153) destaca a força dos conteúdos para a organização e avaliação do trabalho, assinalando que uns conteúdos ligam-se com o ensino de conhecimentos (a cultura como produto) e outros exigem “o estímulo de

atitudes, hábitos, comportamentos e habilidades que só são obtidas depois de experiências continuadas, que dependem estreitamente do tipo de processos de aprendizagem que se desenvolvem e das condições em que estas acontecem (referência à cultura como processo).

Fernandes (2010:97) reflete sobre a validade dos conteúdos e, partindo do pensamento de Dewey, considera que aprender conteúdos de história, geografia, matemática, física, etc., é imprescindível pois “sem conteúdos estaríamos no pensamento «puro», o que não seria nada”. Pretende-se, a partir dos conteúdos, desenvolver capacidades de raciocínio e iniciativa do sujeito que, valorizando os problemas, procura soluções e formas de os resolver.

Todavia, como reconhece Sacristán (1998:286), os conteúdos e os objetivos, ainda que explicitamente declarados, não são o currículo real e é preciso desenvolver práticas para que se tornem reais. É necessária a interação do estudante com os conteúdos. Para este autor, são as tarefas que envolvem o aluno/a no conteúdo e despertam a dinâmica de se envolver com ele pois é a realização de atividades ou tarefas que permite ao aluno/a ler, compreender, assimilar, relacionar, observar, expressar-se, analisar, discutir com os outros, aplicar, construir algo...

Zabalza (2003:130) salienta a importância da realização de “tarefas instrutivas”, em articulação com os conteúdos, quer para a construção de conhecimentos quer para o desenvolvimento intelectual do aluno. Refere este autor (2003:177-178) que o ensino não é “dar trabalho” ao aluno. É, antes, “guiar a aprendizagem” “numa perspetiva de orientação mais global e holística”, para que o aluno, no processo de realização de tarefas, saiba o que tem a fazer. Zabalza (2003:178-179) destaca que o professor que atua como o mediador entre o aluno e o conhecimento deve criar condições para que este se “auto encaminhe” ou seja, “quanto menor a ajuda (tiver) melhor: porém nunca menos do que a necessária” e encontre estratégias cognitivas para a resolução de problemas. Por sua vez, Perrenoud (2002: 101) lembra que o desenvolvimento de competências implica métodos ativos, pedagogias novas, metodologias de projeto, trabalho com problemas abertos e situações problema

que mobilizem os conhecimentos adquiridos que permitam a assimilação de novos conhecimentos.

Neste aspeto, Abrantes (2001:50) assinala algumas estratégias inerentes ao desenvolvimento de um currículo baseado em competências: “O trabalho prático, o uso de materiais, as atividades de natureza exploratória, experimental e investigativa – e, neste contexto, a utilização das tecnologias de informação e comunicação – desempenham um papel decisivo na aprendizagem”. É evidente o apelo a uma valorização do trabalho educativo, centrado em tarefas práticas e contextualizadas, que estimulem uma prática reflexiva.

Entre as estratégias operativas, concebidas como forma de atividade desenvolvida (Lodini, citado em Zabalza, 2003), os programas do Curso Profissional Técnico de Turismo destacam a elaboração de dossiês de vários tipos, projetos escritos, cadernos diários, portfólio com trabalhos datados e comentados, registos áudio, vídeo, trabalhos de pesquisa, trabalhos individuais e de grupo, exposições, trabalhos de projeto, entrevistas, discussões e debates, visitas de estudo, intercâmbios culturais, auto e coavaliação que deverão constituir uma amostra significativa do trabalho do aluno, fornecendo uma visão do seu desempenho, esforços e progressos demonstrados ao longo de cada módulo de aprendizagem. O quadro 3 apresenta uma síntese do papel professor, do aluno e das metodologias que se destacam nas orientações aduzidas nos diferentes programas disciplinares do Curso Profissional Técnico de Turismo, como contributos para o desenvolvimento de competências.

Quadro 3 - Aprendizagem como Pesquisa

Aluno	<ul style="list-style-type: none">Alicerça o seu processo de aprendizagem no aprender a aprenderCarateriza-se como um sujeito ativo, produtivo e dialógicoProcura ser comunicador, questionador, crítico e criativo.Tem iniciativa para procurar dados nos livros, jornais, revistas, Internet...Pesquisa, escreve e elabora materiais inovadoresConstrói um Portfólio estruturadoElabora projetos e defende propostasAcede ao trabalho cooperativoUtiliza, convenientemente, as redes de informaçãoTorna-se capaz de criar, rever e avaliar as suas práticas/ procedimentosVivencia a cidadania
Professor	<ul style="list-style-type: none">Crítico, criativo e transformadorVivencia e instiga o aprender a aprenderPropõe e instiga à realização de atividadesOpta pela avaliação como processoAtua como parceiro mais experiente do processoEstimula a produção coletiva e individual e atua com visão interdisciplinarInstiga à prática da cidadaniaEstimula o autoconhecimento do aluno
Metodologia	<ul style="list-style-type: none">Processo de ensino/ aprendizagem centrado no “Aprender a aprender” e formação de competênciasInterrelação entre a Teoria e a PráticaValorização de tarefas abertas e globaisAplicação de estratégias que facilitem a pesquisaUtilização de métodos inovadoresApelo à descoberta e interrogação permanentesValorização da produção própria e coletivaCondenação da cópia de saberes

Também o documento de Apoio à Organização e Funcionamento das Ofertas Educativas e Formativas de Dupla Certificação (ANQ:2008) não deixa de elencar um conjunto de estratégias pedagógicas (anexo B) que foram referidas pelas escolas como promotoras do sucesso e da valorização de

competências comportamentais e funcionais desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Evidentemente que fazer uma lista de atividades a promover, dentro ou fora das instituições escolares, é tarefa impossível pela multiplicidade das que se foram desenvolvendo ao longo da História da Pedagogia. Como escreve Sacristán (1998:287) é “Uma experiência que qualquer professor(a) criativo pessoalmente pode moldar e enriquecer”. Todavia, as atividades propostas no referido documento, são exemplos onde se entrecruzam dimensões interdisciplinares com o objetivo de se desenvolverem capacidades como a criatividade, a participação ativa, a cooperação, a iniciativa, a responsabilidade, a comunicação, a organização, o empreendedorismo, a cidadania responsável, o conhecimento de si.... Estas qualidades, como defende De Landsheere (1986:94-95) não se desenvolvem senão lentamente e não se confinam num ou em quaisquer módulos especiais. Elas devem, ao contrário, estar presentes em todas as atividades educativas, eventualmente, em todos os módulos.

Diversos autores, como Sacristán (1998), Perrenoud (2002) e Zabalza (2003), assinalam que o desenvolvimento de competências deve ser monitorizado pela avaliação das aprendizagens através da análise e reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem, no sentido de ajudar a promover e a melhorar a formação dos alunos.

Segundo Sacristán (1998:301-302), o rompimento com o modelo pedagógico tyleriano que se regia pela avaliação precisa de objetivos e pelo tecnicismo dos procedimentos para obter resultados quantitativos, mobilizou novos modelos pedagógicos centrados no aluno que requerem outros procedimentos de avaliação apoiados em diversas fontes de informação consideradas relevantes e admitindo-se métodos qualitativos o que pressupõe novas técnicas e meios para realizá-la. A avaliação, como refere Sacristán (1998:302), citando Cronbach (1963) e Stufflebeam (1971), passa a ser compreendida “como o recurso para proporcionar informação sobre os processos, que deve ser valorizada depois, para ajudar os que dirigem ou intervêm nos mesmos ao tomar decisões”.

Se se considera complexo o processo de desenvolvimento de competências, a avaliação destas não é uma tarefa simples como assegura Perrenoud

(2002:143) quando refere que a avaliação de competências é um “verdadeiro programa, é ela que indica o que interessa”, requerendo-se uma avaliação “séria de competências” através de uma avaliação formativa que seja “orientada para a regulação contínua das aprendizagens, muito mais do que para a classificação dos alunos” através de testes de papel e lápis.

Roldão (2008:50) reconhece o esforço requerido pela avaliação de competências que implica, primeiramente, a definição dos objetivos em termos de competências pretendidas e da adequação do trabalho a desenvolver orientado para o desenvolvimento das competências definidas.

Para o ensino profissional, a Portaria 550-C/2004, de 21 de maio, estabelece a inter-relação entre as diferentes modalidades de avaliação - a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa – assegurando, de acordo com La Borderie (1991), citado por Lemos et al (1992:19) “um sistema que crie condições para o sucesso de todos, contribuindo para a superação das dificuldades e a condução eficaz dos processos de aprendizagem e não para a sanção dos alunos”.

No início de cada ciclo de formação, a realização de uma avaliação diagnóstica permite identificar grupos diferenciados e estabelecer um plano de ação para cada grupo de alunos, tendo em vista a aquisição e o desenvolvimento, por parte de todos eles, das competências definidas no perfil profissional do curso a frequentar.

Ao longo do processo ensino aprendizagem desenvolve-se uma avaliação fortemente formativa, numa perspetiva de ação, realização e inovação. Como refere Stroobants (2004: 72), “as competências são testadas na prática”. A prática da avaliação formativa exige a cada aluno, como diz Lemos et al (1992:19), “um acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem” que lhe propicie compreender as áreas com deficiências, rever as estratégias de ensino e de aprendizagem e reposicionar-se ao longo do processo, desenvolvendo competências inerentes à sua formação profissional.

Perrenoud (2002:143) cita um conjunto de princípios inerentes a uma avaliação formativa, elaborado por Wiggins (1989), que nos mostra como a avaliação não é um ato isolado mas, antes, um conjunto de atos que decorrem ao longo do processo de ensino aprendizagem e que requerem dos professores, não só a construção de estratégias de ensino relevantes, mas,

também o domínio de conceitos e instrumentos adequados à realização de uma avaliação formativa. Segundo Wiggins (1989), a avaliação formativa deve contribuir para que os alunos desenvolvam, mais eficazmente, as suas competências; inclui apenas tarefas contextualizadas e refere-se a problemas complexos; requer a utilização funcional dos conhecimentos disciplinares e o conhecimento da tarefa e suas exigências, antes da situação de avaliação; exige a colaboração com os colegas; impede qualquer constrangimento de tempo fixado arbitrariamente durante a avaliação de competências e a correção que deve ter em conta os erros importantes, em uma ótica da construção de competências.

Uma vez que o desenvolvimento de competências envolve o sujeito como um todo, a avaliação, segundo Sacristán (1998:342), “é globalizadora de toda a sua personalidade” e deve “enfocar o aluno como o ser que está aprendendo”, requerendo uma “comunicação aberta com o aluno, compreender os seus problemas, circunstâncias e o seu trabalho escolar”. Esta avaliação formativa, na perspectiva de Sacristán (1998:346), é realizada pelos professores de forma informal e contínua que, dentro das práticas habituais de trabalho e do acompanhamento de tarefas, facilitam a comprovação do que os alunos aprendem. Deste modo, para professores e alunos, ao avaliar-se o processo de ensino-aprendizagem, está a clarificar-se o resultado final a obter e a reforçar-se o espírito crítico, a autonomia e a responsabilidade do aluno.

Finalmente procede-se a uma avaliação sumativa, considerada como um balanço final dos resultados e que tem como funções a classificação (expressa de 0 a 20 valores), traduzindo-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas pelos alunos em cada módulo. A avaliação sumativa explícita, assim, em termos qualitativos e quantitativos, o progresso do aluno ou o seu nível de consecução dos objetivos para o qual contribuem a avaliação diagnóstica e formativa.

A avaliação final de um curso profissional integra, também as classificações, superiores ou igual a 10 valores, resultantes da FCT e de uma Prova de Aptidão Profissional. Enquanto a classificação da PAP é o resultado da qualidade do projeto e sua defesa oral, a classificação da FCT é consequência de um procedimento avaliativo que se centra na observação do desempenho do aluno ao longo do estágio.

Concluindo, uma pedagogia ativa centrada na interação professor-aluno e orientada para o desenvolvimento de competências, implica considerar, com atenção e rigor, os efeitos de uma avaliação reguladora e integrada no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a sua componente formativa, contínua e globalizante.

Competências do Técnico de Turismo na era da globalização

Estudo empírico

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

É nosso propósito ancorar este estudo empírico ao quadro concetual apresentado na Parte I deste trabalho. Após a constatação, na revisão bibliográfica, que a educação e formação são imprescindíveis para o desenvolvimento de um “núcleo duro” de competências nos recursos humanos que integram ou integrarão o mercado de trabalho, altamente competitivo, como o da indústria do Turismo, procuramos, agora, verificar se a escola promove as competências consentâneas com as expostas no desenvolvimento conceptual deste tratado e as requeridas pelo mercado de trabalho turístico. Para o efeito, desenvolveu-se um estudo empírico que apresentamos e que determinou o desenho de um percurso metodológico. Assim, procedemos a uma descrição das diferentes fases que integram o planeamento e a realização do estudo empírico: formulados a questão de investigação, os objetivos e a finalidade do estudo, procedemos à caracterização e justificação da opção metodológica adotada; apresentamos a unidade de caso estudada; caracterizamos as principais estratégias e instrumentos para a recolha de dados bem como os processos de validação e fiabilidade dos dados recolhidos.

1. Apresentação e relevância do problema

É certo que o Turismo, em Portugal, como indica o PENT (2011), conquistou um papel central na economia e é hoje líder nas exportações, na sustentabilidade, na inovação e na criação de emprego. Os empresários da indústria do Turismo devem perceber que só com recursos humanos apetrechados de competências adequadas podem responder às exigências impostas pela competitividade da globalização e por consumidores que são, como refere Baptista (1997:565), cada vez mais, informados, exigentes, responsáveis, experientes e dispostos a gerir as suas escolhas não pela quantidade mas pela qualidade.

Reconhecida a necessidade de recursos humanos capacitados de competências para integrar a indústria turística e reconhecido o papel da educação e formação no aprimoramento de tais recursos humanos, o Curso Profissional Técnico de Turismo é, atualmente, uma das ofertas do sistema educativo português para preparar jovens que se sintam vocacionados para trabalhar na indústria do Turismo. Constatando que a Escola A do ensino secundário e 3º ciclo do ensino básico, sobre a qual incide este estudo, se destaca na formação de técnicos de turismo, como refere o Relatório da Avaliação Externa de Escola (2010:12), é nosso propósito, como professor responsável pelo Curso Profissional de Técnico de Turismo, verificar se os alunos desenvolvem as competências requeridas pelos empregadores da indústria turística. Como, de facto nesta escola, ainda não se aferiu, se o processo de ensino-aprendizagem desenvolve as competências requeridas pelo mercado de trabalho, decidimos investigar, junto das empresas/instituições que têm parceria com a escola para ministrar formação em contexto de trabalho, se os alunos possuem as competências desejadas pelos empregadores.

Neste âmbito, formulamos a questão de partida para este trabalho empírico:

Os alunos do Curso Profissional de Técnico de Turismo desenvolvem, durante o processo de ensino-aprendizagem, as competências requeridas pelos empregadores da indústria do turismo?

A partir da questão colocada, definimos os objetivos gerais e específicos que funcionarão como fios condutores da investigação e que passamos a distinguir.

Objetivos gerais

- Identificar as competências requeridas pelas empresas/instituições da indústria turística;
- Aferir se o processo ensino-aprendizagem desenvolve as competências requeridas pelas empresas/instituições da indústria turística;
- Aferir o impacto da FCT para o desenvolvimento de competências nos alunos.

Objetivos específicos

- Verificar os níveis de desenvolvimento das competências, requeridas pelas empresas/instituições, nos alunos a partir das avaliações qualitativas e quantitativas atribuídas nos conselhos de turma de avaliação de final de curso;
- Verificar os níveis de desenvolvimento de competências dos alunos durante o processo de FCT, a partir das avaliações quantitativas dos monitores e orientadores;
- Conhecer as perceções dos alunos que concluíram o curso, sobre o nível de competências desenvolvidas ao longo da formação;
- Conhecer as perceções dos monitores da FCT relativamente às competências manifestadas pelos formandos durante o processo de formação no local de trabalho;
- Verificar se há aproximação entre as perceções dos alunos e os resultados das avaliações dos conselhos de turma e da FCT, relativamente às competências avaliadas;
- Conhecer a opinião dos monitores da FCT sobre a importância desta formação para o desenvolvimento de competências nos alunos;
- Conhecer a opinião dos monitores da FCT relativamente à distribuição da carga horária destinada à formação na entidade de acolhimento.

Para além de aprofundar o conhecimento sobre o nível de competências demonstradas pelos rapazes e raparigas do Curso Profissional Técnico de Turismo, no contexto escolar e no contexto de trabalho, pretendemos, ainda, a partir deste conhecimento, inferir propostas conducentes à definição de estratégias capazes de aperfeiçoar a mestria dos recursos humanos que a escola prepara para o mercado de trabalho.

2. Opções metodológicas

A ciência visa a compreensão da realidade e a explicação de fenómenos; a ciência visa o conhecimento que, na perspectiva de Morin (1986:16), “é um fenómeno complexo e multidimensional [...]”. Oriundo necessariamente de uma atividade cognitiva, determina uma competência de ação, constituindo-se no saber que intermedia ambos processos”. A construção do saber provém da investigação que, como refere Tuckman (2000:5), “é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” ou, ainda, conforme Hill e Hill (2000:19), que consideram a investigação empírica como “uma investigação onde se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar”. Espera-se, assim, que toda a investigação empírica desenvolva uma estrutura objetiva e claramente bem definida, quanto ao suporte teórico, caminho e método a prosseguir, visando desta forma obter uma ou mais respostas aos problemas em análise. Neste sentido, impõe-se a definição de uma metodologia que, segundo Vilela (2009:17), consiste em “estudar e avaliar vários caminhos disponíveis e as suas utilizações. Corresponde a um conjunto de procedimentos que contribuem para a obtenção do conhecimento”. Deste modo, o desenvolvimento de uma metodologia pressupõe um conjunto de métodos e de técnicas que se aplicam no processo de investigação com o objetivo de construir uma solução potencial para o problema em análise.

Segundo Yin (2005), no domínio das Ciências Sociais e Humanas, uma das importantes metodologias de pesquisa é o estudo de caso que articula procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa, tornando-se um dos métodos mais adequados à compreensão, exploração e descrição de acontecimentos e contextos complexos como os que são inerentes aos fenómenos sociais. Na perspectiva de Yin (2005:32), sendo o estudo de caso “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente delimitados”, é uma abordagem adequada à investigação em educação, fundamentalmente, quando o investigador procura o “como” e o “porquê” de fenómenos ou busca encontrar interações entre

fatores relevantes de um determinado contexto para aprender a dinâmica de um fenómeno, de um programa ou de um processo.

Tendo em conta a questão central e os objetivos formulados para o desenvolvimento deste estudo, a investigação recai na metodologia de estudo de caso, não só porque delimita o seu estudo aos alunos do curso Profissional Técnico de Turismo de uma determinada escola (Escola A), mas também porque considera as interações entre o contexto escolar e o mundo do trabalho em empresas/instituições da indústria turística, localizadas no Grande Porto.

Merriam (1988), citado em Bogdan e Biklen (1994: 89) define o estudo de caso como a “observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Neste sentido, segundo Merriam (1988), um *estudo de caso*, é uma descrição analítica, intensiva e globalizante de um objeto, situação ou fenómeno que faz sobressair o que nele há de essencial, único e característico que, articulando procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa, recorre a diversas fontes de informação, com objetivo de compreender e descrever casos particulares tendo em atenção o contexto em que ocorrem. Orientados por esta perspetiva, procuramos efetuar uma observação detalhada de dados qualitativos – documentais e entrevista - e quantitativos – questionário-inquérito - que favoreçam uma análise “intensiva e globalizante”, de forma a estabelecer uma correlação entre as competências adquiridas no meio escolar e as demonstradas em contexto de trabalho.

Consideramos, assim, que dada a natureza e objeto da investigação e dos objetivos definidos, esta metodologia de investigação, é aquela que permitirá dar uma resposta mais plausível ao nosso estudo dada a complexidade e multidimensionalidade de uma temática como é a das competências.

Apesar das virtualidades do estudo de caso, há autores a considerar algumas limitações que se relacionam com a possibilidade de generalização de resultados. É o caso de Bell (1997) que realça a dificuldade de generalizações a partir de realidades singulares, questionando, por isso, o valor de estudo de casos particulares.

Yin (2005) responde às críticas que são feitas ao estudo de caso afirmando que as generalizações não são feitas para um universo, ou seja, não se faz uma generalização em extensão mas sim para a teoria, isto é ajudam a fazer surgir novas teorias ou a confirmar ou informar as teorias existentes.

Outros autores como Pardal e Correia (1995:22) atribuem ao estudo de caso alguma capacidade de generalização:

Os estudos de caso, viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos e quantitativos, permitem compreender, naquela situação, o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que podem abrir caminho, sob condições limitadas, a algumas generalizações, empíricas de validade transitória.

Constatamos, assim, que estes autores reconhecem que não é só o poder da generalização que dá rigor científico a uma metodologia; segundo eles, os resultados obtidos podem “abrir caminho” para outros estudos mais abrangentes como, por exemplo, o de amostras mais representativas.

Com a nossa investigação, não pretendemos generalizar as possíveis conclusões deste trabalho mas desejamos compreender a situação particular em estudo, e, partindo dela, propiciar uma reflexão que conduza a uma melhoria do desenvolvimento de competências nos alunos do Curso Profissional de Técnico de Turismo. Assim, poderemos aperfeiçoar a nossa mestria na ação educativa que desenvolvemos, no âmbito deste curso. Deste modo, e de acordo com Afonso (2005:74), a nossa abordagem aproxima-se algo da metodologia de investigação-ação, pelo facto de esta investigação não estar desligada da nossa experiência, da nossa prática e, também, porque se assume como um questionamento autorreflexivo, autocrítico e crítico, tendo no horizonte o melhoramento das nossas práticas e a concretização de inovações que, de uma forma reflexiva, contribuam para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem de competências.

A fiabilidade e validade de uma investigação requerem reduzir ao mínimo a influência da subjetividade do investigador que segundo Yin (2005) é possível através de uma descrição densa das relações entre causas e efeitos e das inferências consideradas na investigação (Yin, 2005). Para o efeito, orientamo-nos, primeiramente, por processos de triangulação sugeridos por Yin

(2005:126) quando refere que: “(...) qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”, ou seja, utilizamos mais do que uma fonte para comparar os dados obtidos; e depois, por um distanciamento em relação ao objeto de estudo, no sentido de captar a objetividade da realidade. Assim, afastamo-nos da administração dos questionários, solicitando a colaboração de 3 professores para a sua aplicação, exceto no pré-teste que marcamos presença a fim de verificar dúvidas na resolução do mesmo; não fomos avaliador nos conselhos de turma, exceto no 9º momento de avaliação ocorrido em 2009/2010 que eramos elemento constituinte do conselho de turma por ter lecionado uma disciplina. No que concerne as entrevistas, procuramos obter, quanto possível, os vários pontos de vista manifestados pelas entrevistadas quanto ao assunto em estudo e registar de forma objetiva e rigorosa os dados fornecidos pelos diferentes depoimentos.

2.1. Processo de investigação e métodos usados

Enveredando, então, por uma metodologia de “estudo de caso”, optámos por nos orientar pelo roteiro proposto por Gil (1995:58) que assinala quatro etapas a percorrer:

- Delimitação da unidade caso, o que exige habilidade de quem pesquisa em perceber quais os dados suficientes para chegar à compreensão do objeto como um todo;
- Recolha de dados que habitualmente requer uma pluralidade de procedimentos de carácter quantitativo e qualitativo (observação e análise de documentos, entrevistas, aplicação de questionários, análise de conteúdo, levantamento de dados...)
- Seleção, análise e interpretação de dados que implica não só a consideração dos objetivos da investigação, como os seu limites e um sistema de referência para avaliar e destringer os dados úteis dos inúteis. O investigador deve definir antecipadamente o seu plano de análise, considerando as limitações dos dados obtidos, sobretudo no referente à

qualidade da amostra que, se for expressiva, possibilita a base racional para se fazerem generalizações a partir de dados. Caso contrário, os resultados devem ser apresentados em termos de probabilidades.

- Elaboração de relatório que pode ser parcial ou final e deve ser conciso. Deve especificar como foram recolhidos os dados e a teoria que enformou a categorização dos mesmos e a demonstração da validade e da fidedignidade dos dados obtidos.

Daquilo que precede, impõe-se, então, explicitar todo o processo e procedimentos considerados nesta investigação.

2.1.1. Delimitação da unidade de caso

Este estudo ocorre em uma escola do Grande Porto que desenvolve parcerias com diversas empresas da indústria turística.

A escola em questão, com oferta educativa de níveis do ensino secundário e 3º ciclo, localiza-se em uma zona balnear onde existe uma significativa oferta de estruturas e produtos inovadores que atraem o turista ao longo do ano, mas, sobretudo, na época estival em que a procura turística cresce de forma exponencial. Esta particularidade determina a formação de recursos humanos, com qualidade, para responder às necessidades do mercado de trabalho local. Neste sentido, a escola, para além das ofertas educativas de cursos científico-humanísticos, disponibiliza cursos profissionais e cursos de educação e formação que se integram na área do Turismo como o Curso Profissional Técnico de Turismo que se ministra, nesta escola, desde o ano letivo 2007/2008.

Neste contexto, a nossa investigação circunscreve-se ao estudo de competências nos alunos Curso Profissional de Técnico de Turismo que concluíram o curso nos anos letivos 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012 pois são estes que nos permitem testar os níveis de desenvolvimento de competências na escola e na formação em contexto de trabalho.

Assim, neste estudo, a amostra que, segundo Fortin (1999:373), é “o conjunto de sujeitos retirados de uma população que representam a população

estudada” é coincidente com o universo pois todos os alunos que concluíram o curso são participantes no estudo.

A caracterização da amostra dos alunos foi feita de acordo com o gênero, a idade e a média final de curso.

Gênero

Segundo os dados apresentados no gráfico 3, a amostra é constituída por 45 alunos, sendo 69% do gênero feminino e 31% do gênero masculino o que nos mostra a predominância de mulheres no caso em estudo.

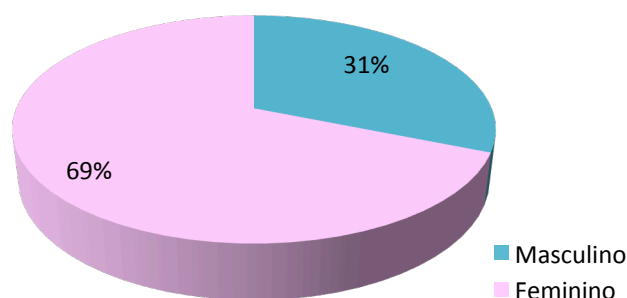


Gráfico 3 - Distribuição da amostra por gênero

Idade

O gráfico 4 que apresenta a distribuição dos alunos por idade e gênero revela uma concentração de alunos na idade dos 18 anos; o gênero masculino predomina nos níveis etários dos 18 e 20 anos enquanto o gênero feminino é mais expressivo nas idades de 17 e 19 anos. Os dados mostram ainda que 77,8% dos estudantes têm entre 17 e 18 anos, encontrando-se, assim, dentro da “idade ideal de frequência”, habitualmente, considerada, pelos docentes, para o 12º ano de escolaridade. Entretanto, 22,2% dos alunos, ultrapassando a referida “idade ideal”, não conseguiram desenvolver um percurso de sucesso contínuo ao longo da escolaridade.

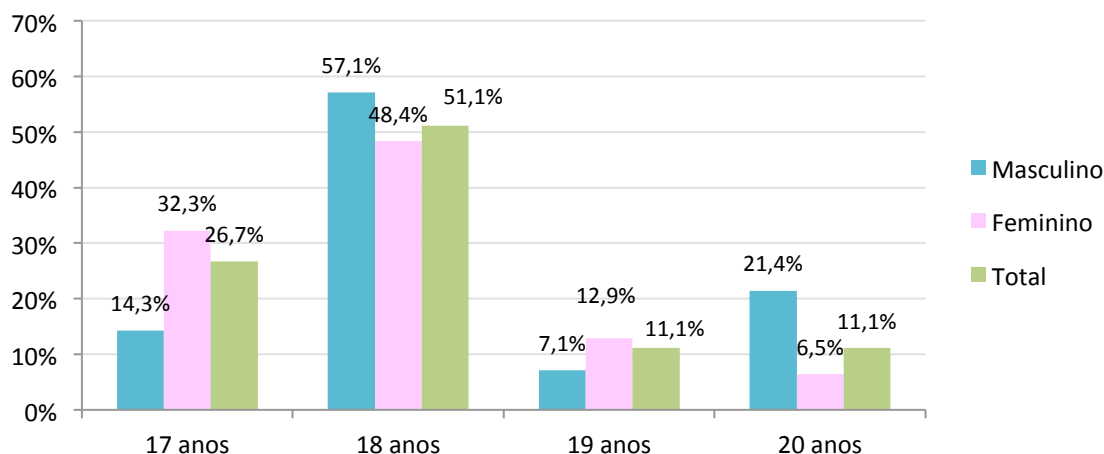


Gráfico 4 - Distribuição da amostra por idade e género

Classificação de final de curso

O gráfico 5 que apresenta a média das classificações obtidas pelos alunos no final de curso indica que, globalmente, os alunos se situam na fronteira entre os níveis suficiente e bom, considerando a média de 13,67. O género feminino obtém melhores classificações (13,84) relativamente ao género masculino (13,29).

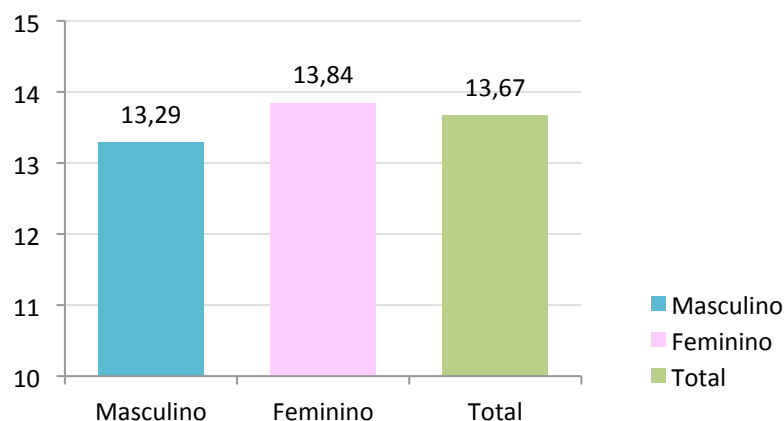


Gráfico 5 - Distribuição da amostra pela média final obtida e género

Para verificar as competências requeridas pelas empresas/instituições e demonstradas pelos alunos, tornou-se necessário, por um lado, questionar os representantes das empresas/instituições parceiras da escola – museus, agências de viagens, parques temáticos, transportes coletivos, produção e distribuição de produtos turísticos e acomodação – sobre as competências

requeridas e as demonstradas pelos alunos durante a Formação em Contexto de Trabalho e, por outro lado, verificar os níveis de desempenho dos rapazes e das raparigas, nas competências em análise, durante o processo formativo, tornando-se imprescindível verificar e analisar os documentos de avaliação de competências exarados em conselho de turma e na FCT. Entendemos, também, observar as perceções dos alunos para percebermos como se posicionam, por género, em cada competência analisada.

Para a interpelação de competências, entendemos limitar a nossa análise a um “núcleo duro” de saberes que se cruzam em vários documentos inerentes ao Curso Profissional Técnico de Turismo – fichas de avaliação dos conselhos de turma; fichas de avaliação da FCT; orientações da ANQ e programas das diferentes disciplinas curriculares do curso. Após esta análise, decidimos focar a nossa investigação em oito competências, as mais referidas na documentação e que aparecem associadas às dimensões do saber/aprender a conhecer; saber fazer/ aprender a fazer e saber ser e estar/aprender a ser e a viver com os outros, conforme se apresenta no quadro 4.

Quadro 4 - As competências a avaliar

Dimensão	Significação	Subcategorias
Saberes (Aprender a conhecer)	Conjunto de conhecimentos necessários ao exercício de uma atividade e ao desenvolvimento da compreensão.	- Saberes teóricos.
Saber Fazer (Aprender a Fazer)	Conjunto de capacidades que envolvem a mobilização do saber, visando agir em novos contextos e situações de forma adequada.	- Comunicação (Língua materna e línguas estrangeiras) - Literacia digital - Iniciativa/criatividade
Saber Ser e Estar (Aprender a ser e Aprender a viver com os outros)	Conjunto de valores, crenças, desejos, motivações e outras características psicológicas que contextualizam o saber e o saber fazer e que determinam a cooperação e empatia com os outros.	- Cooperação/Trabalho de equipa - Responsabilidade - Relações interpessoais - Postura

2.1.2. Recolha de Dados

Considerando os objetivos a que nos propusemos foram utilizadas diversas fontes e os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Recolha e análise documental;
- Entrevista semiestruturada.
- Inquérito por questionário;

2.1.2.1. Recolha e análise documental

Sousa (2005:262) cita Chaumier (1974) para definir a recolha de informação, com recurso à análise documental, como a “operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Com esta técnica é possível enquadrar a temática do estudo numa visão globalizante e detetar convergências e divergências entre o saber já construído e o que está a ser construído.

Neste sentido, procedemos a uma revisão de literatura e, numa primeira etapa, consultamos e analisamos todos os programas das disciplinas que constituem o currículo prescrito do Curso Profissional Técnico de Turismo com o objetivo de verificar as competências, estratégias e modalidades de avaliação e, ainda, recolhemos e analisamos todos os documentos referentes à avaliação que se integram no Regulamento Interno dos Cursos Profissionais da Escola A.

A segunda etapa consistiu na extração de dados de avaliação expressos nos documentos de registo de avaliação – Avaliação Final e Formação em Contexto de Trabalho – relativos à população em estudo. Os registos de avaliação qualitativa e quantitativa dos conselhos de turma forneceram dados relativos às competências avaliadas durante o processo ensino aprendizagem na escola, pelos docentes. Por ser um contributo para a nossa reflexão sobre os resultados escolares, consideramos ser proveitoso proceder a um levantamento de alguns dados pessoais dos professores avaliadores que estão patentes nos dossiês de curso e que, sinteticamente, apresentamos no quadro 5.

Quadro 5 - Caracterização dos docentes

Disciplina que leciona	Género	Idade	Vínculo Profissional		Nº de anos de serviço
			Quadro de Escola	Contratado	
Português	F	40-44	X		20
Português	M	30-34		X	8
Inglês	F	40-44	x		21
Ed. Física	M	45-49	X		25
E. Física	F	50-54	x		31
TIC	M	35-39	x		15
Matemática	F	55-59	X		34
HCA	F	35-39	X		14
Geografia	F	50-54	X		29
Comunicar em Espanhol	F	25-29		X	2
TIAT	F	60-65	X		35
TIAT	F	54-59	X		31
TIAT	M	54-59	X		31
TCAT	M	35-39	X		13
OTET	M	30-34		X	7
OTET	F	40-44	X		18

Os avaliadores, conforme se verifica no quadro, são maioritariamente, do género feminino, com mais de quarenta anos de idade, pertencentes ao quadro de escola e com mais de quinze anos de experiência profissional. Desta forma, constatamos que o corpo docente é experiente, especializado e capacitado para aplicar metodologias favoráveis ao desenvolvimento de competências nos alunos do curso Profissional Técnico de Turismo.

Analisamos, ainda, os registos de avaliação dos monitores/orientadores da Formação em Contexto de Trabalho para verificar os resultados das competências avaliadas. A avaliação da FCT, conforme o estabelecido na Portaria 550-C/2004 de 21 de maio é partilhada pelo orientador, professor da escola e das disciplinas da componente técnica - TIAT, TCAT, OTET e

Comunicar em Espanhol – e por um monitor da empresa/instituição de acolhimento. Todos os docentes da componente técnica referida no quadro 5 estiveram envolvidos na avaliação da FCT. Os dados pessoais dos monitores serão patenteados quando da apresentação da entrevista.

2.1.2.2. Inquérito por entrevista

A entrevista é um instrumento estruturado da recolha de informação, no âmbito da investigação qualitativa, que consiste na presença física do inquiridor e do respondente, como afirmam Ghiglione e Matalon (1992:64) quando definem entrevista como “um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo”.

Bogdan e Biklen (1994:134) consideram que a entrevista pode associar-se a outros instrumentos de investigação, permitindo a recolha de dados descritivos que são mais exploratórios e globalizantes. Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. Desta forma, a entrevista revela-se particularmente útil, quando se pretende conhecer os pontos de vista e experiências pessoais sobre determinados assuntos, conforme nos esclarece Tuckman (2000:571) “[...] pessoas diferentes também têm diferentes perspetivas, pode emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação”. Neste sentido, reconhecemos que os dados recolhidos não refletirão objetivamente uma realidade mas sim o modo como o entrevistado a vive, a sente e a interpreta.

Tendo em conta, a complexidade que envolve o estudo de competências e perante este método tão enriquecedor que é um dos processos mais diretos

para obter dados sobre uma temática em estudo, ao recolher a opinião de indivíduos envolvidos no projeto de investigação, resolvemos, utilizar, também, este método que nos possibilita uma informação aprofundada sobre vivências e crenças pessoais das entrevistadas, relativamente à demonstração de competências dos alunos envolvidos na Formação em Contexto de Trabalho. Através do “encontro interpessoal” é possível aceder, de forma quase imediata, a um vasto leque de informação que a temática deste estudo requiere e que a Ficha de Avaliação da FCT não possibilita pelo seu caráter exclusivamente quantitativo.

Perante este constrangimento, decidimos aplicar uma entrevista semiestruturada a 6 monitoras da Formação em Contexto de Trabalho que caracterizamos no quadro 6.

Quadro 6 - Caracterização das monitoras entrevistadas

Entrevistado	Sexo	Idade	Habilitações	Experiência Profissional na empresa	Função	Tipologia de Empresa/instituição
E1	F	41-45	Curso Superior de Gestão de Turismo	8 anos	Diretora da Agência	Agência de viagens
E2	F	26-30	Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas	3 anos	Coordenadora de recursos humanos	Animação (Parque Temático)
E3	F	>45	Licenciada em História	4 anos	Diretora de museu	Museu
E4	F	>45	Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas	10 anos	Coordenadora de recursos humanos	Transporte coletivo (Cruzeiros)
E5	F	36-40	Licenciatura em Turismo	16 anos	Coordenadora geral (coordena recursos humanos)	Produção e Distribuição (caves de Vinho do Porto)
E6	F	31-35	Licenciatura em Turismo	5 anos	Coordenadora de serviços de receção	Acomodação (Pousada)

Como podemos verificar, as empresas onde as nossas entrevistadas desempenham funções operam em diferentes áreas do Turismo: agência de viagens, museu, parque temático, cruzeiros, caves de vinhos e hotelaria. São empresas de grande dinamismo na região do Grande Porto que apostam em

recursos humanos competentes sustentados por uma educação e formação sólidas.

A totalidade das pessoas que foram entrevistadas é do sexo feminino.

Na distribuição das entrevistadas segundo a idade, a maioria das entrevistadas tem idades compreendidas entre os 26 e os 45 anos; duas dizem ter mais de 45 anos.

Quanto às habilitações, verificamos que três entrevistadas possuem uma licenciatura na área do Turismo; duas são licenciadas em Línguas e Literaturas Modernas e uma em História.

A experiência profissional oscila entre os três e dezasseis anos na empresa, onde umas (n=2) exercem funções de direção e outras (n=4) de coordenação de recursos humanos. A maioria (50%) das entrevistadas possui mais de cinco anos de trabalho na atividade turística e todas possuem uma licenciatura o que lhes confere experiência, conhecimento e maturidade para realizar uma avaliação cuidadosa e rigorosa.

Para uma melhor aplicação da entrevista, elaboramos, previamente, um guião de nove questões com a definição de tópicos, objetivos e questões (anexo H), possibilitando-se alguma flexibilidade e abertura a outras questões que surgissem ao longo da entrevista. As questões versaram sobre as competências exigidas pela empresa/instituição e as manifestadas pelos formandos ao longo do processo de Formação em Contexto de Trabalho. Pretendemos, também, recolher opiniões relativamente à importância da FCT para o desenvolvimento de competências e sobre a distribuição da carga horária para a FCT. Cada entrevistado foi informado dos objetivos do estudo, assegurando-se, por razões éticas inerentes ao trabalho de investigação, o anonimato da entrevista. Acertou-se, ainda, com cada entrevistada, a hora, o local e o tempo previsível de duração (cerca de 30 minutos) da entrevista.

As entrevistas decorreram nas empresas/instituições, após a conclusão da Formação em Contexto de Trabalho, no mês de julho de 2011 e de 2012, sendo as deste último ano para reconfirmar os dados recolhidos na entrevista efetuada em 2011. Houve flexibilidade nas respostas às questões colocadas

mas sem menosprezar o roteiro de controlo. Das 6 entrevistas aplicadas, 4 foram gravadas, sem quaisquer constrangimentos, e as outras duas foram manuscritas pois as entrevistadas recusaram a gravação. Posteriormente, procedemos à audição das gravações, transcrevendo para suporte informático todos os dados considerados pertinentes para a análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2011:44), entende-se por análise de conteúdo

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Como se percebe pela definição apresentada por Bardin (2011) a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que tem como objetivo, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, assinalar e classificar de maneira objetiva e exaustiva os conteúdos explícitos nas mensagens para obter indicadores que permitam fazer interpretações e inferências.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo desenvolve-se em três etapas:

- a pré análise, inicia-se com uma leitura flutuante do texto em análise e apropriação progressiva das mensagens, com anotações próprias do investigador. Continua com a compilação de material para responder a critérios de representatividade, exaustividade, homogeneidade e pertinência e com o desenvolvimento de procedimentos exploratórios para a formulação de objetivos, hipóteses e elaboração dos indicadores a serem adotados na análise;
- a exploração do material que é uma fase em que se procede ao tratamento dos dados brutos do texto, codificando-os para se alcançar o núcleo de compreensão das mensagens. A codificação requer tarefas de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função das normas previamente definidas;
- o tratamento dos resultados obtidos e interpretação que decorre do ato de submeter os dados a operações estatísticas para se tornarem significativos e válidos, evidenciando as informações obtidas. Assim, o

investigador poderá interpretar os resultados obtidos e fazer inferências, relacionando-os com os objetivos da investigação.

Para a análise de conteúdo das entrevistas que fizemos às seis monitoras de empresas turísticas, partimos de dois temas previamente determinados quando elaboramos o guião das entrevistas:

- Competências de um Técnico de Turismo;
- Formação em Contexto de Trabalho.

Para medirmos as competências e após a leitura “flutuante” redobrada, procedemos à análise categorial que, segundo Bardin (2011:199), funciona por operação de desmembramento do texto em categorias e subcategorias. Neste caso, associamos as competências, que consideramos subcategorias, a três categorias conforme se apresentam no quadro 7. Desenvolvemos, a seguir, uma codificação que, segundo Holsti (1969), citado por Bardin (2001:129), é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Assim, atribuímos a cada item, uma letra maiúscula (A, B, C...); às subcategorias atribui-se cada uma, letras minúsculas: a, b, c, d, ... que se distribuem por três categorias – Saber (1), Saber fazer (2) e Saber ser e estar (3). As subcategorias em que se desdobram as categorias resultam de sucessivas leituras dos discursos das entrevistadas durante as quais anotamos referências a competências que fomos integrando nas categorias e respetivas subcategorias conforme se apresenta na tabela de categorização (quadro 7).

Para retirar os dados sobre a opinião das entrevistadas referente à importância da Formação em Contexto de Trabalho para o desenvolvimento de competências e sobre a modalidade de distribuição das 420h atribuídas para a Formação em Contexto de Trabalho, procedemos, também, a uma categorização destes itens (quadro 7).

Finalmente, para melhor analisarmos o discurso das entrevistadas sobre a competências em estudo, elaborámos uma nova grelha, identificando as entrevistadas (n=6) com as referências E1, (...), E6, de modo a facilitar a leitura do seu discurso e a contagem das unidades de registo (anexo R).

Quadro 7 - Tabela de categorização da análise de conteúdo das entrevistas

Competências		
Itens	Categorias	Subcategorias
A- Competências requeridas pela empresa /instituição	1. Saber	(A/B/C/D) 1a – Conhecimentos específicos da atividade da empresa
B- Competências de sucesso manifestadas pelos alunos	2. Saber fazer	(A/B/C/D) 2a - Comunicação (A/B/C/D) 2b – Literacia digital (A/B/C/D) 2c - Dinamismo / Proactividade
C- As competências onde os alunos revelam fragilidade	3. Saber ser e estar	(A/B/C/D) 3a – Cooperação/ trabalho em equipa (A/B/C/D) 3b - Responsabilidade (A/B/C/D) 3c - Relacionamento interpessoal (A/B/C/D) 3d – Postura/ Imagem
D- Competências onde de deve investir, segundo os monitores/orientadores		

O contributo da Formação em Contexto de Trabalho para o desenvolvimento de competências		
A- Importância da FCT	A1 – Em função do aluno A2- Em função da empresa	A1- Desenvolvimento de competências A2a- O benefício para a empresa A2b- Sem benefícios para a empresa
B- Modalidade de Formação	B1 - Distribuição da carga horária	B1a - Distribuição contínua B1b - Distribuição parcelar

2.1.2.3. Inquérito por questionário

Fortin (1999:249) define o inquérito por questionário como “um instrumento de medida que traduz os objetos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa” e que, segundo este autor (1999:245), possibilita “colher informação junto dos participantes relativos aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos às expetativas e às atitudes”, permitindo inferências estatísticas das hipóteses elaboradas para deduzir “comportamentos, atitudes e ideias”. Na opinião de Quivy & Campenhoudt (1998), o inquérito por questionário deverá ser aplicado quando se tem como objetivo conhecer uma população (comportamentos, valores, opiniões); analisar um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população alvo e/ ou questionar um grande número de pessoas.

Para Quivy & Campenhoudt (1998), tal como outras técnicas ou instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário possui vantagens e desvantagens e requer rigor na sua elaboração. Entre as vantagens assinaladas por Quivy & Campenhoudt (1998), salientam-se a possibilidade de quantificar inúmeros dados, proceder a análises correlacionais e a representatividade dos indivíduos. Como desvantagens referem a superficialidade das respostas que podem gerar como resultados apenas descrições, desprovidos de elementos de compreensão; a individualização dos inquiridos que são considerados fora do seu contexto social e, ainda, a “frágil credibilidade” desta técnica da recolha de dados que precisa de cumprir requisitos fundamentais como o rigor na escolha da amostra, a formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo do inquirido, confiança aquando da implementação do questionário e a honestidade dos inquiridores para que os seus dados sejam fiáveis.

A construção dos inquéritos deste estudo, teve em consideração as propostas de Hill e Hill (2000:84) relativamente à elaboração das perguntas que devem ser reduzidas, com palavras e sintaxe simples; tanto quanto possível fechadas; compreensíveis para os respondentes; não ambíguas e não neutras; evitar perguntas múltiplas; confirmar-se mutuamente; abrangerem todos os pontos a questionar; relevantes relativamente à experiência do inquirido.

Garantidas estas condições, decidimos aplicar este instrumento de recolha de dados porque, por um lado, é nosso objetivo obter dados suscetíveis de ser quantificados e, por outro lado, pretendemos recolher uma quantidade significativa de informação, num universo com alguma expressão.

Foi aplicado um inquérito designado “Avaliação de Final de Curso”, anexo I, aos alunos que concluíram a formação nos anos letivos 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012, com o objetivo de recolher as suas perceções relativas ao nível de desenvolvimento de competências. O inquérito é constituído por três partes. A I Parte destina-se a recolher dados pessoais, para caracterização da amostra; a II parte apresenta três questões, duas sobre o currículo e outra sobre a importância dada a atividades (visitas a museus, organização de eventos, visita a monumentos, e conferências/palestras) que contribuam para o desenvolvimento de competências; a III parte contém 14 afirmações positivas referentes a competências que, aplicando a escala de Likert, são propostas quatro níveis de resposta para o aluno se posicionar em um dos níveis. Para a construção deste inquérito, foi definido um guião de suporte orientador do questionário (anexo D).

A técnica de construção do questionário baseou-se na formulação de perguntas diretas, fechadas e com carácter específico. No que concerne à modalidade das respostas, optámos por resposta curta e categórica, sob a forma de uma escala de atitudes que nos permitisse medir perceções relativamente às competências a avaliar.

Alguns autores como Fortin (1999:373) defendem a necessidade de se aplicar um pré-teste como sendo um “ensaio de um instrumento de medida ou equipamento antes da sua utilização em maior escala”. Seguindo estas orientações, para validar o questionário antes da sua aplicação definitiva foi

realizado um pré-teste a 5 alunos do Curso Profissional de Técnico de Turismo no ano letivo 2009/2010, com o objetivo de avaliar o tempo necessário para responder ao questionário, detetar erros, questões ambíguas ou vocábulos de menos fácil compreensão e solicitar sugestões de melhoria. Depois de realizado o pré-teste, cuja escala de avaliação seguia os valores de 1 a 5, entendeu-se substituir a escala, uma vez que os respondentes optavam sistematicamente por se posicionar no nível, 3, ou seja no intermédio. A nova escala passou a incluir apenas os valores de 1 a 4. Voltamos a repetir o pré-teste para validar esta situação e não foram solicitados quaisquer esclarecimentos. Da análise das respostas, verificamos o preenchimento correto, com resposta a todos os itens. Este segundo pré-teste, depois foi continuado para resposta do questionário, uma vez que se encontrava adequado para preenchimento, compreensão e aplicação para a população em estudo.

O tratamento estatístico dos inquéritos por questionário efetuado aos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário ficou ao encargo do software *IBM SPSS Statistics* na versão 20.0. Este software consiste numa importante ferramenta de análise estatística no ramo das Ciências Sociais, permitindo, rapidamente, efetuar a análise univariada, bivariada e multivariada da amostra. A utilização do SPSS inicia-se com a criação de uma base de dados, na qual se registaram os casos resultantes da aplicação do questionário por inquérito. Cada questão é codificada na base de dados, na vista *Variable View*, definindo-se um nome e uma legenda para a variável da questão, o tipo de dados a armazenar – valores numéricos, texto, data, valores monetários, etc. – a qualidade da variável – nominal, ordinal ou contínua – e os valores permitidos e omissos. A introdução dos registos decorre na vista *Data View*, cuja tabela permite a introdução de novos casos, correspondente às linhas da tabela, e ao registo das repostas às diversas questões, correspondente às colunas. Através dos menus *Analyse* e *Graphs* é possível proceder ao estudo da amostra, permitindo compilar os dados e registá-los numa janela de *output*, que, mais tarde, permitirá exportar/copiar as informações para outros programas, nomeadamente para um editor de texto, como o Microsoft Word.

Para congregar informações de diversas bases de dados do SPSS e da análise documental, foi utilizado o software Microsoft Excel 2010.

A capacidade de extrair dados fidedignos a partir dos inquéritos por questionário está sujeita à fiabilidade deste enquanto instrumento de recolha. Segundo Maroco e Garcia-Marques (2006:66), “a fiabilidade de uma medida refere a capacidade desta ser consistente”, garantindo que, ao ser aplicada em casos estruturalmente semelhantes, os resultados deverão repetir-se. Assim, segundo estes autores (2006:66), “podemos confiar no significado da medida e dizer que a medida é fiável”. Qualquer valor registado na escala do instrumento é o resultado das componentes de medida do objeto e do erro de medida associado. Desta forma, como referem Maroco e Garcia-Marques, (2006:66), a “fiabilidade que podemos observar nos nossos dados é uma estimativa, e não um *dado*”.

Para validar a fiabilidade do inquérito por questionário, permitindo garantir que as conclusões retiradas não são fruto de um erro de medida induzido pela ferramenta, iremos utilizar o alfa de Cronbach e o coeficiente de metades de Guttman (Split-Half). O alfa de Cronbach é, atualmente, o coeficiente de fiabilidade mais utilizado, permitindo medir a consistência interna dos dados. O coeficiente de metades consiste em dividir a ferramenta de recolha de dados em duas metades, analisando a consistência destas.

Quadro 8 - Análise da fiabilidade dos inquéritos

Inquérito	Casos válidos	N.º de itens	Alfa de Cronbach	Metades de Guttman		
				Parte 1	Parte 2	Coefficiente de Guttman
Questionário Final de Curso	42	25	0,785	0,758	0,667	0,547

No quadro 8 estão registados os resultados dos testes de fiabilidade, juntamente com o número de casos válidos, que permitiram a realização dos testes, e o número de itens, ou variáveis/questões analisados.

Analisando os resultados dos testes de fiabilidade à luz dos critérios propostos por Peterson (1994) e citados por Maroco e Garcia-Marques (2006),

quadro 9, podemos observar que o inquérito por questionário de Final de Curso registou um alfa de Cronbach próximo dos 0.8 valores, indicando conter um nível de fidelidade moderado.

Quadro 9 - Critérios de avaliação do alfa de Cronbach

Autor	Condição	α considerado aceitável
Davis, 1964, p. 24	Previsão individual	Acima de 0,75
	Previsão para grupos de 25-50 indivíduos	Acima de 0,5
Kaplan & Sacuzzo, 1982, p. 106	Investigação fundamental	0,7-0,8
	Investigação aplicada	0,95
Murphy & Davidsholder, 1988, p. 89	Fiabilidade inaceitável	<0,6
	Fiabilidade baixa	0,7
	Fiabilidade moderada a elevada	0,8-0,9
	Fiabilidade elevada	>0,9
Nunnally, 1978, p. 245-246	Investigação preliminar	0,7
	Investigação fundamental	0,8
	Investigação aplicada	0,9-0,95

Fonte: Maroco & Garcia-Marques (2006:73)

Nota conclusiva

Em resumo, aquilo que parece importante destacar é a complexidade que envolve o estudo de caso. Mais que o planeamento que parte da delimitação do caso e da escolha das fontes de informação, determinadas pelo anonimato, confidencialidade e fiabilidade, é fundamental que o tratamento da informação e a sua organização sistemática sejam atentamente considerados, de modo a facilitar a sua análise e discussão a que procedemos nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nota Introdutória

Neste capítulo, procedemos à apresentação dos resultados que emergiram da recolha de dados extraídos das fichas de avaliação dos conselhos de turma e da FCT, do inquérito questionário aplicado aos alunos que concluíram o curso nos anos letivos 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012 e da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os monitores/ orientadores da FCT.

Apresentamos, primeiramente, o conteúdo sensível ao tema em estudo, retirado das entrevistas às monitoras que acompanharam os formandos durante o período de Formação em Contexto de Trabalho (anos letivos 2010/2011 e 2011/2012), fazendo-se a “desocultação” (Bardin, 2009), das mensagens deixadas pelas entrevistadas.

Procedemos, depois, com a apresentação dos dados provenientes dos registos do 9º momento de avaliação, relativos aos anos letivos 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012, onde constam as avaliações qualitativa e quantitativa das competências requeridas aos alunos no processo ensino-aprendizagem e atribuídas pelos docentes que compõem os conselhos de turma e, ainda, das fichas de avaliação da Formação em Contexto de Trabalho (anos letivos 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012) da responsabilidade dos monitores/orientadores que acompanharam os alunos ao longo da FCT.

As fichas de avaliação dos conselhos de turma (anexos E e F) contêm dados preciosos sobre a avaliação qualitativa e quantitativa de competências nos domínios do saber, do saber fazer e do saber ser. Segundo o Regulamento Interno dos Cursos Profissionais (art.º 6º), a avaliação centra-se na aquisição de saberes, com um fator de ponderação de 70% a 80% e na demonstração de competências, como a iniciativa/criatividade e espírito crítico, realização de tarefas, participação e interesse, comportamento e atitude na sala de aula, relacionamento interpessoal e pontualidade e assiduidade com uma ponderação de 20% a 30% (art.º 6º).

Cada aluno é avaliado nas referidas competências, primeiramente, por cada um dos professores das diferentes disciplinas (anexo E) e, posteriormente, a avaliação global de cada formando, por todos os docentes, em cada uma das competências (anexo F). A avaliação da comunicação em língua materna e línguas estrangeiras – Inglês e Comunicar em Espanhol – e as Tecnologias de Informação e Comunicação são da responsabilidade exclusiva dos docentes que lecionam as disciplinas.

A avaliação da FCT centra-se na observação das capacidades técnicas e atitudinais que os formandos demonstram durante as 420 horas de formação, sendo, por conseguinte, valorizadas competências nos domínios do saber fazer e saber ser e estar. Assim, durante o período de FCT são avaliadas as competências de qualidade do trabalho, integração na empresa /instituição, postura, iniciativa, comunicação, relacionamento interpessoal e assiduidade e pontualidade, conforme se pode observar na respetiva ficha de avaliação (anexo G). Neste estudo, integramos os dados referentes às competências da comunicação, iniciativa, cooperação (integração na empresa/instituição), postura, relacionamento interpessoal e responsabilidade (assiduidade e pontualidade). O item “qualidade do trabalho realizado na entidade de acolhimento” não foi integrado na análise de competências pois consideramos que avaliar a qualidade no trabalho envolve um vasto leque de competências. Todavia, na parte final, apresentaremos o nível de avaliação deste item para verificarmos se a avaliação global de competências tem correspondência com a avaliação da qualidade de trabalho demonstrada ao longo do estágio.

Para o estudo da comunicação no âmbito das línguas - Português, Inglês e Comunicar em Espanhol – as classificações atribuídas de zero a vinte foram recodificadas para os parâmetros de insuficiente, suficiente, bom e muito bom, segundo a tabela usual no ensino formal: classificações de 10 a 13 valores integram-se no patamar do suficiente; de 14 a 16 no patamar do bom e 17 a 20 valores no patamar do muito bom. As classificações de 0 a 9 não constam por equivaler a uma reprovação que não é registada.

A mesma situação se verifica nas avaliações da FCT, onde cada competência é avaliada com uma determinada cotação, impondo-se a necessidade do ajuste desses dados à escala de zero a vinte e, posteriormente, aos parâmetros de insuficiente, suficiente, bom e muito bom.

Para a análise dos dados referentes ao inquérito questionário, que se apresentam em níveis de um a quatro, procedeu-se à sua transformação nos parâmetros, possibilitando o confronto de dados de fontes diferentes. A equivalência entre os patamares utilizados nos inquéritos questionário e os parâmetros finais de avaliação está expressa no quadro 10.

Quadro 10 - Escala utilizada no tratamento quantitativo de dados

Nível	Classificação
1	Insuficiente
2	Suficiente
3	Bom
4	Muito Bom

Ao longo dos próximos capítulos, como as médias obtidas não tomam, exclusivamente, valores discretos (números inteiros), utilizamos uma tabela de reconversão desses valores numéricos para os parâmetros em uso, na qual, a cada parâmetro corresponde um quarto da escala numérica utilizada, conforme se pode observar no quadro 11. Esta conversão facilita a compreensão das avaliações atribuídas, pelo facto desta abordagem comunicativa ser a mais utilizada no contexto escolar.

Quadro 11 - Conversão dos valores contínuos para classificações qualitativas

Nota obtida	Nível sugerido
$X < 1,75$	Insuficiente
$1,75 \leq X < 2,5$	Suficiente
$2,5 \leq X < 3,25$	Bom
$3,25 \leq 4$	Muito Bom

Embora, as competências sejam entendidas como a capacidade de ação, realização e mobilização de saberes (Perrenoud:2004; Stroobants:2004; Le Boterf:2003 e Zarifian:1999), relacionando-se com os dimensões do saber-fazer/ aprender fazer e do saber ser e estar/aprender a ser e aprender a viver

juntos, integramos no nosso estudo a dimensão do saber/aprender a conhecer. Os saberes são necessários ao desenvolvimento de competências, como escreve Fernandes (2010:97): “Sem conteúdos, estaríamos no pensamento «puro», o que não seria nada. Aprender conteúdos de história, geografia, matemática, física, etc., é imprescindível”, concluindo assim, este filósofo, que os conhecimentos são estruturantes para aprender a gerir problemas novos, resolver dificuldades emergentes, desenvolver o pensamento crítico e criativo.

1. O conteúdo das entrevistas

A apresentação dos dados recolhidos nas entrevistas prossegue uma estrutura que tem como referência as competências em estudo e, ainda a orientação das questões colocadas.

1.1. Das competências exigidas pelos empregadores às competências demonstradas pelos formandos na FCT

Todas as entrevistadas fizeram uma abordagem às competências requeridas aos colaboradores que trabalham nas empresas/ instituições onde desempenham funções e analisaram a demonstração de competências por parte dos formandos.

1.1.1. Os saberes/Aprender a conhecer

Se as competências se centram nos domínios do saber fazer e do saber ser e estar, o saber, como refere Alves (1998:61), integra-se na esfera dos conhecimentos académicos que, devidamente mobilizados, tornam-se sustentáculo de competências relacionais e comunicacionais. Orientados por esta perspetiva e perante as referências importantes apresentadas nos discursos das entrevistadas sobre a necessidade dos estudantes possuírem um conjunto de saberes, decidimos verificar o nível de desenvolvimento dos alunos relativamente a este domínio. As entrevistadas valorizam a importância dos saberes, fundamentalmente, de cultura geral e de conhecimentos

específicos da cultura da empresa. Um conjunto de conhecimentos específicos é referenciado como necessários ao bom desempenho profissional na empresa onde trabalham. Os saberes referidos relacionam-se com a cultura e a função da organização como o conhecimento de destinos turísticos solicitados pela agência de viagem (E1), os conhecimentos específicos de um parque biológico (E2), os saberes inerentes ao trabalho no museu (E3), em umas caves de vinho do Porto (E5) ou, ainda, na hotelaria (E6).

As entrevistadas fazem alusão a estes saberes, conforme verificamos nos extratos dos seus discursos:

- “[...] Conhecer bem os destinos turísticos e estudá-los para apresentar ao cliente” (E1);
- “Conhecimentos específicos sobre os animais e plantas que aqui existem” (E2);
- “[...] conhecedora das características específicas do museu” (E3);
- “O conhecimento do produto que é todo o contexto da empresa é muito importante. Em março de cada ano, oferecemos uma semana de formação que ocorre no Douro, nas quintas da empresa para que os colaboradores conheçam os produtos, as formas de produção, a história da empresa, os serviços a prestar, como servir e informar os tipo de vinhos, etc.” (E5);
- “terá que estar bem informado do que se passa na Pousada e das valências existentes para responder ao cliente” (E6)”.

A preocupação com a falta de cultura geral está, também, patente no discurso das entrevistadas que constataram dificuldades em áreas como a História e a Geografia:

- “Não se pode esquecer, a História e Geografia que são também muito importantes. Os alunos não sabem nada de Geografia de Portugal. Não sabem localizar uma Província ou uma cidade como não sabem dar indicações mínimas sobre a Torre dos Clérigos” (E1);
- “Onde se notam mais lacunas, é nos conhecimentos científicos. Este espaço, sendo um monumento, exige que os alunos dominem bem muitos conhecimentos históricos. Verifiquei que a este nível, os alunos não tinham conhecimentos de História de Portugal nem estavam muito motivados para pesquisas que lhes foram sugeridas sobre este monumento onde fizeram o estágio. [...]. No início, para contextualizar um pouco o monumento e os espaços, proponho-lhes uma pesquisa em documentos que estão cá, mas para eles é um sacrifício terrível. Mesmo para os de cursos médios de institutos que também recebemos. Não estão vocacionados para este tipo de aprendizagem” (E3);

- “Não sabem investigar e pesquisar saberes. A formação escolar não está a ser suficiente no âmbito da organização de saberes. É manifesto que os alunos revelam muita falta de bases e de cultura geral. Possuem algumas noções básicas mas a os fundamentos teóricos são frágeis” (E4).

Assim, as entrevistadas sugerem que a escola deve apetrechar os alunos de uma boa cultura geral e de conhecimentos de História de Portugal e Geografia:

- “Não se pode esquecer, a História e Geografia que são também muito importantes” (E1);
- “Devem, também, investir muito na cultura geral” (E2);
- “Será necessário aprofundar a História de Portugal, aprendendo a integrá-la nos contextos turísticos onde o formando desenvolve a sua atividade” E3);
- “Claro que [...] não retiro a validade da cultura geral como a História, a Geografia e os conhecimentos específicos do Turismo” (E6).

Em síntese, constatamos que os discursos refletem alguma preocupação com a falta de cultura geral dos formandos não se tendo verificado referências a alunos que demonstrassem na FCT um bom nível no âmbito dos saberes.

1.1.2. Saber-fazer/Aprender a fazer

No domínio do saber-fazer/aprender a fazer, as abordagens das entrevistadas centraram-se nas competências da comunicação, da literacia digital, organização e dinamismo/pro-atividade.

1.1.2.1 Comunicação em língua materna e outros idiomas

O domínio da língua materna e de idiomas estrangeiros, especificamente o inglês, francês e espanhol, são competências requeridas pelas empresas onde as entrevistadas desenvolvem a sua atividade profissional. O discurso das entrevistadas (n=6) é unânime em relação à importância da comunicação para desempenhar funções na indústria do Turismo como refere a E4: *“o saber falar pelo menos três idiomas – inglês, francês e espanhol – na área do turismo é fundamental. Nós não admitimos nos cruzeiros quem não dominar pelo menos dois”*. A entrevistada 5 declara a exigência, nas equipas que trabalham na empresa, a comunicação em outros idiomas e por isso recebem estagiários estrangeiros: *“Nas equipas que aqui trabalham também se exige quem saiba alemão e italiano. Temos nas nossas equipas estagiários franceses, russos, polacos e italianos”*.

No domínio das técnicas de comunicação, as entrevistadas E1, E2 e E3 consideram a obrigatoriedade da arte de comunicar como uma necessidade para a transmissão da boa informação ao cliente, conforme documenta os discursos das mesmas:

- “[...] capacidade de argumentação e de persuadir o cliente” (E1);
- “[...] boa expressão oral, para ser claro e objetivo” (E2);
- “O saber comunicar com quem nos visita é fundamental. Para fazer visitas guiadas são necessárias certas técnicas que podemos chamar de pedagógicas e que exigem uma boa arte de comunicar. Sabe que não se pode ir para ali e dizer o que se decorou. As palavras e as ideias têm que sair fluentemente sem estarmos presos ao que se memorizou” (E3).

Durante a FCT, as monitoras detetam alunos que manifestam capacidade de comunicação em língua materna como refere a E1: *“Eles em português transmitem bem as ideias, a utilização correta do vocabulário, a dicção”* e, também, em línguas estrangeiras como indica a entrevistada 4 que reconhece a boa comunicação, por parte de alguns alunos, em idiomas como o inglês e o espanhol. No entanto, a maioria das entrevistadas (E1, E2, E4, E5 e E6) detetou dificuldades na língua inglesa e na língua francesa como se pode verificar pelo questionamento da E4: *“As línguas são outra dificuldade. Veja como é escandaloso não encontrar formandos a falar francês. Simplesmente se abandonou. Isso não pode ser. Cada vez mais, chegam franceses e não há colaboradores para os atender na língua deles”*.

A entrevistada 5 verificou dificuldades na comunicação em língua materna e nas línguas estrangeiras: *“A formanda manifestou algumas dificuldades na área da comunicação em língua materna. Ambos não foram capazes de desempenhar a tarefa de guia a estrangeiros. Foram muito sinceros, dizendo que não eram capazes de falar em inglês ou outra língua estrangeira. Por isso, guiaram visitas a grupos portugueses e brasileiros”*.

A entrevistada 4 reconhece existir problemas nas técnicas de comunicação, salientados os medos de falar em público e as dificuldades na apresentação do pensamento: *“Outro problema é a capacidade de comunicação. Têm muitas dificuldades em transmitir ideias e falar para um grupo. Ficam aterrorizados quando se lhes pede que façam uma comunicação a um grupo de turistas”*. Assim, as entrevistadas propõem, no âmbito da comunicação, o desenvolvimento de técnicas de comunicação (E1, E6); a aprendizagem de idiomas, fundamentalmente o Inglês, Francês e

Espanhol (E1,E2, E3,E4, E5 e E6); A entrevistada 6 sugere o ensino de alemão, mandarim e russo pois considera que a procura do destino Portugal, por parte de turistas que falam estas línguas, tem manifestado crescimento.

1.1.2.2. Literacia Digital

As novas tecnologias de informação e comunicação são consideradas um instrumento, fundamental, para o desempenho de funções especificamente nas agências de viagens (E1) e na hotelaria (E6). Foram as entrevistadas destes segmentos de oferta turística que mais reclamaram os conhecimentos de programas informáticos de software inerentes à atividade turística como o Erasmus, Galileo, Newhotel, E-Commerce e Fidelio.

As manifestações de literacia digital, durante a FCT, foram detetadas nos formandos, especificamente, com a utilização de programas informáticos, na ótica do utilizador, como se depreende da informação prestada pela E3: *“Utilizam muito bem o Word e outros programas para fazer cartazes, programas e recolher informação da Net”* e *“Então, a nível informático estão muito bem preparados e dominam muito bem a utilização dos computadores, com muita criatividade. Trazem um arcaboço que dá resposta às nossas necessidades”*. A entrevistada 6 tem a mesma opinião ao declarar que *“Os programas informáticos no âmbito do utilizador também dominam bem”*.

Entretanto, foram detetadas dificuldades na utilização de software utilizado nas agências de viagens conforme assinala a E1, *“Também como já referi há pouco, programas informáticos como, por exemplo, o Galileo, o Amadeus e o SIGAV não dominam. Têm que investir nestes programas que fazem falta para trabalhar nas agências de viagens e receção de hotéis, museus e outros”* e na hotelaria como refere a E6, *“[...] verificamos que não dominam o software como o Newhotel”*.

Para colmatar estas dificuldades, a entrevistada 1 propõe que a escola prepare os alunos *para “Dominar programas informáticos como o Galileo e o Amadeus”*.

1.1.2.3. Dinamismo

No âmbito do dinamismo, as entrevistadas assinalam técnicas de atendimento, receção e assistência ao cliente, técnicas de elaboração de programas, técnicas de animação e criatividade.

As entrevistadas E1, E4, E5 e E6 consideram as técnicas de atendimento, recepção e assistência ao cliente como capacidades requeridas nas empresas que representam como se verifica pelas suas afirmações:

- “Capacidade de atender, simpaticamente, o cliente com uma boa argumentação e de persuadir o cliente a comprar um destino. Claro que também devem fazer reservas, organizar arquivos e montras e proceder a contactos” (E1);
- “A capacidade de fazer bom acolhimento e excelente atendimento são fundamentais” (E4)
- “É preciso acolher e atender bem o cliente mesmo sob pressão mesmo quando chegam os 130 visitantes” (E5).
- “Tem que ser [...] capaz de fazer um bom acolhimento e atendimento ao cliente. Tem que saber atender o telefone com muita calma, boa dicção, saber ouvir e dar resposta às questões do cliente [...]. Tem que saber fazer reservas, marcações, proceder ao check-in e check-out, distribuir alojamento, fazer o despertar quando o cliente o requer e receber pagamentos”. (E6)

Entre as competências de sucesso manifestadas pelos alunos, foram referidas pelas entrevistadas E2 e E3 e E4, a capacidade de lidar com as pessoas e resolver pequenos problemas, a disponibilidade para o trabalho e a criatividade como nos mostram as suas declarações:

- “Normalmente os alunos vão buscar muito do que aprendem na escola, tanto a nível de conhecimentos como na forma de lidar com as pessoas, pondo em prática o que aprendem e, portanto fazem um atendimento simpático e prestam informações com educação ao cliente” (E2);
- “Como o museu, também, realiza diversos eventos culturais, é necessária criatividade e dinamismo [...]. O que solicitamos aos alunos, eles fazem. São muito prestáveis e estão ansiosos por fazer coisas. Aos fins de semana estavam sempre dispostos a trabalhar. Têm muita iniciativa e criatividade para elaborar programas de atividades e cartazes informativos e de publicidade” (E3);
- “A capacidade de fazer bom acolhimento e excelente atendimento são fundamentais” e “Os reflexos da escola notam-se muito na formação do aluno pois aí desenvolve um conjunto de competências como a compreensão do mundo, atitudes sociais, alguma criatividade e capacidade de raciocínio. [...] Com a integração e experiência adquirida no dia-a-dia muitos sobressaem pondo a descoberto as qualidades e competências que a escola lhes forneceu. Têm-nos chegado alunos que têm desempenhado um bom papel quer na forma com lideram num cruzeiro, atendendo, excelentemente, os clientes [...] resolver pequenos problemas“(E4).

A entrevistada 2, no âmbito do dinamismo, salientou as dificuldades que os formandos, provenientes da área de Turismo, têm em lidar com crianças, desconhecendo programas de animação para este grupo etário:

- “Não sabem lidar com crianças e desconhecem atividades para dinamizar um grupo de crianças no parque. Embora tenhamos atividades determinadas, por vezes, há necessidade, momentaneamente, de fazer um jogo, cantar com as crianças, contar uma história para os agarrar, permanentemente. [...]. Mas o Rui (nome fictício) teve dificuldades no acolhimento das crianças. [...]. Temos notado que os alunos de Turismo que aqui chegam para fazer estágio, falta-lhes essa preparação”.

As entrevistadas E1, E3 e E4 propõem que a escola deve investir, no desenvolvimento de técnicas de acolhimento, atendimento e informação ao cliente:

- “Predisposição para atender e informar convenientemente o cliente” (E1);
- “O saber receber e acolher é outra competência premente que a escola deve desenvolver. O acolhimento num museu é básico” (E3);
- “Técnicas de acolhimento e assistência ao cliente” (E4).

Em síntese, sobressai do discurso das entrevistadas a importância de técnicas de acolhimento, atendimento e informação ao cliente e, ainda, a criatividade. Uma das entrevistadas faz alusão às dificuldades que verificou na capacidade de animação de grupos infantis por parte dos estagiários de Turismo, mas, de facto, estes alunos não têm formação específica para animadores sociais.

1.1.3. Saber ser e estar/ Aprender a ser

Procuramos, neste domínio, perceber como é que as entrevistadas percecionam as competências da cooperação/trabalho de equipa, responsabilidade, relacionamento interpessoal, e postura/imagem, considerando as exigências da empresa e as manifestações dos alunos ao longo do período da FCT.

1.1.3.1. Cooperação/ Trabalho de equipa

A cooperação e trabalho de equipa é uma competência referida nos discursos pela maioria das entrevistadas (E1, E2, E3, E4 e E5).

Segundo as E3 e E5, é uma competência requerida nas empresas onde trabalham:

- “O trabalho de equipa é fundamental para o sucesso das atividades que realizamos pois há mais motivação e criatividade” (E3);
- “Depois o trabalho de equipa. Além da visita que o guia faz, há sempre alguém do staff a acompanhar para dar apoio, enquanto outros preparam as provas, os stocks, etc. Sem trabalho de equipa nada funciona [...]. Todos os dias faço a avaliação do trabalho com o grupo que aqui trabalha. Não se funciona sem uma boa equipa que colabore; onde todos colaboram tudo funciona bem. Penso que nas escolas já se desenvolve muito o espírito de equipa” (E5).

Durante a FCT, a maioria das entrevistadas (E1, E2, E4 e E5) observou que os alunos manifestaram um bom desempenho no âmbito do trabalho de equipa e cooperação.

- “[...] Prontos a colaborarem com a equipa, com muita disponibilidade e gosto pelas tarefas que lhes atribuímos” (E1);
- “[...] Prestáveis, colaborativos, embora apareça um ou outro com muitas dificuldades de trabalhar com os outros” (E2);
- “Têm-nos chegado alunos que têm desempenhado um bom papel na forma como lideram e trabalham na equipa que compõe a tripulação do cruzeiro” (E4);
- “Souberam trabalhar em equipa. A cooperação, são mesmo muito cooperantes. Não se importam de trabalhar no fim de semana ou de sair um pouco mais tarde” (E5).

As considerações da maioria das entrevistas mostram-nos, assim, que a cooperação e o trabalho de equipa é uma competência manifestada pelos alunos durante a FCT. Todavia, na perspetiva das E2 e E6, as escolas devem investir durante a formação nesta competência, conforme sugerem nos seus discursos:

- “A responsabilidade e o trabalho em equipa são outras competências importantes a que a escola deve atender” (E2);
- “Claro que é na escola que aprendem a trabalhar em equipa, a colaborar com os outros” (E6).

Em conclusão, podemos inferir que a capacidade de trabalhar em grupo e o espírito de equipa, que envolve a colaboração, são comportamentos desejados pelos empregadores e a que os alunos têm respondido de forma satisfatória, durante a FCT.

1.1.3.2. Responsabilidade

O sentido de responsabilidade é referido em algumas mensagens das entrevistas como uma competência desejada, como assinala a E6 quando afirma que a sua empresa requer que o colaborador seja *“muito responsável”*, e, segundo a opinião da E2, como uma competência a desenvolver ao longo do processo de formação dos alunos: *“A responsabilidade e o trabalho em equipa são outras competências importantes a que a escola deve atender”*.

Ao longo do período da FCT, as entrevistadas E1, E3, E5 e E6 apreciaram o sentido de responsabilidade dos formandos como expressam nos seus discursos:

- “São, também, muito responsáveis” (E1);
- “São muito responsáveis no desempenho das funções que lhes destinamos, estão sempre a horas e nunca faltaram” (E3);
- “Foram bastante responsáveis, quer na pontualidade, quer na assiduidade, e nas tarefas que lhes atribuímos” (E5);
- “Só chegam à receção se, ao longo do estágio nos outros setores, demonstrarem competências de grande responsabilidade, como aconteceu com esta estagiária.” (E6).

As alusões ao sentido de responsabilidade verificam-se, também, quando as entrevistadas opinam sobre a importância da FCT para o formando, reconhecendo que esta formação é uma boa estratégia para o desenvolvimento desta competência, como se pode ver nos extratos das entrevistas:

- “[...] Veem o comportamento dos mais velhos, as responsabilidades que têm, como tratamos clientes e isso, por si, já é muito importante” (E1);
- “No estágio, os alunos contactam com o trabalho e aperfeiçoam competências como a responsabilidade” (E2);
- “Há uma aprendizagem da responsabilidade, saber que têm que chegar a horas, ser assíduos, cumprir as tarefas que lhes damos” (E3);

- “Qualquer um deles, ao fim de um mês de estágio, toma conta de um cruzeiro, têm qualidade e responsabilidade. Claro que isto já se traz da escola mas que o estágio desenvolve” (E4);
- “O enfrentar outra forma de trabalho, diferente do escolar, é uma ajuda para a maturidade. Eles aqui sabem que a coisa já não é a brincar. Se não cumprir vai-se embora e, portanto, assumem responsabilidades” (E6).

Em síntese, as entrevistadas manifestam boas perceções sobre a eficácia dos alunos na competência da responsabilidade, concretamente, no desempenho das funções que lhes são atribuídas e cumprimento de horários.

1.1.3.3. Relacionamento interpessoal

Considerando, agora as relações interpessoais, verificamos que a simpatia, o respeito pelo outro e a calma na comunicação com os outros são as qualidades mais referidas pelas entrevistadas. Quando se referem às competências exigidas na empresa onde trabalham, assinalam, fundamentalmente, a simpatia como se pode verificar pelos extratos retirados dos seus discursos:

- “Quer-se que os formandos se apresentem bem e tenham simpatia e respeitem o cliente” (E1);
- “Um profissional que trabalha no museu tem que ser uma pessoa simpática” (E3);
- “Preferimos pessoas calmas que façam uma comunicação visual através da boa disposição, simpatia e postura” (E4);
- “É preciso ter, também, boa vontade e simpatia. O sorriso, não só exterior, mas interior, é fundamental, desde a receção ao cliente até se ir embora” (E5);
- “Tem que ser simpático, sempre com um sorriso nos lábios. [...]. Deve ter uma boa relação não só com os clientes como com os colegas (E6).

Relativamente à demonstração destas qualidades por parte dos formandos, ao longo da FCT, as entrevistadas assinalam a simpatia, as boas atitudes, a dedicação e liderança. Os extratos dos discursos, apresentados a seguir, documentam estas observações:

- “Foram formandos com [...] dedicação” (E1);
- “Geralmente, são educados e respeitadores” (E2);
- “São muito bons na postura e nas atitudes” (E3);
- “Têm-nos chegado alunos que têm desempenhado um bom papel na forma como lideram e trabalham na equipa que compõe a tripulação do cruzeiro, atendendo excelentemente os clientes, com boas atitudes e postura” (E4);
- “Penso que, foram humildes e tolerantes. Os alunos dos cursos profissionais têm esta capacidade” (E5);
- “A simpatia é uma qualidade nossa e, portanto, estamos bem neste aspeto. O respeito pelos outros quer com clientes quer com colegas de trabalho foi muito positivo” (E6).

Há, todavia, quem tenha observado dificuldades demonstradas no domínio do relacionamento com os outros. As entrevistadas E2, E4 e E5 assinalaram algumas fragilidades como dificuldades de relacionamento com os outros por timidez ou demasiado orgulho, conforme ressalta do discurso das entrevistadas:

- “Muitos têm dificuldades de se relacionar com os visitantes e até com outros funcionários. São muito introvertidos. Para quem está num curso de Turismo, obrigatoriamente tem que interagir” (E2);
- “Há também os que precisam de saber ser e estar. Já chegámos a cessar contrato com alguns formandos por más atitudes e por não aceitarem conselhos no domínio da conduta. Bastantes lacunas em saber resolver conflitos. Mas como sabe não é o caso dos formandos desta escola” (E4);
- “Timidez e reserva. O formando, inicialmente, demonstrava essa timidez” (E5).

Entretanto, as entrevistadas propõem um conjunto de competências a que, neste domínio, a formação escolar deve dar primazia: as atitudes, as relações interpessoais, a simpatia e boa disposição, a capacidade de gerir conflitos e o saber ser e estar:

- “A conduta é muito importante, a maneira como se devem comportar perante os visitantes, as atitudes e as relações pessoais com as outras pessoas, quer visitantes quer colegas de trabalho” (E2);
- “Boa disposição [...] simpático” (E3)
- “A presença e o saber ser e estar são valores peculiares para quem trabalha na área do turismo. (...). Desenvolver a capacidade de gerir conflitos “(E4);
- “Aprender a lidar com o público” (E5).

Em síntese, na maioria das entrevistadas, é notória a ênfase posta na simpatia e no respeito pelos outros que os alunos manifestam na FCT, apesar de algumas abordagens relativas a formandos que apresentaram embaraços no relacionamento interpessoal, uns por introversão, outros por orgulho, ou dificuldades em aceitar os conselhos dos responsáveis. Entre as sugestões apresentadas, sublinhamos a aposta em habilidades inerentes ao desenvolvimento de relações interpessoais: boa conduta, saber ser e estar, simpatia, boa disposição, saber lidar com o cliente e saber resolver conflitos.

1.1.3.4. Postura/Imagem

A postura profissional e a imagem são outros requisitos exigidos pelos empregadores como constatamos no discurso expresso nas entrevistas:

- “Quer-se que os formandos se apresentem bem” (E1);
- “Primeiro que tudo, devem ser pessoas com saber ser e estar, ter postura” (E2);
- “Um profissional que trabalha no museu tem que ser uma pessoa [...], com ar arejado e limpa, que se apresente bem” (E3);
- “Trabalhamos, também, muito a imagem. Não toleramos piercings, unhas pintadas com cores muito fortes e exigimos um uniforme. Preferimos pessoas calmas que façam uma comunicação visual através da boa disposição, simpatia e postura” (E4);
- “Outro aspeto é a imagem. Antes da visita, tem que se ver se se está bem, a nível do cabelo, mãos, roupa, sapatos. Tem que se ter a noção da exigência, pois é a imagem própria e do serviço que está em causa” (E5);
- “Fundamentalmente, boa imagem e boa postura” (E6)

Todas as interlocutoras (n=6) fazem referências positivas à demonstração da postura dos formandos ao longo da FCT que apresentamos a seguir:

- “Acho que são bons nas atitudes e na forma como estão. [...] Gostamos muito da postura dos estagiários” (E1);
- “Uma das competências é a postura, manifestam cuidados com a higiene, o vestuário, os modos como falam com os outros” (E2);
- “São muito bons na postura e nas atitudes” (E3);
- “Têm-nos chegado alunos que têm [...] boas atitudes e postura” (E4);
- “[...] Sempre com comportamentos e postura exemplar” (E5);
- “Como aconteceu com esta estagiária, de boa postura, embora haja necessidade de afinar algumas posturas gestuais e corporais. A postura é uma qualidade que frequentemente os estagiários têm” (E6).

A entrevistada 6 verificou fragilidades em alguns formandos especificamente no âmbito da postura gestual e corporal, exprimindo que *“Há certas posturas gestuais, corporais que devem ser desenvolvidas. Há alunos que não sabem estar sentados ou falam muito alto e precisam de ser chamados à atenção. Têm que promover a imagem. Hoje vive-se muito da imagem”*.

Assim, as entrevistadas (E1, E4, E5 e E6) aconselham a escola a ensinar os alunos a promover a postura, a imagem e a apresentação:

- “Para trabalhar numa agência de viagens, o profissional tem que ter boa postura profissional e boa apresentação e portanto, devem ensinar os alunos a limar bem a sua própria imagem” (E1);
- “A presença e o saber ser e estar são valores peculiares para quem trabalha na área do turismo e, neste sentido, a escola não pode desvalorizar a formação destas atitudes” (E4);
- “A escola deve, também, incentivá-los a promover a imagem no sentido da qualidade” (E5);
- “Sabe? Quanto a mim, há quatro competências básicas que devem desenvolver nos alunos de turismo: comunicação em português e duas ou três línguas estrangeiras; cultura geral; a imagem e postura e as boas relações interpessoais” (E6).

Em síntese, as interlocutoras insistem na construção de uma boa imagem profissional e de uma devida postura, durante o exercício das funções. Sugerem que a escola, durante o período de formação, deve motivar os alunos para a afirmação de comportamentos inerentes ao desenvolvimento destas qualidades. Entretanto, consideram que os alunos manifestaram uma boa postura durante a FCT.

O quadro 12 apresenta uma síntese das competências mais referenciadas nos discursos das entrevistadas, verificando-se que a comunicação, a postura e imagem, o relacionamento interpessoal destacam-se como as mais requeridas a um técnico de turismo e, ainda, o domínio de conhecimentos específicos da área de turismo onde o profissional opera. Os formandos mostraram sucesso nas competências que se integram no domínio do ser e estar – postura/imagem, relacionamento interpessoal e responsabilidade; as maiores dificuldades concentram-se na comunicação, no domínio de saberes. No que concerne ao relacionamento interpessoal, apesar das entrevistadas

terem assinalado a boa manifestação desta competência, houve referências a timidez e introversão de alguns alunos.

Quadro 12 - Resumo das competências destacadas nas entrevistas

Competências	Nº de entrevistadas que fez alusão às competências em cada item			
	A- As competências requeridas pela empresa/instituição	B- As competências de sucesso manifestadas pelos alunos	C- As competências onde os alunos revelam fragilidade	D- Opinião dos entrevistados sobre as competências onde a formação deve investir
Conhecimentos específicos	5	-	3	4
Comunicação	6	2	5	6
Literacia digital	2	2	2	1
Dinamismo	4	3	1	3
Cooperação/ trabalho de equipa	2	4	-	2
Relacionamento interpessoal	5	6	3	4
Responsabilidade	1	4	-	1
Postura/Imagem	6	6	1	4

1.2. A Formação em Contexto de Trabalho: uma estratégia do desenvolvimento de competências

Reconhecendo a importância da FCT para o futuro profissional dos alunos e para a sua inserção no mercado de trabalho, quisemos saber, junto das monitoras, qual o interesse desta formação para o desenvolvimento de competências dos alunos e, também, auscultá-las sobre a distribuição da carga horária (420 horas) destinada a FCT.

1.2.1. As vantagens da Formação em Contexto de Trabalho para os alunos

Em todas as respostas há convergência de opiniões relativamente às vantagens que a FCT tem para os alunos: é uma experiência enriquecedora que desenvolve competências. Vejamos alguns excertos das entrevistas:

- “Muito importante. Os alunos têm aqui uma experiência muito enriquecedora para o futuro deles. [...] Procuramos que estejam sempre ocupados para não se aborrecer. Fazem marcações de viagens simples, arquivam papéis nas pastas, fazem a montra, desenvolvendo diversas competências como a organização, responsabilidade, trabalho em equipa. Tudo isto, quanto a mim, é muito enriquecedor.” (E1);
- “Sem dúvida que é uma preparação para poder vir mais facilmente a arranjar um trabalho. No estágio, os alunos contactam com o trabalho e aperfeiçoam competências como a responsabilidade, a organização, o trabalho em equipa e ficam a saber que estar a trabalhar não é estar na escola.” (E2);
- “Há uma aprendizagem da responsabilidade, saber que têm que chegar a horas, ser assíduos, cumprir as tarefas que lhes damos. Aprendem a ser organizados. Eu acho que, de facto, é uma excelente experiência para eles e também para nós!” (E3);
- “O estágio cria oportunidades aos alunos. Como já disse há pouco, a escola lança bases dos saberes e nós aqui aperfeiçoamos alguns desses saberes tanto no saber estar, como saber ser e fazer.” (E4);
- “Sem dúvida! Os formandos amadurecem ao tomar contacto com o trabalho. Quando aqui chegam, revelam muita timidez e acanhamento, mas à medida que se integram e levam a cabo as tarefas que lhes atribuímos, revelam muitas capacidades que possuem e que, com certeza, os professores não se apercebem na escola.” (E5);
- “[...] esta formação é útil para os alunos que, na escola, não têm oportunidade de conhecer o ambiente que se vive nas empresas. Aqui, tomam contacto com outra realidade que é de muita responsabilidade e exigência. Alguns têm dificuldade de se adaptar a esta exigência de cumprir horários e de serem mandados. O enfrentar outra forma de trabalho, diferente do escolar, é uma ajuda para a maturidade. Eles aqui sabem que a coisa já não é a brincar.” (E6).

Deste modo, verificamos que as entrevistadas têm a perceção de que a FCT é uma experiência enriquecedora porque desenvolve nos alunos competências como a responsabilidade (E1, E2, E3, E5, E6); a capacidade da realização de tarefas ajustadas às características da empresa (E1, E3, E5 e E6), a organização (E1, E2, E3 e E5) e a cooperação/colaboração (E1, E2, E3 e E5).

1.2.2. Os benefícios da Formação em Contexto de Trabalho para as empresas/instituições

No que concerne às vantagens da FCT para a empresa, vejamos o que nos dizem as entrevistadas:

- “Não nos traz nenhum benefício. Só permitimos a formação de estagiários porque sentimos, num ato de cidadania, ajudar as escolas e os jovens. É necessário estar muito atentos ao trabalho deles e muitas vezes não temos disponibilidade. De resto não criamos postos de trabalho. [...]. Todavia, na época alta ou quando uma de nós tira férias, por vezes, damos trabalho ao estagiário que demonstrou mais capacidades. Foi o caso do Pedro (nome fictício)” (E1);
- “Os estagiários dão uma boa colaboração durante o tempo que aqui estão. Também, como lidamos muito com crianças, os que têm formação em animação, trazem coisas e atividades novas o que nos permite estar sempre atualizados com as novidades que chegam das escolas [...] Mas se um se faz notar, e nós precisarmos por qualquer motivo, contactamo-lo.” (E2);
- “Termos estagiários, por um lado quebra a monotonia que muitas vezes há neste espaço, por outro, trazem mais criatividade e colaboração, quando organizamos eventos com crianças e, ainda, por outro lado, sentimos que ajudamos na formação dos alunos.” (E3);
- “É, de facto, uma mais-valia para os alunos e também para as empresas porque ficam a conhecer os que podem ser bons profissionais e recruta-los na época alta que é o que tem acontecido com a sua escola.” (E4);
- “Quando o amadurecimento é notório, damos-lhes trabalho nos períodos de mais movimento, conforme aconteceu com os dois formandos deste ano.” (E5);
- “A importância não é significativa. Todavia, quando há necessidade de mão-de obra, pensa-se sempre em convidar alguém que se destacou no trabalho que aqui desenvolveu durante o estágio [...]. Mas isto implica alguém estar sempre disponível para acompanhar o trabalho deles. Sabe que neste ramo a responsabilidade é muito grande e não podemos permitir que um estagiário cometa erros que lesem o cliente.” (E6);

Verificamos que há divergências quanto aos benefícios que a FCT traz para as empresas/instituições:

- Um consideram que traz vantagens pela colaboração que prestam (E2, E3), pela animação e criatividade que prestam (E2, E3) e, ainda porque as empresas ficam a conhecer as qualidades de potenciais candidatos (E1, E4, E5, E6).
- Outras julgam que a FCT não tem benefícios significativos para a empresa, pois implica redobrado trabalho para os monitores/orientadores (E1 e E6).

Apuramos, ainda, que algumas empresas, em situações de necessidade, contratam, temporariamente, os formandos que mais se notabilizaram no período de formação. É o caso da E1, E2, E4, E5 e E6.

1.2.3. A Modalidade de Formação: distribuição da carga horária da Formação em Contexto de Trabalho

Pretendemos neste item, saber da opinião das entrevistadas relativamente à distribuição das 420 horas que estão atribuídas para a FCT e do seu impacto para o desenvolvimento das competências. Será mais eficaz uma distribuição de horas por um período de longa duração – dois ou três anos letivos – ou é preferível a concentração no final de 12º ano de escolaridade? O discurso das protagonistas converge no sentido da concentração das 420 horas no final do 12º ano ser mais eficaz para as empresas e, também, para os alunos:

- “Preferimos, todavia, que façam as 420 horas seguidas, no final da formação escolar; há uma maior continuidade no trabalho e acabamos por nos ligar mais aos formandos. Veja o Pedro (nome fictício) porque durante as 420 horas percebemos melhor o seu trabalho, ficamos com ele aqui a trabalhar até final de outubro, e vamos chamá-lo todas as vezes que tivermos necessidade.” (E1);
- “Nós só aceitamos que as 420 horas sejam concentradas. Não tem sentido vir aqui um mês ou mês e meio e quando estão a começar a integrar-se, vão embora para no ano seguinte virem novamente integrar-se, não está, quanto a nós, correto. Nos três meses, há uma integração que permite melhor desenvolvimento do aluno. Durante mês e meio não há tempo de desenvolver competências como organização, trabalho em equipa, estar à vontade com os visitantes. Para nós, aqui, são sempre as 420 horas.” (E2);
- “Para a organização do nosso trabalho, para o desenvolvimento de competências nos alunos, para a criação de um ambiente relacional entre as pessoas que aqui trabalham e os alunos é preferível as 420 horas distribuídas pelos três meses. Receber um aluno mês e meio não dá para conhecer bem o aluno. Mesmo os três meses, acho insuficiente.” (E3);
- “Nós só aceitamos as 420h. Para nós, e também para os alunos, não tem interesse vir aqui fazer umas horas e quando estão a amadurecer irem-se embora. Isso não tem sentido.” (E4);
- “Faz todo o sentido ser as 420 horas. Compreendo que a formação repetida para os alunos poderá ser vantajosa, mas para a empresa, dois meses com os formandos, nem sequer dá para verificar as suas habilidades. Ainda estão verdes no 10º e 11º ano e não sei até que ponto, seriam capazes de acompanhar o serviço que precisamos. Mesmo a nível superior, optamos pelos alunos de final de curso. No 12º ano, os alunos já são muito mais responsáveis. Pela exigência do serviço, não será suportável ter alunos no 10º e 11º ano. A ser possível, seria mais indicado numa época de Inverno.” (E5);
- “Há escolas que fazem a distribuição das 420h por dois períodos em dois anos. Mas fazem aqui 200h e fazem 200h, acolá, noutra empresa. A minha opinião é que deve ser

tudo seguido na mesma empresa e no final do 12º ano, desde que o aluno deseje enveredar por trabalhar na área de turismo em que faz estágio.” (E6).

Assim concluímos que todas as entrevistadas mostram preferência por uma modalidade de estágio que concentre as 420 horas e, segundo as E1, E5 e E6, preferencialmente no final do 12º ano de escolaridade.

2. Competências: avaliação pelos monitores/ orientadores e conselhos de Turma e percepções de alunos

Procedemos agora à apresentação dos dados recolhidos nos documentos referentes às avaliações atribuídas em conselhos de turma e às avaliações provenientes dos monitores/orientadores e, ainda, às percepções recolhidas com o inquérito aplicado aos alunos que concluíram o curso.

2.1. Os saberes/Aprender a conhecer

Para verificar o nível dos alunos no domínio do saber, apresentamos dados recolhidos nos documentos de avaliação procedentes dos conselhos de turma e do inquérito questionário “Final de Curso”.

Quanto aos conhecimentos adquiridos e avaliados qualitativamente nos conselhos de turma, constatamos, no quadro 13, que 51,1% dos alunos (n=23) foram avaliados com bom e 40,0% dos alunos (n=18) têm uma avaliação de suficiente. O nível insuficiente (2,2%) e o nível muito bom (6,7%), são pouco significativos.

O inquérito questionário “Final de Curso” apresenta um indicador relativo à percepção que os alunos têm sobre a aquisição de conhecimento – *“Adquiri saberes com interesse para exercer funções como Técnico de Turismo”*. Os valores deste item indicam a elevada percepção que os alunos possuem relativamente à aquisição de conhecimentos pois 71,1% (n=32) posiciona-se no muito bom e

22,2% (n= 10) no nível bom. Somente 2,2% (n=1) se posicionou no nível suficiente e 4,4% (n=2) no nível insuficiente.

Quadro 13 - Aquisição de saberes

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1) Avaliação dos conselhos de turma								
Conhecimentos adquiridos	1	2,2%	18	40,0%	23	51,1%	3	6,7%
Total	1	2,2%	18	40,0%	23	51,1%	3	6,7%
2) Questionário de Final de curso								
1) Adquiri saberes com interesse para exercer funções como Técnico de Turismo	2	4,4%	1	2,2%	10	22,2%	32	71,1%
Total	2	4,4%	1	2,2%	10	22,2%	32	71,1%

Quadro 14 - Estatísticas descritivas relativas à aquisição de saberes

	Avaliação dos conselhos de turma	Perceção no questionário de final de curso
Média	2,62	3,60
Desvio padrão	0,65	0,74
Moda	3	4
Mínimo	1	1
Máximo	4	4

O quadro estatístico 14 mostra que, no domínio dos conhecimentos adquiridos, os docentes consideram a maioria dos alunos de nível bom enquanto os alunos, maioritariamente, se posicionam no nível muito bom.

2.2. Saber-fazer/Aprender a fazer

Neste domínio, são apresentados os dados relativamente às competências da comunicação, literacia digital, organização/planificação e iniciativa. A competência da comunicação e de literacia digital foram integradas no domínio do saber-fazer/aprender a fazer, embora se reconheça que estas competências envolvem os três domínios da aprendizagem.

2.2.1. Comunicação

Os dados relativos à comunicação foram retirados das fichas de avaliação dos conselhos de turma, única fonte para verificar o nível de desenvolvimento de idiomas estrangeiros; da ficha de avaliação da FCT (anexo G) que contém um item que incide sobre a comunicação oral e escrita, não distinguindo se se refere a língua materna e/ou a outros idiomas e, ainda, do inquérito questionário aplicado aos alunos.

Observando o quadro 15, os resultados aí expressos revelam que a maioria dos alunos é avaliada, na competência da comunicação, com suficiente nas três línguas: Português (n=36, 80,0%), Inglês (n=29, 64,4%) e Comunicar em espanhol (n=24, 53,3,%). A classificação de bom é atribuída, na disciplina de Português, a 20,0% dos alunos (n=9), na disciplina de Inglês a 24,4% dos alunos (n=11) e na disciplina de Comunicar em espanhol a 44,4% dos alunos (n=20).

Quadro 15 - Comunicação

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1) Avaliação dos conselhos de turma								
Português	0	0,0%	36	80,0%	9	20,0%	0	0,0%
Inglês	0	0,0%	29	64,4%	11	24,4%	5	11,1%
Espanhol	0	0,0%	24	53,3%	20	44,4%	1	2,2%
Total	0	0,0%	89	65,9%	40	29,6%	6	4,4%
2) Avaliação da formação em contexto de trabalho								
Comunicação	0	0,0%	16	35,6%	5	11,1%	24	53,3%
Total	0	0,0%	16	35,6%	5	11,1%	24	53,3%
3) Questionário de Final de Curso								
3. As atividades letivas facilitaram o desenvolvimento de competências de comunicação	0	0,0%	0	0,0%	31	68,9%	14	31,1%
4. A minha comunicação oral é persuasiva	0	0,0%	3	6,7%	36	80,0%	6	13,3%
Total	0	0,0%	3	3,3%	67	74,4%	20	22,2%

A classificação de muito bom é atribuída quer a Inglês quer a Comunicar em espanhol a uma percentagem reduzida de alunos, respetivamente 11,1% (n=5) e 2,2% (n=1). Em Português, ao longo dos três anos, não se verificou qualquer caso com uma avaliação de muito bom. Como podemos verificar, não existem casos de insuficiente que, no caso da avaliação dos conselhos de turma, não era possível porque corresponderia a uma reprovação, não sendo objeto de registo.

Entretanto, os dados recolhidos nas avaliações da Formação em Contexto de Trabalho revelam que os monitores/orientadores avaliam a comunicação escrita e oral dos alunos com os níveis muito bom (n=24, 53,3%), bom (n=5, 11,1%) e suficiente (n=16, 35,6%). Não se verificou qualquer caso negativo.

O quadro 15 apresenta, também, os resultados dos dois itens que recolhem as percepções dos alunos no inquérito questionário “Final de Curso” – “As atividades letivas facilitaram o desenvolvimento de competências de comunicação” e “A minha comunicação oral é persuasiva”. Os resultados encontrados permitem constatar que os alunos, maioritariamente, pensam que as atividades do processo ensino-aprendizagem desenvolveram a comunicação: uns assinalam que bem (n= 31, 68,9%) e outros muito bem (n=14 31,1%). Quanto à capacidade de comunicação oral, a maioria posiciona-se no nível bom (n= 36, 80%), outros no nível muito bom (n=6, 13,3%), e ainda, outros (n=3, 6,7%). Em ambos os itens não se verificam casos negativos.

Quadro 16 - Estatísticas descritivas relativas à Comunicação

	Avaliação dos conselhos de turma	Avaliação da formação em contexto de trabalho	Perceção no questionário de final de curso
Média	2,39	3,18	3,19
Desvio padrão	0,57	0,94	0,47
Moda	2	4	3
Mínimo	2	2	2
Máximo	4	4	4

O quadro 16 permite-nos detetar que, no âmbito da comunicação, a maioria dos alunos, avaliados em conselhos de turma, é de nível suficiente. Os avaliadores da FCT, considerando o item que lhes é apresentado para avaliar, acham que os formandos, maioritariamente, manifestaram um desempenho muito bom. A maioria dos alunos percebe que conseguiu desenvolver e atingir um nível muito bom no domínio da comunicação.

2.2.2. Literacia Digital

Relativamente à literacia digital, os dados apresentados foram retirados das classificações atribuídas, em conselhos de turma, na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação e do inquérito questionário “Final de Curso” com a variável “Aprendi a utilizar ferramentas e técnicas das novas Tecnologias de Informação e Comunicação”.

Como se pode observar no quadro 17, os docentes que lecionaram a disciplina de TIC classificam 69,2% (n=36) dos alunos com suficiente; 25,0% (n= 13) com bom e 5,8% (n=3) com muito bom. Os alunos autoavaliam a sua aprendizagem distribuindo-se pelos níveis suficiente (n= 2, 4,4%), bom (n=37, 82,2%) e muito bom (n=6, 13,3%).

Quadro 17 - Literacia Digital

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1) Avaliação dos Conselhos de Turma								
TIC	0	0,0%	36	69,2%	13	25,0%	3	5,8%
Total	0	0,0%	36	69,2%	13	25,0%	3	5,8%
2) Questionário de Final de Curso								
5. Aprendi a utilizar ferramentas e técnicas das novas Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0,0%	2	4,4%	37	82,2%	6	13,3%
Total	0	0,0%	2	4,4%	37	82,2%	6	13,3%

O quadro 18 revela que os docentes consideram que, no domínio das TICs, a maioria dos alunos é de nível suficiente, enquanto os discentes, maioritariamente, entendem que aprenderam bem a utilizar ferramentas e técnicas das TICs.

Quadro 18 - Estatísticas descritivas relativas à Literacia Digital

	Avaliação dos conselhos de turma	Perceção no questionário de final de curso
Média	2,40	3,09
Desvio padrão	0,62	0,41
Moda	2	3
Mínimo	2	2
Máximo	4	4

2.2.3. Iniciativa/criatividade

Para verificar o nível de desenvolvimento da competência iniciativa, uma das competências mais requeridas no mundo do trabalho, recolhemos dados das fichas de avaliação final e da FCT e do inquérito questionário de “Final de Curso”.

O item, iniciativa, criatividade e espírito crítico, que consta na ficha de avaliação dos alunos em conselhos de turma, foi integrado na competência iniciativa. A ficha de avaliação da FCT avalia somente a iniciativa, assim como o inquérito questionário aplicado aos alunos.

Assim sendo, verificamos, no quadro 19, que os docentes colocam 37 alunos (82,2%) no nível suficiente, 6 alunos (13,3%) no nível bom e 2 alunos (4,4%) no nível insuficiente. Não foi registado qualquer caso de nível muito bom.

Os avaliadores da FCT consideram que 21 alunos (46,7%) mostraram uma capacidade de iniciativa de nível suficiente; 17 dos alunos (37,8%) manifestaram muito boa iniciativa e 7 alunos (15,6%) revelaram boa iniciativa.

O inquérito questionário “Final de Curso” que apresenta o item *“As atividades letivas possibilitaram-lhe o desenvolvimento do espírito de iniciativa”*, permite-nos perceber que 73,3% (n=33) dos alunos percebe que desenvolveu bem a competência “Iniciativa” e 26,7% (n=12) acha que desenvolveu muito bem. Não se registam casos negativos e de nível suficiente.

Quadro 19 – Iniciativa/criatividade

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1) Avaliação dos conselhos de turma								
Iniciativa, criatividade e espírito crítico	2	4,4%	37	82,2%	6	13,3%	0	0,0%
Total	2	4,4%	37	82,2%	6	13,3%	0	0,0%
2) Avaliação da formação em contexto de trabalho								
Capacidade de Iniciativa	0	0,0%	21	46,7%	7	15,6%	17	37,8%
Total	0	0,0%	21	46,7%	7	15,6%	17	37,8%
3) Questionário de Final de Curso								
2. Desenvolvi o espírito de iniciativa durante os três anos de formação	0	0,0%	0	0,0%	33	73,3%	12	26,7%
Total	0	0,0%	0	0,0%	33	73,3%	12	26,7%

No quadro 20, constatamos que os alunos, no âmbito da iniciativa/criatividade são, segundo os docentes, de nível suficiente e para os monitores/orientadores da FCT, os alunos demonstraram boa capacidade de iniciativa. Por sua vez, os alunos percecionam que, ao longo da sua formação, desenvolveram bem o espírito de iniciativa.

Nas avaliações atribuídas pelos conselhos de turma, verificam-se casos negativos e a máxima classificação atribuída situou-se no nível bom.

Quadro 20 - Estatísticas descritivas relativas à iniciativa

	Avaliação dos conselhos de turma	Avaliação da formação em contexto de trabalho	Perceção no questionário de final de curso
Média	2,09	2,91	3,27
Desvio padrão	0,42	0,92	0,44
Moda	2	2	3
Mínimo	1	2	2
Máximo	3	4	4

2.3. Saber-ser e estar/Aprender a ser

Neste domínio são apresentados resultados relativos às competências da cooperação/trabalho de equipa, responsabilidade, relacionamento interpessoal, postura e espírito de risco.

2.3.1. Cooperação / trabalho de equipa

Para medir a competência “Cooperação e trabalho de equipa”, os dados foram retirados dos documentos de avaliação dos conselhos de turma e da FCT e, ainda, do inquérito questionário aplicado aos alunos.

A ficha de avaliação dos conselhos de turma e a ficha da FCT contêm um item, cada uma, respetivamente, “*Realização de tarefas*” e “*Integração*” que se associam à cooperação. O aluno que trabalha, realizando as tarefas, demonstra cooperação tal como o individuo que se integra no local de trabalho revela um espírito de cooperação, desenvolvendo as tarefas que lhe são propostas.

No quadro 21, detetamos que os professores, no que se refere à realização de tarefas, avaliam o desempenho da maioria (n=25, 55,6%) dos alunos com suficiente; o nível bom é atribuído a 33,3% (n=15); o nível muito bom é alcançado por 2,2% (n=1) e 8,9% (n=4) revelaram-se de forma negativa.

Os avaliadores da FCT consideram que 64,4% (n=29) dos formandos demonstraram muito boa integração na empresa; 33,3% (n=15) revelaram boa integração e somente um formado (2,2%) manifestou uma mediana integração, não se tendo verificado casos negativos.

O inquérito questionário “Final de Curso” apresenta o item “*Desenvolvi o trabalho em equipa ao longo do processo de ensino-aprendizagem*” que regista uma opinião muito positiva pois 55,6% (n=25) dos alunos autoavalia-se com muito bom e 40,0% (n=18) com bom. Entretanto, 4,4% (n=2) dos alunos pensa que a sua prestação no trabalho em equipa foi de nível suficiente.

Quadro 21 - Cooperação/trabalho de equipa

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1) Avaliação dos conselhos de turma								
Realização de tarefas	4	8,9%	25	55,6%	15	33,3%	1	2,2%
Total	4	8,9%	25	55,6%	15	33,3%	1	2,2%
2) Avaliação da formação em contexto de trabalho								
Integração	0	0,0%	1	2,2%	15	33,3%	29	64,4%
Total	0	0,0%	1	2,2%	15	33,3%	29	64,4%
3) Questionário de Final de Curso								
8. Desenvolvi o trabalho em equipa ao longo do processo de ensino-aprendizagem	0	0,0%	2	4,4%	18	40,0%	25	55,6%
Total	0	0,0%	2	4,4%	18	40,0%	25	55,6%

Segundo os dados do quadro 22, os docentes verificam que, no âmbito de desenvolvimento de tarefas, os alunos têm um desempenho mediano; os monitores/orientadores constataram que os formandos se integraram muito bem na empresa/instituição e as perceções dos alunos registam, também, um elevado desempenho no trabalho de equipa. Observamos, também, que nos três instrumentos de recolha de dados, a máxima avaliação atribuída foi o muito bom e que nas avaliações oriundas dos conselhos de turma há a atribuição do nível insuficiente.

Quadro 22 - Estatísticas descritivas relativas à cooperação/ trabalho de equipa

	Avaliação dos conselhos de turma	Avaliação da formação em contexto de trabalho	Perceção no questionário de final de curso
Média	2,29	3,62	3,51
Desvio padrão	0,66	0,53	0,58
Moda	2	4	4
Mínimo	1	2	2
Máximo	4	4	4

2.3.2. Responsabilidade

A medição da competência da responsabilidade, outro comportamento valorizado pelos empregadores, centrou-se em dados recolhidos nas avaliações dos conselhos de turma e da FCT e nas perceções recolhidas no inquérito questionário aplicado aos alunos. Nos documentos referentes às avaliações dos conselhos de turma e da FCT, são valorizados comportamentos como a assiduidade e pontualidade que estão estipulados nos regulamentos internos da escola e das empresas e que mobilizam a responsabilidade ao se exigir o cumprimento destes deveres.

Quadro 23 - Responsabilidade

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1) Avaliação dos conselhos de turma								
Assiduidade e pontualidade	1	2,2%	4	8,9%	23	51,1%	17	37,8%
Total	1	2,2%	4	8,9%	23	51,1%	17	37,8%
2) Avaliação da formação em contexto de trabalho								
Assiduidade	0	0,0%	0	0,0%	1	2,2%	44	97,8%
Pontualidade	1	2,2%	0	0,0%	0	0,0%	44	97,8%
Total	1	1,1%	0	0,0%	1	1,1%	88	97,8%
3) Questionário de Final de Curso								
6. Planifiquei as atividades de aprendizagem ao longo do curso	1	2,2%	4	8,9%	37	82,2%	3	6,7%
7. Desenvolvi o sentido de responsabilidade durante os três anos de formação	1	2,2%	3	6,7%	29	64,4%	12	26,7%
Total	2	2,2%	7	7,8%	66	73,3%	15	16,7%

O quadro 23 indicia que há um elevado sentido de responsabilidade no cumprimento dos deveres de assiduidade e responsabilidade.

Os docentes verificam que os alunos demonstram elevados níveis de assiduidade e pontualidade com 51,1% (n=23) a posicionar-se no nível bom, 37,8% (n=17) e no nível muito bom. Somente 8,9 (n=4) e 2,2 (=1) revelaram, respetivamente, um nível suficiente e insuficiente de assiduidade e pontualidade.

Os avaliadores da FCT detetaram que 97,8% (n= 44) dos formandos foram plenamente assíduos e pontuais. Foram assinalados dois casos que divergem da maioria, um (1,1%) que foi avaliado com nível bom no comportamento da assiduidade e outro (1,1%) com insuficiente na pontualidade.

Para recolher as perceções dos alunos relativamente à responsabilidade, os itens focam duas atitudes: “Planifiquei as atividades de aprendizagem ao longo do curso” e “Desenvolvi o sentido de responsabilidade durante os três anos de formação”. No que concerne à planificação de atividades, a maioria (n= 37, 82,2%) expressa o seu bom desempenho enquanto 6,7% (n=3) considera ter atingido um nível muito bom, 8,9% (n=4) o nível suficiente e 2,2% (n=1) acha que o seu desempenho foi insuficiente. Quanto ao sentido de responsabilidade, também, maioritariamente (n=29, 64,4%) pronuncia-se assinalando que o desenvolveu bem, 26,7% (n= 12) posiciona-se no nível mais elevado, 6,7% (n=3) assume o nível suficiente. Verifica-se, ainda, que 2,2% (n=1) considerou o seu sentido de responsabilidade, insuficiente.

Quadro 24 - Estatísticas descritivas relativas à responsabilidade

	Avaliação dos conselhos de turma	Avaliação da formação em contexto de trabalho	Perceção no questionário de final de curso
Média	3,24	3,96	3,04
Desvio padrão	0,71	0,33	0,58
Moda	3	4	4
Mínimo	1	1	2
Máximo	4	4	4

O quadro 24 mostra que os docentes consideram um bom desempenho dos alunos em comportamentos de assiduidade e pontualidade e os avaliadores da FCT verificam, também, um elevado sentido de responsabilidade com estes

dois comportamentos. Dos dados provenientes das percepções dos alunos, inferimos que estes consideram ter desenvolvido um elevado sentido de responsabilidade, ao longo do processo ensino-aprendizagem. A mínima classificação foi atribuída pelos conselhos de turma e pela FCT e a máxima classificação está patente nos três instrumentos de recolha de dados.

2.3.3. Relacionamento interpessoal

Uma das competências impulsionadoras para o sucesso de um profissional é a forma de relacionamento com os outros, implicando atitudes individuais e coletivas como se depreende do pensamento de Moscovici (1985:27) “a competência interpessoal é a habilidade de lidar eficazmente com as relações interpessoais, de lidar com as outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação”.

Para verificar o nível de desenvolvimento da competência “Relacionamento interpessoal” recorreremos a itens expressos nas fichas de avaliação dos conselhos de turma e da FCT e às percepções dos alunos.

Os documentos referentes à avaliação contêm o mesmo item “*Relacionamento interpessoal*”. Como se verifica no quadro 25, os docentes avaliaram a maioria (n=28, 62,2%) dos discentes com o nível bom enquanto os monitores/orientadores atribuíram a 84,4% (n=38) o nível muito bom. É de sublinhar que os docentes detetam 35,6% (n= 16) de alunos com um relacionamento interpessoal de nível suficiente, enquanto os avaliadores da FCT encontram 11,1% (n=5). Não se verificam casos negativos.

Com o inquérito questionário de final de curso que apresenta dois itens – “*Aprendi a resolver conflitos*” e “*Aprendi a aceitar a opinião dos outros, de forma responsável*” - constatamos resultados que representam uma boa percepção dos alunos sobre o seu relacionamento interpessoal, considerando que, em ambos os itens, mais de 90% dos inquiridos se posiciona nos níveis bom e muito bom. Verificamos, ainda, que 2,2% (n=1) pensa ter dificuldades em aceitar a opinião dos outros.

Quadro 25 - Relacionamento interpessoal

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1) Avaliação dos conselhos de turma								
Relacionamento interpessoal	0	0,0%	16	35,6%	28	62,2%	1	2,2%
Total	0	0,0%	16	35,6%	28	62,2%	1	2,2%
2) Avaliação da formação em contexto de trabalho								
Relacionamento interpessoal	0	0,0%	5	11,1%	2	4,4%	38	84,4%
Total	0	0,0%	5	11,1%	2	4,4%	38	84,4%
3) Questionário de Final de Curso								
9. Aprendi a resolver conflitos	0	0,0%	2	4,4%	31	68,9%	12	26,7%
10. Aprendi a aceitar a opinião dos outros	1	2,2%	0	0,0%	28	62,2%	16	35,6%
Total	1	1,1%	2	2,2%	59	65,6%	28	31,1%

O quadro 26 especifica que os alunos, segundo as avaliações atribuídas pelos docentes, manifestam um bom relacionamento interpessoal e, segundo os monitores/orientadores da FCT, este relacionamento é muito bom. Os alunos percecionam que aprenderam muito bem a resolver conflitos e a aceitar a opinião dos outros.

Quadro 26 - Estatísticas descritivas relativas ao relacionamento interpessoal

	Avaliação dos conselhos de turma	Avaliação da formação em contexto de trabalho	Perceção no questionário de final de curso
Média	2,67	3,73	3,27
Desvio padrão	0,52	0,65	0,55
Moda	3	4	3
Mínimo	2	2	1
Máximo	4	4	4

2.3.4. Postura

Numa indústria como a do turismo, que é altamente competitiva, a imagem e a postura dos colaboradores tornam-se, cada vez mais, uma exigência. A imagem e o comportamento dos funcionários refletem diretamente a imagem da empresa, como referem Balanzá & Nadal (2003: 177): “Tanto o pessoal em contacto com os clientes quanto o pessoal de vendas está envolvido na comunicação da imagem da empresa: com a sua apresentação e modo de trabalhar, com a sua postura, com a sua forma de dizer as coisas”. Para perceber o nível de desenvolvimento da postura, recolhemos dados das fichas de avaliação dos conselhos de turma e da FCT; o inquérito questionário de final de curso não apresenta itens que avaliem, de forma direta, a competência da postura.

As fichas de avaliação dos conselhos de turma apresentam dois itens que se relacionam com a postura do aluno na sala de aula: “*Comportamento e atitude na sala de aulas*” e “*Participação e Interesse*”. A ficha de avaliação da FCT apresenta o item “*Postura*”. A análise do quadro 27, permite-nos constatar que os docentes reconhecem uma melhor prestação dos alunos no comportamento e atitudes ao avaliar 62,2% (n=28) com bom, do que na participação e interesse já que 62,2% (n=28) foram enquadrados no nível suficiente. Os professores, nestas avaliações, não atribuíram muito bom a qualquer aluno e atribuíram insuficiente a 2,2% (n=1) dos alunos relativamente ao desempenho na “*Participação e Interesse*”. A avaliação resultante da FCT manifesta que 68,9% (n=31) dos alunos demonstraram uma postura muito boa e 22,2% (n=10) revelaram uma postura que foi avaliada com suficiente.

Quadro 27 - Postura

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1) Avaliação dos conselhos de turma								
Comportamento e atitude na sala de aulas	0	0,0%	17	37,8%	28	62,2%	0	0,0%
Participação e Interesse	1	2,2%	28	62,2%	16	35,6%	0	0,0%
Total	1	1,1%	45	50,0%	44	48,9%	0	0,0%
2) Avaliação da formação em contexto de trabalho								
Postura	0	0,0%	10	22,2%	4	8,9%	31	68,9%
Total	0	0,0%	10	22,2%	4	8,9%	31	68,9%

Segundo os dados estatísticos, expressos no quadro 28, constatamos que os alunos registam valores elevados na postura apresentada na FCT e que no contexto de sala de aula, considerando, o comportamento, atitudes, participação e interesse, a postura diminui substancialmente.

Quadro 28 - Estatísticas descritivas relativas à postura

	Avaliação dos conselhos de turma	Avaliação da formação em contexto de trabalho
Média	2,48	3,47
Desvio padrão	0,52	0,84
Moda	2	4
Mínimo	1	2
Máximo	3	4

2.3.5. Espírito de risco

Perante múltiplas referências encontradas na literatura a competências como o espírito de risco e a capacidade de empreendedorismo, embora os documentos de avaliação oriundos dos conselhos de turma e da FCT não avaliem estas competências, quisemos saber quais as perceções dos alunos que concluíram o 12º ano de escolaridade, relativamente a situações que

envolvem algum risco, definindo, para o efeito, um conjunto de questões no “Inquérito Final”, cujos resultados de apresentam no quadro 29.

Quadro 29 - Espírito de risco

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Questionário de Final de Curso								
11. Considero-me uma pessoa com espírito de risco	0	0,0%	3	7,0%	24	55,8%	16	37,2%
12. Gostava de criar uma empresa na área do Turismo	2	4,4%	4	8,9%	23	51,1%	16	35,6%
13. Arriscava viajar sozinho(a) pela Ásia	3	6,8%	10	22,7%	17	38,6%	14	31,8%
14. Aceito de boa vontade que a empresa onde possa vir a trabalhar me envie para a Austrália, por um período de 2 anos	0	0,0%	8	17,8%	28	62,2%	9	20,0%
Total	5	2,8%	25	14,1%	92	52,0%	55	31,1%

Como se verifica no quadro 29, foram propostos quatro itens – “*Considero-me uma pessoa com espírito de risco*”; “*Gostava de criar uma empresa na área do Turismo*”; “*Arriscava viajar sozinho(a) pela Ásia*” e “*Aceito de boa vontade que a empresa onde possa vir a trabalhar me envie para a Austrália, por um período de 2 anos*” – cujos resultados demonstram níveis elevados na assunção de sentimentos relativos a comportamentos de risco; a percentagem de alunos que mostra maior temeridade expressa-se nas questões de viajar sozinho (n=13, 29,5%) e ir trabalhar para a Austrália (n=8, 17,8%). Estas percentagens são bastantes superiores a 7,0% dos alunos que, no item “*Considero-me uma pessoa com espírito de risco*”, se posicionaram no nível suficiente. É de realçar, também, que 86,7% (n= 39) dos alunos gostariam de criar uma empresa na área do Turismo.

Segundo os dados apresentados no quadro 30, podemos concluir que, de um modo geral, os alunos assumem sentimentos de disponibilidade elevada para enfrentar situações de risco.

Quadro 30 - Estatísticas descritivas relativas ao espírito de risco

	Perceção no questionário de final de curso
Média	3,11
Desvio padrão	0,74
Moda	3
Mínimo	1
Máximo	4

2.3.6. Qualidade no trabalho

A ficha de avaliação da FCT contém um item sobre a qualidade do trabalho realizado pelo formando na entidade de acolhimento. A avaliação da qualidade envolve múltiplas competências e habilidades que, como dissemos atrás, pela sua amplitude integra-se em todas as competências que estão em estudo e, por conseguinte, requer uma avaliação separada, como síntese do desempenho dos alunos no estágio. O quadro 31 mostra que a maioria dos alunos (25=55,6%) demonstrou boa qualidade de trabalho e 37,8% (n=17) foi avaliada com muito bom. Somente 6,7% (n=3) obteve resultados modestos.

Quadro 31 – Qualidade no trabalho

	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Avaliação dos conselhos de turma								
Qualidade do trabalho realizado na entidade de acolhimento	0	0,0%	3	6,7%	25	55,6%	17	37,8%
Total	0	0,0%	3	6,7%	25	55,6%	17	37,8%

Em síntese, segundo o quadro 32, a qualidade de trabalho demonstrada pelos alunos nas entidades de acolhimento foi amplamente valorizada pelos avaliadores da FCT.

Quadro 32 - Estatísticas descritivas relativas à qualidade no trabalho

	Avaliação dos conselhos de turma
Média	3,31
Desvio padrão	3
Moda	2
Mínimo	4
Máximo	3

3. Percepções dos alunos sobre a importância das atividades para o desenvolvimento de competências

No inquérito “Final de Curso”, pretendemos recolher dados sobre as percepções tidas pelos alunos relativamente à importância das atividades, realizadas ao longo do curso, para o desenvolvimento de competências. Assim, construímos uma questão que apresenta os diferentes tipos de atividades realizadas: visitas a monumentos, visitas a museus, organização de eventos e conferências.

No quadro 33, verificamos que a maioria dos alunos valoriza todas as atividades, considerando-as bastante importantes, excetuando-se as conferências que surge como a atividade com menos importância para desenvolvimento de competências, com 8,9% (n=4) dos alunos a afirmar “Nenhuma” importância, 4,4% (n=2) “Pouca” importância e 64,4% (n=29) dão-lhe alguma importância. Há, todavia, 22,2% (n=10) dos alunos que acha que as conferências tiveram muita importância para a sua formação; as visitas a museus, também, não são, substancialmente, apreciadas, embora, a maioria (n=26, 57,8%) dos alunos afirme a muita importância que a visita a museus tem para a sua formação, verificamos que 40,0% (n=18) considera que este tipo de atividade só tem “Alguma importância” e 2,2% (n=1) pensa que tem pouca importância; a visita a monumentos surge como a segunda atividade mais apreciada uma vez que 68,9% (n=31) considera a atividade “Bastante” importante e 28,9% (n=13) atribui-lhe “Alguma” importância; a organização de

eventos é considerada a atividade que melhor lhes permite desenvolver competências durante os três anos de formação: 91,1% (n=41) dos alunos assinalou a variável “Bastante” e 8,9% (n=4) assinalou a variável “Alguma”.

Quadro 33 - Tabela de frequências sobre importância de atividades para a formação

Grau de importância	1 Nenhuma		2 Pouca		3 Alguma		4 Bastante	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Visitas a Museus	0	0,0%	1	2,2%	18	40,0%	26	57,8%
Organização de Eventos	0	0,0%	0	0,0%	4	8,9%	41	91,1%
Visitas a Monumentos	0	0,0%	1	2,2%	13	28,9%	31	68,9%
Conferências	4	8,9%	2	4,4%	29	64,4%	10	22,2%

Em conclusão e segundo os dados apresentados no quadro 34, os alunos consideram que as atividades que lhes foram propostas para dar opinião são muito importantes para o desenvolvimento de competências, embora em graus diferentes de importância. Os alunos apreciam por ordem decrescente, a organização de eventos, a visita a monumentos, a visita a museus e, finalmente, as conferências.

Quadro 34 - Tabela descritiva sobre importância de atividades para o desenvolvimento de competências

Grau de importância	Casos válidos	Casos ausentes	Média	Desvio padrão	Moda	Mín.	Med.	Máx.
Visitas a Museus	45	0	3,56	,55	4	2	4	4
Organização de Eventos	45	0	3,91	,29	4	3	4	4
Visitas a Monumentos	45	0	3,67	,52	4	2	4	4
Conferências	45	0	3,00	,80	3	1	3	4

4. Perceções dos alunos sobre a importância do Plano Curricular e áreas de formação

O inquérito aplicado aos alunos pretendeu, também, verificar as perceções destes, relativamente ao contributo das disciplinas, da FCT e da PAP para o desenvolvimento de competências. Conforme, se verifica no gráfico 6, 89% (n=40) dos alunos considerou que tanto as disciplinas como a FCT e a PAP

foram importantes para o desenvolvimento de competências, enquanto 11% (n=5) é de opinião que algumas disciplinas deveriam ser suprimidas pois, consideram-nas desnecessárias para a formação de um técnico de turismo. São os casos da área de integração, de matemática e da PAP.

Considero que todas as disciplinas do Plano Curricular e áreas de formação (FCT e PAP) são importantes para a formação de um profissional na área do Turismo

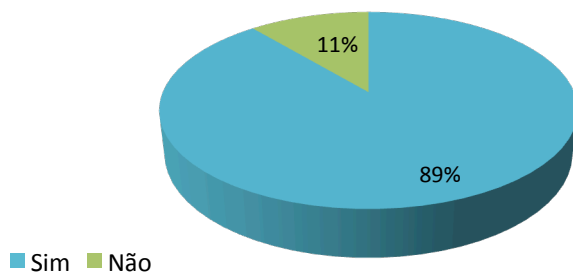


Gráfico 6 - Opinião dos alunos relativamente às disciplinas do Plano Curricular e áreas de formação

Se assinalou "Não", quais as disciplinas que suprimiria

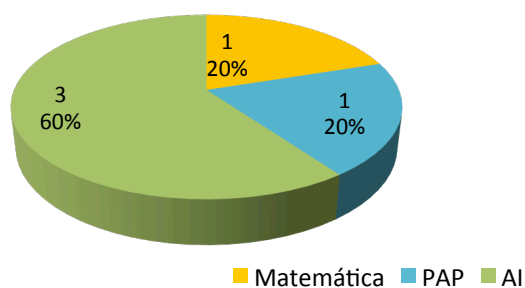


Gráfico 7 - Disciplinas que os alunos consideram dispensáveis

Nota Conclusiva

Os resultados apresentados, permitem-nos concluir, desde já, que os alunos, no contexto escolar e no contexto de trabalho, revelam um desempenho claramente positivo nas competências em análise. No entanto, verificamos algumas diferenças: no contexto escolar, o desempenho dos alunos é mediano enquanto, no contexto de trabalho é elevado. Também, os alunos manifestam percepções elevadas quanto ao seu desempenho.

Parece-nos relevante aqui frisar que as avaliações de insuficiente são pouco significativas (2,2%) e verificam-se, fundamentalmente, nas atribuídas pelos conselhos de turma, especificamente, na aquisição de saberes e nas competências da iniciativa, criatividade/espírito crítico, responsabilidade, relacionamento interpessoal, postura e, ainda na realização de tarefas (4,4%). Os avaliadores da FCT atribuem insuficiente a um formando pelo incumprimento da pontualidade. Encontramos, também, nas percepções dos alunos, o parâmetro insuficiente no domínio de saberes (4,4%), responsabilidade e relacionamento interpessoal (2,2%) e espírito de risco (2,8%).

A riqueza e a complexidade da informação, retirada do discurso das entrevistadas, obrigaram a uma seleção dos dados que a categorização sistematizou, facilitando a inferência, interpretação e validação dos dados em função dos objetivos e do quadro teórico que serve de enquadramento a este trabalho.

No capítulo 6, procedemos à análise e discussão dos dados apresentados neste capítulo, interpretando os resultados obtidos, no sentido de responder às questões que nos conduziram a esta investigação.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo pretende articular os resultados emergentes do estudo empírico cujos dados foram apresentados no capítulo 5, de modo a verificar quais as competências requeridas pelas empresas/instituições da indústria turística e as competências reveladas pelos alunos do Curso Profissional de Técnico de Turismo, durante o processo de ensino aprendizagem. Trata-se de uma reflexão crítica que confronta os resultados recolhidos e os que são apresentados pela literatura, relativamente às competências do trabalhador da Pós-Modernidade e, mais especificamente do “colaborador” da indústria turística.

1. As competências requeridas pelos empregadores

Considerando as competências assinaladas pelas entrevistadas, no capítulo anterior, é possível definir o perfil de um Técnico de Turismo que responda às exigências da sociedade do conhecimento. As mensagens-chave expressas nas entrevistas reforçam bem a ideia de que competências como o domínio da língua materna, a capacidade de comunicar, em pelo menos duas línguas estrangeiras, e a competência digital são requeridas pelos empregadores da indústria turística aos seus colaboradores, tal como são recomendadas pela União Europeia aos seus cidadãos e pelos industriais europeus aos trabalhadores do séc. XXI. Além destas competências básicas, outras são recomendadas pelas entrevistadas como instrumentos necessários ao sucesso do técnico de turismo:

- O relacionamento interpessoal que envolve um conjunto de atitudes sociais e cívicas como o respeito pelos outros, as boas relações pessoais e a capacidade de lidar com os clientes e os colegas de trabalho, a simpatia e a capacidade de gerir conflitos;
- A construção de uma boa postura e imagem profissional e pessoal que requer traços de higiene pessoal, como refere uma entrevistada (E3) “ar

arejado e limpo”, o vestuário com recurso, em algumas empresas, a um uniforme e o uso da discrição, evitando pinturas de cores vivas ou tatuagens;

- A capacidade de lidar com a pressão, a iniciativa, a criatividade, o espírito profissional no desempenho das tarefas atribuídas que, também, são assinaladas por Azevedo (1999) e Le Boterf (2003);
- A cooperação e o trabalho em equipa, uma competência referida pelo Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus (1995);
- O sentido de responsabilidade, tão, insistentemente, referido por autores como Zarifian (2001) e Stroobants (2004);
- Conhecimentos relacionados com o espírito da empresa que incorporam técnicas de atendimento e receção aos clientes, técnicas de gestão de clientes e técnica de venda e saberes que envolvam a atividade turística como as potencialidades de destinos e produtos turísticos e referida largamente na literatura que sustenta este trabalho.

Diante do exposto, torna-se evidente que as organizações da indústria turística privilegiam profissionais com qualidades pessoais onde sobressaiam a boa comunicação em língua materna e línguas estrangeiras, especialmente o inglês e outra, o domínio das novas tecnologias, o relacionamento interpessoal, a postura e imagem, o dinamismo e criatividade, o trabalho em equipa, a responsabilidade e saberes que se integrem no espírito da empresa.

Constatamos, assim que, de facto, as entrevistadas partilham das competências recomendadas pela União Europeia (Key competences for lifelong learning), pelo Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus (1995) e por diversos autores como Azevedo (1999), Le Boterf (2003), Stroobants (2004) e Zarifian (2001), o que reflete que os empregadores da indústria turística no Grande Porto, têm consciência de que só com profissionais competentes serão capazes de responder à competitividade do mercado turístico.

2. As competências manifestadas pelos alunos

Procuramos, agora, clarificar os níveis de demonstração de competências por parte dos alunos, considerando as avaliações dos docentes em conselhos de turma e as atribuídas pelos monitores/orientadores da FCT e as perceções dos alunos e entrevistadas.

2.1. Aquisição de saberes/Aprender a conhecer

Para autores, como Zarifian (2001), Le Boterf (2003), Perrenoud (2002), Fernandes (2010), não se demonstram competências sem que haja uma base de conhecimentos que devem ser mobilizados e utilizados em uma situação de trabalho. Cada uma das disciplinas curriculares do Curso Profissional Técnico de Turismo elenca um conjunto de saberes, específicos de cada disciplina, que são desenvolvidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem e cuja aquisição é avaliada pelos docentes, no final de cada módulo. Radiografando os saberes manifestados pelos alunos em contexto de sala de aula e avaliados pelos docentes e cujos resultados se expressam no quadro 8, concluímos que a maioria dos alunos apreendeu bem os saberes propostos. Considerando as perceções dos alunos sobre a aquisição de saberes, oriundas do inquérito questionário “Final de Curso”, verificamos, no quadro 8, que os discentes consideraram ter obtido elevado sucesso no desenvolvimento dos conhecimentos necessários ao aprofundamento de competências no Curso Profissional Técnico de Turismo.

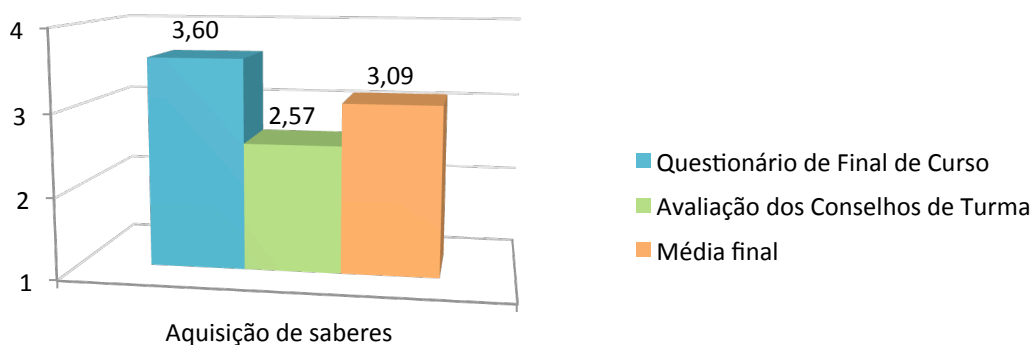


Gráfico 8 - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à aquisição de saberes

Todavia, as entrevistadas mostraram alguma preocupação por falta de conhecimentos em áreas como Geografia e História, sintoma de fraqueza na construção de saberes. Os saberes relacionados com a História e Geografia integram-se na componente científica e são ministrados ao longo do 1º e 2º anos de formação. Analisando os programas destas disciplinas, verificamos que, por um lado, os programas são extensos o que pode dificultar a consistência das aprendizagens e, por outro lado, é dada pouca relevância à Geografia e História locais. Todavia, não deixa de ser surpreendente que sejam detetados alunos que, vivendo na região do Grande Porto, desconheçam a localização da Torre dos Clérigos, como referiu a entrevistada 1. Para evitar estas lacunas, as entrevistadas sugerem um maior investimento na “cultura geral” dos alunos.

2.2. Saber fazer/Aprender a fazer

2.2.1. O imperativo de saber línguas

Diante de uma sociedade globalizada e competitiva, a comunicação eficiente é um fator de sucesso como é reconhecido por vários autores como Zarifian (2001) e Le Boterf (2003) e por organizações internacionais que apelam ao desenvolvimento da competência de comunicar (UNESCO e UE) em língua materna e línguas estrangeiras (UE- Key competences for lifelong learning: 2006).

O Turismo, como uma das indústrias mais globalizadas é, segundo Wainberg (2003: 45), “um fenómeno especial de comunicação humana. Consegue realizar uma tarefa difícil e desafiadora: apresentar um estranho como um produto não ameaçador e passível de desfrute”, e, como tal, o Técnico de Turismo deve apresentar-se como um comunicador que domina um conjunto de técnicas de comunicação quer na sua língua materna quer em línguas estrangeiras, quer nas novas tecnologias de informação e comunicação. Por isso, os currículos formativos destacam a aprendizagem das tecnologias de informação e comunicação, da língua materna e de duas línguas estrangeiras, sendo o inglês de carácter obrigatório e uma segunda

língua de opção entre o comunicar em espanhol, francês ou alemão. A escola em que incide este estudo só proporciona a formação em comunicar em espanhol o que parece não satisfazer as necessidades das empresas que com ela colaboram.

No documento de avaliação da FCT, a competência da comunicação limita-se a verificar o rigor da expressão escrita e oral, não se distinguindo a língua materna das línguas estrangeiras. Parece-nos que a competência da comunicação que se pretende avaliar não é clarividente pois não podemos apurar se essa avaliação integra somente a língua materna ou, também, as línguas estrangeiras. No entanto, o conteúdo das entrevistas destrinça o desempenho dos alunos na língua materna e nas línguas estrangeiras o que permite perceber, com mais rigor, as facilidades e dificuldades dos alunos na comunicação durante a FCT. Assim, houve a deteção de alunos com problemas em comunicar, especialmente na língua inglesa, e a ausência de alunos a falar a língua francesa pelo que as entrevistadas propõem um maior investimento no processo ensino aprendizagem de idiomas, sem omissão do ensino da língua francesa que se abandonou nos últimos anos, apesar do mercado turístico português estar necessitado de técnicos que dominem este idioma (E1, E4 e E6). Relativamente à língua materna foram, também, sublinhadas, por parte das E2, E4 e E6, a existência de dificuldades, mormente, a timidez dos alunos em falar e transmitir ideias para um grupo de turista.

Os resultados oriundos da avaliação dos docentes, apresentados no gráfico 9, mostram que a maioria dos alunos, em português e nas línguas estrangeiras, tem um nível de proficiência satisfatório. Surpreendentemente, apesar de docentes de língua portuguesa com vários anos de experiência, os alunos revelaram resultados mais modestos na língua materna do que nos idiomas inglês e espanhol, conforme é manifesto no gráfico 9. É curioso verificar que a distribuição das línguas apresentada no gráfico 9 é a mesma que se regista com os resultados dos exames nacionais, segundo os relatórios do Gave, no último triénio: desempenho menor em português e maior em espanhol.

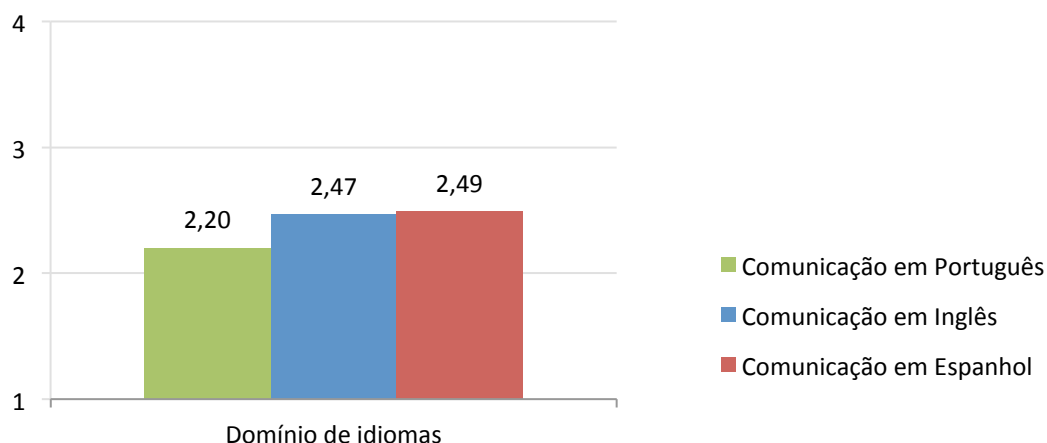


Gráfico 9 - Avaliação dos conselhos de turma relativa às línguas lecionadas

Podemos concluir, a partir dos dados apresentados no gráfico 10, que no domínio da comunicação, considerando os resultados provenientes das perceções dos alunos, FCT e conselhos de turma, os alunos manifestaram um padrão de desempenho bastante positivo.

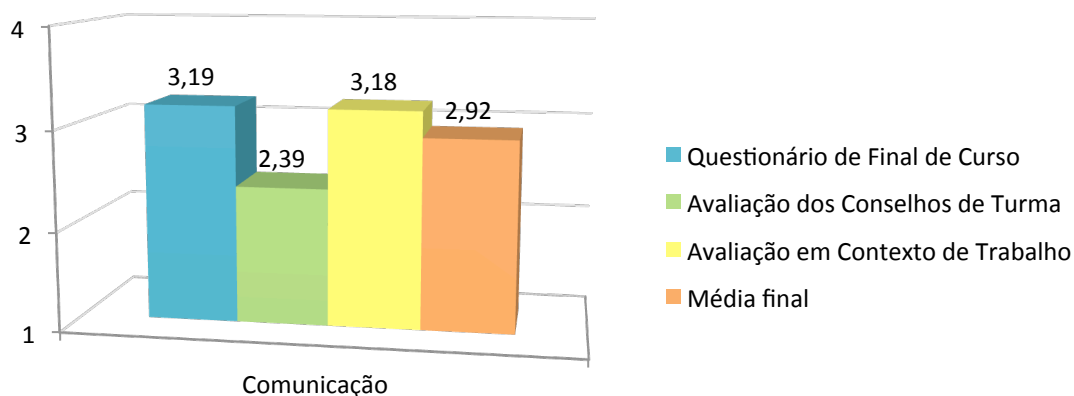


Gráfico 10 - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à Comunicação

2.2.2. A literacia digital

Paralelamente à comunicação linguística, as novas tecnologias de informação e comunicação, como refere Cooper et al (2007:458), impuseram-se por toda a indústria turística, introduzindo uma ampla variedade de oportunidades que a competitividade maximiza, tornando-se, assim, necessárias à formação de um profissional de turismo pelas metodologias formativas e aplicações que oferece (OMT, 1995:333). Este novo meio de

comunicação interativo requer que a formação dos técnicos de turismo contemple saberes neste domínio. O currículo escolar do Curso Profissional de Técnico de Turismo inclui, no domínio das novas tecnologias, a disciplina de TIC que desenvolve conhecimentos de programas na óptica do utilizador, nomeadamente, a utilização da Internet, criação de páginas Web, sistema operativo Linux, folha de cálculo, gestão de Base de Dados e a disciplina de OTET (Operações Técnicas em Empresas Turísticas) que, entre os múltiplos conteúdos que desenvolve, procura também familiarizar os alunos com diferentes tipos de *software* informático aplicado à gestão das empresas, especificamente dedicados à comercialização de produtos turísticos como sistemas operativos - o Galileu, Amadeus, Opera PMS e Micro Fidelio.

Os dados recolhidos, no âmbito das novas tecnologias de informação e comunicação, revelam, como se pode observar no gráfico 11, um bom domínio dos alunos das TICs. Os alunos consideraram ter aprendido a utilizar bem as tecnologias de informação e comunicação o que está de acordo com o discurso das entrevistadas, nomeadamente, as E3 e E6, que verificaram o bom domínio de programas, na óptica do utilizador, por parte dos formandos. Contudo, as boas perceções dos alunos não coincidem com os resultados da avaliação dos docentes que consideraram a aprendizagem dos alunos, no âmbito das TICs, de nível suficiente.

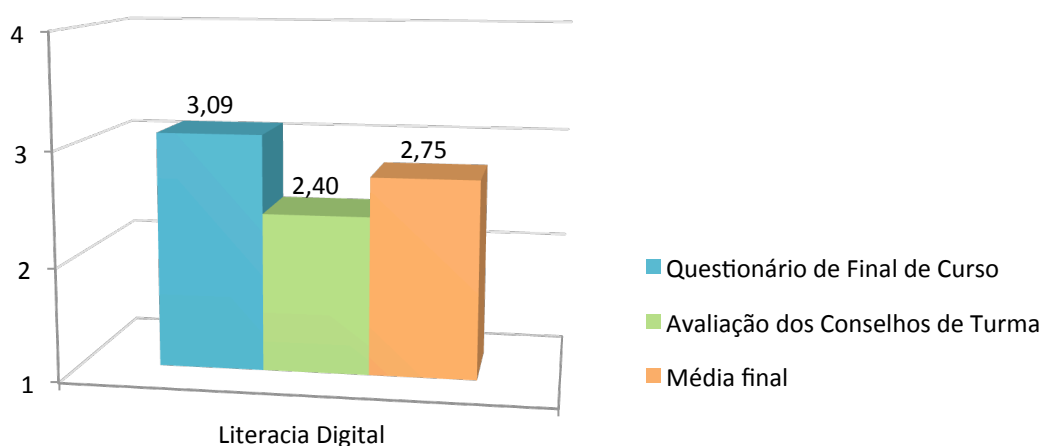


Gráfico 11 - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à Literacia Digital

Analisando o plano curricular do curso (Anexo A), a formação de 100 horas em TIC é ministrada no 1º ano e, obviamente, a avaliação final desta disciplina é processada no final desta formação. Todavia, a formação não termina após a leção das 100 horas. Ao longo dos 3 anos curriculares, os alunos aprofundam os saberes informáticos quer na produção de trabalhos para as várias disciplinas quer na pesquisa de saberes inerentes a temas em estudo, o que nos permite inferir que as percepções dos alunos recolhidas no final de curso avaliam os saberes informáticos adquiridos ao longo do percurso escolar e não os que se relacionam, exclusivamente, com os saberes disciplinares de TIC. Em nosso entender, a significativa divergência entre as avaliações dos professores e as percepções dos alunos explica-se pelos momentos distantes em que avaliações e percepções foram processadas.

A aplicação de programas de *software*, inerentes à gestão das empresas turísticas, apesar de serem objeto de ensino-aprendizagem na disciplina de OTET, mereceu algumas observações das entrevistadas, E1 e E6, que detetaram, nos seus formandos, lacunas no correto domínio de programas como o Galileu, o Amadeus e o Newhotel. De facto, as lacunas manifestadas pelos alunos advêm da inexistência dos referidos programas na escola e o desconhecimento destes programas requeridos por empresas, como hotéis e agências de viagens, equivale a um analfabetismo funcional o que se torna uma enorme desvantagem competitiva para dispor de um emprego neste tipo de empresas. Importa, assim, como propõe a entrevistada 1, que durante a formação se prepare convenientemente os alunos para a utilização destes programas.

2.2.3. Dinamismo/iniciativa/criatividade

Azevedo (1999:31) assinala a iniciativa e criatividade como capacidades que integram “um núcleo duro” de competências requeridas pelos setores mais modernos da economia e que são o suporte para a capacidade de empreendedorismo que deve ser acarinhado; também, a União Europeia (2006), no elenco das oito competências (Key competences for lifelong learning), recomenda que o sentido de iniciativa e espírito de empresa seja diligenciado na educação dos cidadãos europeus. Neste sentido, quando os

alunos organizam diversas atividades complementares ao currículo, promovem, um conjunto de competências tais como a iniciativa, a criatividade, o dinamismo e o empreendedorismo.

Considerando o item avaliado pelos docentes, verifica-se que este é mais abrangente que o apresentado aos monitores/orientadores na Ficha de avaliação da FCT e no inquérito-questionário aos alunos. Os docentes avaliam, simultaneamente, iniciativa, criatividade e espírito crítico o que se traduz numa avaliação de competências com maior amplitude em relação à iniciativa que é avaliada pelos monitores/orientadores da FCT e pelos alunos no inquérito-questionário. Merece-nos alguma reflexão o item “iniciativa, criatividade e espírito crítico” que pela sua abrangência, pode suscitar dúvidas ao avaliador e, consequentemente, traduzir-se em uma avaliação pouco rigorosa. Em um só item, o docente avalia três habilidades diferentes o que constitui um entrave ao conhecimento minucioso do desempenho do avaliado.

Todavia, os resultados apresentados no gráfico 12, mostram que os alunos em ambiente escolar manifestaram atitudes pouco consistentes a nível da iniciativa, criatividade e espírito crítico e em contexto de trabalho demonstraram uma boa capacidade de iniciativa, embora, como é manifesto na apresentação de resultados desta competência, 46,7% (n=21) dos alunos são avaliados com o parâmetro suficiente.

Os alunos manifestaram expectativas elevadas quanto ao desenvolvimento do espírito de iniciativa ao longo do percurso de formação, o que pode traduzir o dinamismo do aluno não só nas atividades curriculares mas, de forma mais substancial, na organização de atividades de complemento curricular e nas tarefas da FCT.

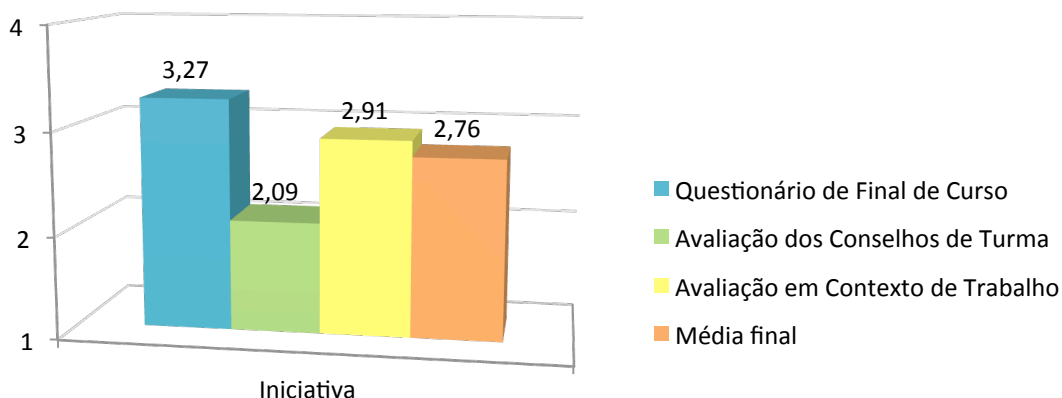


Gráfico 12 - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à iniciativa e dinamismo

De acordo com o discurso de 50% das entrevistadas, os alunos evidenciaram durante a formação em contexto de trabalho, o domínio de um conjunto de habilidades no domínio do saber-fazer, como resolver pequenos problemas, o fazer bom atendimento ao cliente, elaboração de programas e cartazes com criatividade, iniciativa, prestação de informações e lidar com o cliente o que reflete dinamismo.

Conjugados todos os dados obtidos, concluímos que os alunos revelaram um bom desempenho em habilidades e atitudes que se relacionam com o dinamismo como a criatividade e o espírito de iniciativa.

2.3. Saber ser e estar/Aprender a Ser

2.3.1. Cooperação/Trabalho de equipa

A cooperação e o trabalho de equipa são outras competências necessárias num mundo competitivo e, por conseguinte, muito valorizadas no mundo empresarial (Azevedo,1999; Kovács e Castillo, 1998; Delors, 1996) e, naturalmente, na indústria turística, como verificámos no discurso de cinco das entrevistadas que se referem a estas competências. A cooperação/trabalho de equipa pressupõe uma boa integração no ambiente de trabalho para realizar tarefas, colaborar, trabalhar para objetivos comuns e mostrar disponibilidade.

No que concerne às competências da cooperação e trabalho de equipa, os documentos de avaliação, tanto dos conselhos de turma como da FCT, integram itens diferentes. Os professores avaliam o desempenho dos alunos quanto à realização de tarefas, o que pressupõe um trabalho de cooperação e colaboração com o processo de ensino-aprendizagem; os avaliadores da FCT verificam a integração do formando na empresa/instituição que o acolhe, o que, uma vez mais, envolve múltiplas observações de habilidades, atitudes e comportamentos, entre os quais a cooperação e trabalho em equipa. Parece-nos que as competências da colaboração e trabalho em equipa, que não são evidentes nos documentos de avaliação, requerem um tratamento mais objetivo, por serem das competências mais requeridas no mundo do trabalho.

Com os dados apresentados no gráfico 13, constatamos que os alunos, no contexto escolar, se envolveram, medianamente, na realização de tarefas enquanto, no contexto de trabalho, a integração dos formandos foi manifestamente boa. Por sua vez, os alunos revelam perceções bastante positivas relativamente ao desenvolvimento do trabalho de equipa, durante o processo ensino-aprendizagem.

De um modo geral, estes resultados mostram que os alunos, em contexto escolar, não são tão cooperantes no desenvolvimento de tarefas quanto o são durante a formação em contexto de trabalho. De facto, os bons resultados atingidos na FCT são reforçados, posteriormente, com o discurso das entrevistadas que assinalam não só a capacidade de trabalho em equipa como a boa colaboração e disponibilidade demonstrados pelos formandos, o que indicia a preferência dos alunos por atividades mais práticas e menos curriculares.

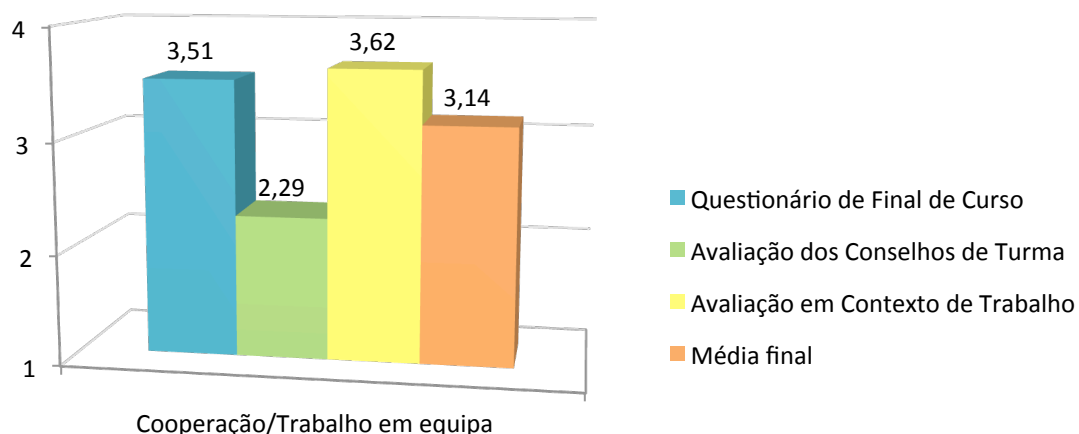


Gráfico 13 - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à cooperação/trabalho em equipa

2.3.2. Responsabilidade

O sentido de responsabilidade e de disciplina pessoal é assinalado por diversos autores (Le Boterf, 2003; Zarifian, 2001; Kovács e Castillo, 1998) e pelo Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus (1995) como umas das qualidades pessoais que deve incorporar o perfil de um profissional. Também os discursos das monitoras da FCT traduzem o imperativo de um profissional ser responsável para poder assumir eficazmente as suas funções.

Segundo Zarifian (2001:69), “assumir responsabilidade, significa que o indivíduo responderá pela avaliação da situação, pela iniciativa de resolvê-la e pelos efeitos que dela decorrerão”, ou seja, a responsabilidade implica a capacidade da pessoa responder pelos seus atos em relação ao cumprimento de certas regras, funções ou atribuições. Neste sentido, também na escola os alunos são chamados ao cumprimento dos deveres estipulados no Estatuto do Aluno e nos regulamentos internos. Qualquer tarefa ou comportamento, quer no contexto escolar quer no contexto profissional, envolve o sentido de responsabilidade. Os alunos quando cooperam, quando desenvolvem a comunicação ou a literacia digital, quando se interrelacionam cordialmente, quando assumem boa postura e bons comportamentos, cumprindo os horários estipulados ou os regulamentos instituídos, quer na escola quer nas empresas/instituições, estão a demonstrar o sentido de responsabilidade.

A verificação do nível de responsabilidade, neste trabalho, é bastante restrita, ao recair sobre a observação dos comportamentos de assiduidade e

pontualidade que os discentes demonstraram nos contextos escolar e no mundo do trabalho. Os dados provenientes das percepções dos alunos incidem sobre o sentido de responsabilidade desenvolvido durante o processo ensino-aprendizagem e a responsabilidade de planificar as atividades escolares.

Conforme podemos verificar no gráfico 14, os discentes demonstraram atitudes bastante responsáveis nos domínios da assiduidade e pontualidade, sobretudo no contexto de trabalho, o que é confirmado nas entrevistas das monitoras.

As percepções dos alunos revelam que estes consideram ter desenvolvido bem o sentido de responsabilidade, ao longo da formação o que é corroborado pelas opiniões das monitoras da FCT que consideram os alunos muito responsáveis no cumprimento de tarefas, na assiduidade e pontualidade.

O cumprimento de deveres de pontualidade e assiduidade e o bom desempenho de tarefas, no contexto de trabalho, indiciam um perfil de formando responsável.

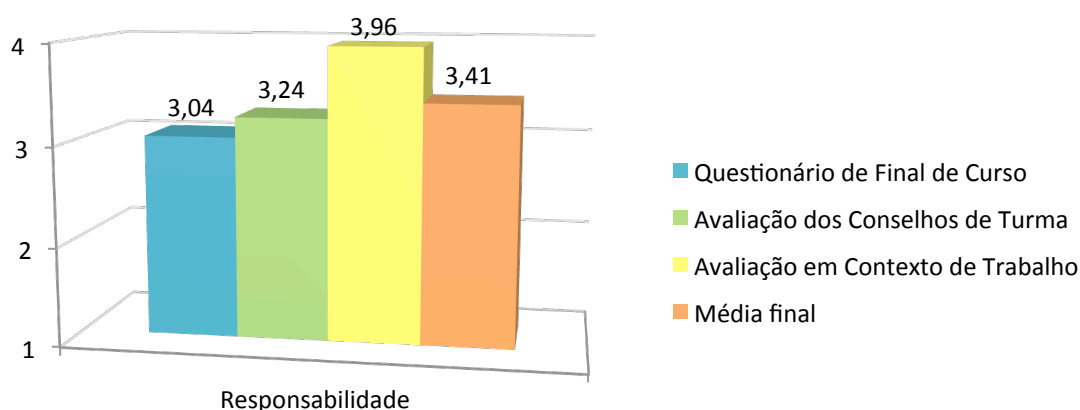


Gráfico 14 - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à responsabilidade

2.3.3 Relacionamento interpessoal

Como já vimos, a indústria do turismo desenvolve atividades com pessoas que prestam serviços a outras pessoas o que requer profissionais capazes de atuar perante a complexidade dos múltiplos comportamentos humanos. As dificuldades de lidar com esta complexidade acentuam-se quando se requerem capacidades, tais como a empatia, o sorriso, a calma, a humildade, a tenacidade e atitudes de acolhimento, competências a que Le Boterf (2003) chama comportamentais e que são recursos pessoais, incorporados na personalidade do indivíduo, como nos lembra este autor.

Não podemos, todavia, enveredar por uma perspetiva fatalista de que as relações humanas dependem exclusivamente da personalidade de cada um. Há princípios que se aprendem com a socialização e com a formação e que se cruzam com as competências que aqui apresentamos. De facto, cultivar um bom relacionamento interpessoal vai depender, também, dos conhecimentos que se possuem e se dominam e de capacidades como a comunicação com linguagem correta e adequada, a capacidade de escutar, a criatividade, a iniciativa, o espírito de colaboração, a responsabilidade e a postura.

O item “relacionamento interpessoal”, avaliado por monitores/orientadores da FCT e por professores, apresentado no gráfico 15, revela valores bastante positivos, mas com diferenças significativas nas opiniões de ambos os grupos de avaliadores. Enquanto os docentes consideraram que os alunos revelaram um bom relacionamento interpessoal, os monitores/orientadores constataram que este comportamento foi consideravelmente elevado. As mensagens das entrevistadas alinham com as avaliações da FCT, quando dão apreço à simpatia dos alunos, à boa receção que fazem aos clientes, à capacidade de relação com os colegas e clientes, ao respeito com os outros, à humildade, à dedicação e à capacidade de tolerância.

De um modo geral, os alunos refletem que são capazes de aceitar e lidar muito bem com os outros e com diferentes opiniões, o que induz a capacidade de desenvolver um bom relacionamento interpessoal.

Os dados apresentados indiciam um perfil de alunos com competências interpessoais bastante positivas, tanto no contexto escolar como no contexto de trabalho.

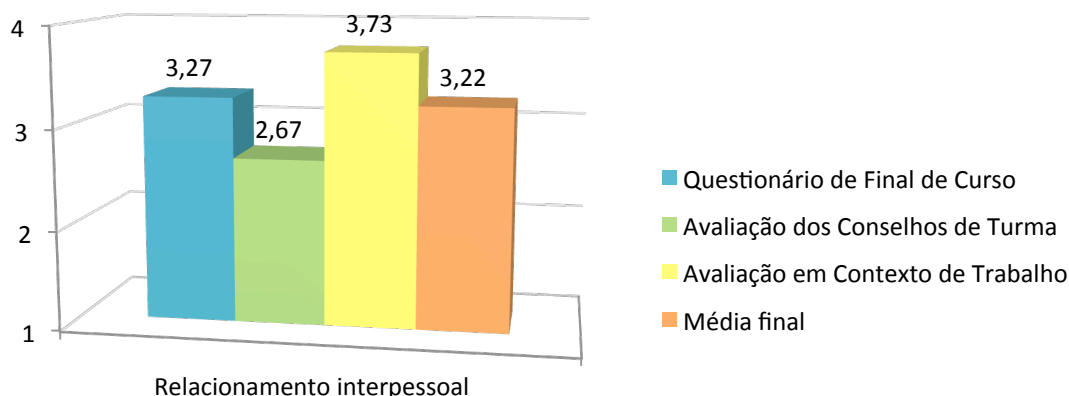


Gráfico 15 - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos ao relacionamento interpessoal

2.3.4. Postura/Imagem

A postura, apresentação e imagem são atitudes e habilidades requeridas pelos empregadores da indústria do Turismo, conforme uma das entrevistadas (E6) constata “hoje vive-se muito da imagem” ou Balanzá e Nadal (2003) que admitem a associação da imagem do colaborador à imagem da empresa.

A construção de uma boa imagem profissional, social e pessoal requer, na perspectiva de Guedes (2007) um conjunto de comportamentos tais como postura, hábitos, ética, conhecimentos, habilidade e competências que devem ser utilizados corretamente para conquistar a credibilidade e confiança do cliente.

Como já referimos, a questão da construção da imagem foi apresentada pelas entrevistadas que consideram um importante requisito para se alcançar um emprego na indústria turística pois em nenhum documento de avaliação esta habilidade é referida. Os documentos de avaliação dos conselhos de turma avaliam comportamento, atitudes, participação e interesse nas atividades escolares que evidenciam a postura do aluno no contexto da sala de aula enquanto o documento da FCT solicita uma avaliação somente da postura.

Perante os resultados apresentados no gráfico 16, os alunos, no contexto escolar, com a manifestação dos comportamentos, atitudes, participação e interesse pelas atividades escolares refletem uma postura positiva, embora mediana, com tendência para o nível bom. Durante a FCT, os alunos manifestam uma postura bastante positiva, como se verifica nos respetivos registos de avaliação e, de forma mais evidente, no discurso das entrevistadas quando referenciam os bons comportamentos e atitudes dos formandos como a boa apresentação, a boa postura, os manifestos cuidados de higiene e vestuário e a comunicação com o cliente.

Os dados recolhidos remetem-nos, assim, para um perfil de alunos com uma postura francamente positiva e de forma mais visível na FCT.

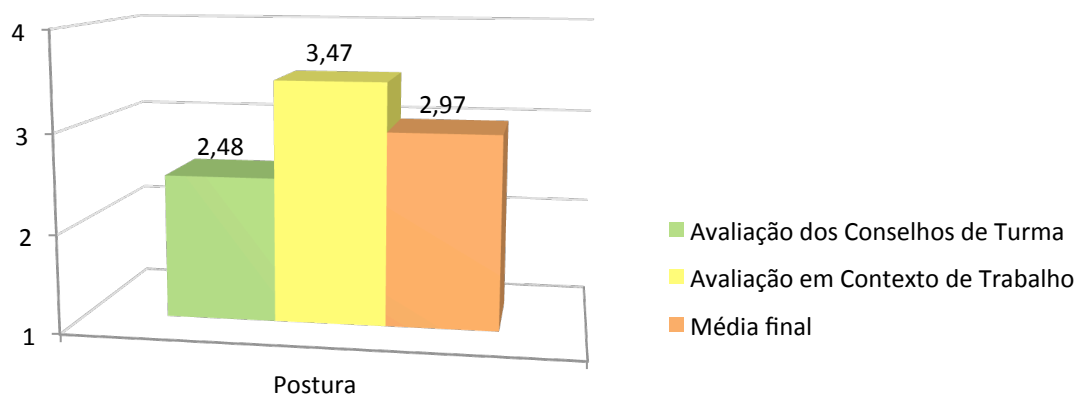


Gráfico 16 - Comparação da média obtida pelas várias fontes de dados relativos à Postura

2.4. Sentido de Risco

O sentido de risco é, no mundo da globalização, uma das competências mais requeridas ao trabalhador para enfrentar a mobilidade e flexibilidade do trabalho e da economia. É uma competência que se associa à inovação, ao empreendedorismo, à criatividade e à cooperação mas que, segundo o Relatório dos Industriais Europeus (1995) revela défice de desenvolvimento. O sentido de risco e o empreendedorismo, como assinala Azevedo (1999:32), não se adquirem somente na escola mas agarra-se desde o “berço” no ambiente sociocultural. Contudo, a escola dá um valioso contributo através do

desenvolvimento de múltiplas competências que devem desafiar os alunos à participação, à iniciativa, à criatividade, à cooperação, à busca de informação e à capacidade de planear e gerir projetos na escola e na comunidade.

As perceções dos alunos que concluíram o curso mostram-nos que estes jovens manifestam uma grande disponibilidade, conforme o dado apresentado no gráfico 17, para enfrentar novos desafios ou novas aventuras que lhes sejam propostos, como viajar sozinhos ou trabalhar num local longínquo e consideram-se pessoas para apostar em iniciativas de risco, como criar uma empresa na área de turismo.

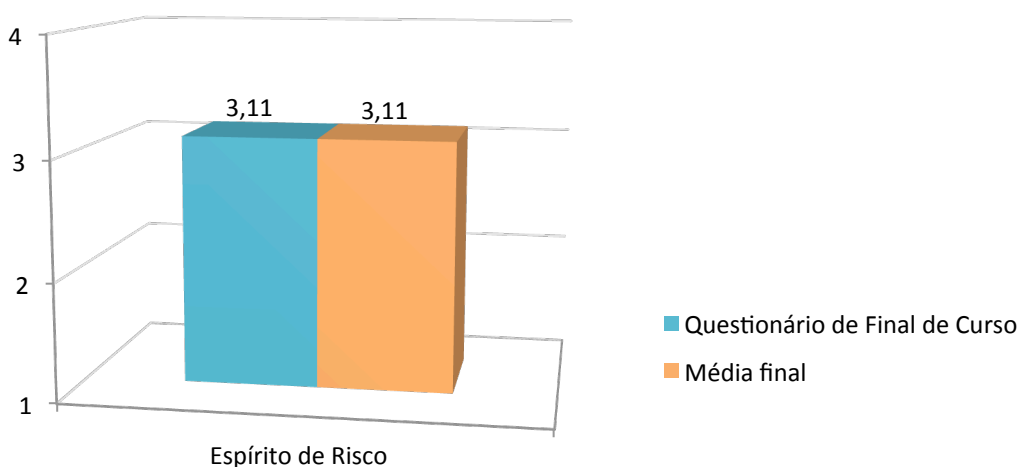


Gráfico 17 - Espírito de risco

Esta reflexão conduz-nos à questão do inquérito questionário de “Final de curso” que procura recolher a perceção dos alunos no que concerne ao contributo de algumas atividades para o desenvolvimento de competências. Constatamos, conforme os resultados apresentados no capítulo 5, que a “Organização de eventos”, sendo o tipo de atividade que mais se aproxima do empreendedorismo e do espírito de risco, é a mais destacada pelos alunos como uma boa estratégia para o desenvolvimento de competências. Parece-nos que os alunos valorizam mais as atividades que imprimem ação e saber-fazer e não valorizam tanto atividades como “conferências” que lhes exige concentração e alguma passividade!

2.5. Qualidade no trabalho

A avaliação da qualidade de trabalho pelos monitores/ orientadores da FCT, aparece como o corolário lógico das competências que os alunos demonstraram durante o período de estágio. Se, de facto, os alunos revelaram bom desempenho em todas as competências, em contexto de trabalho, naturalmente que a qualidade de trabalho se apresenta, também, com uma elevada valoração, como se verifica no gráfico 18. Este item sobre a qualidade do trabalho que, na ficha de avaliação, surge como o primeiro a avaliar, não será um elemento perturbador na avaliação e, por conseguinte, deve ser eliminado? Não será que quando pretendemos avaliar a qualidade do trabalho, não refletimos sobre todas as competências dos domínios do saber -fazer e do saber ser e estar? A avaliação da qualidade de trabalho é a síntese das sucessivas avaliações das competências inerentes às funções que se desempenham. Neste sentido, a avaliação final reflete a qualidade do trabalho e, por conseguinte, parece ser desnecessário este item que envolve um elevado amálgama de competências para avaliar. De facto, se a qualidade, como refere Lopes (1996:80), está relacionada com a “conformidade dos produtos e serviços que atendem ou excedem as expectativas do cliente”, pressupõe competências, conhecimento, atitude, imagem e postura.

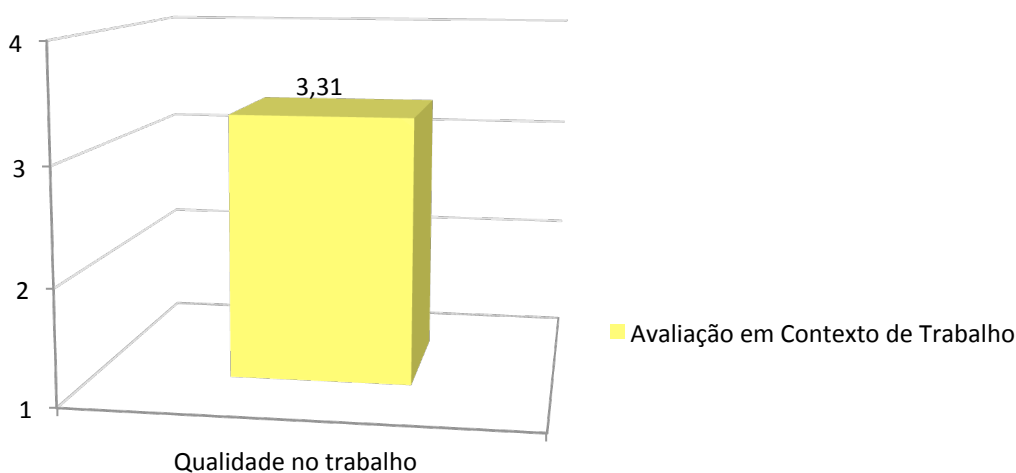


Gráfico 18 - Qualidade no trabalho

3. Análise de variáveis no contexto escolar, contexto de trabalho e percepção dos alunos

Com o objetivo de obter um conhecimento mais claro sobre o desempenho dos alunos no domínio das competências em análise, analisamos a relação dos níveis de desempenho obtidos no contexto escolar e no contexto de trabalho e as percepções dos alunos com as variáveis género e idade.

3.1. O desempenho de competências segundo o género

Como verificamos pelo gráfico 19, o género feminino, no contexto escolar, revela melhor desempenho, em todas as competências avaliadas, em relação ao género masculino. Constatamos que ambos os géneros se aproximam no desempenho das competências da comunicação, literacia digital e iniciativa, mas nas competências da cooperação - realização de tarefas -, postura - comportamento, atitudes, participação, interesse - e responsabilidade - assiduidade e pontualidade - as raparigas mostram um desempenho significativamente melhor, em relação aos rapazes. O melhor desempenho de ambos os géneros manifesta-se nas competências da responsabilidade e do relacionamento interpessoal, sendo que as maiores dificuldades de desempenho são visíveis na competência da iniciativa que integra a criatividade e espírito crítico e, ainda, na competência da cooperação.

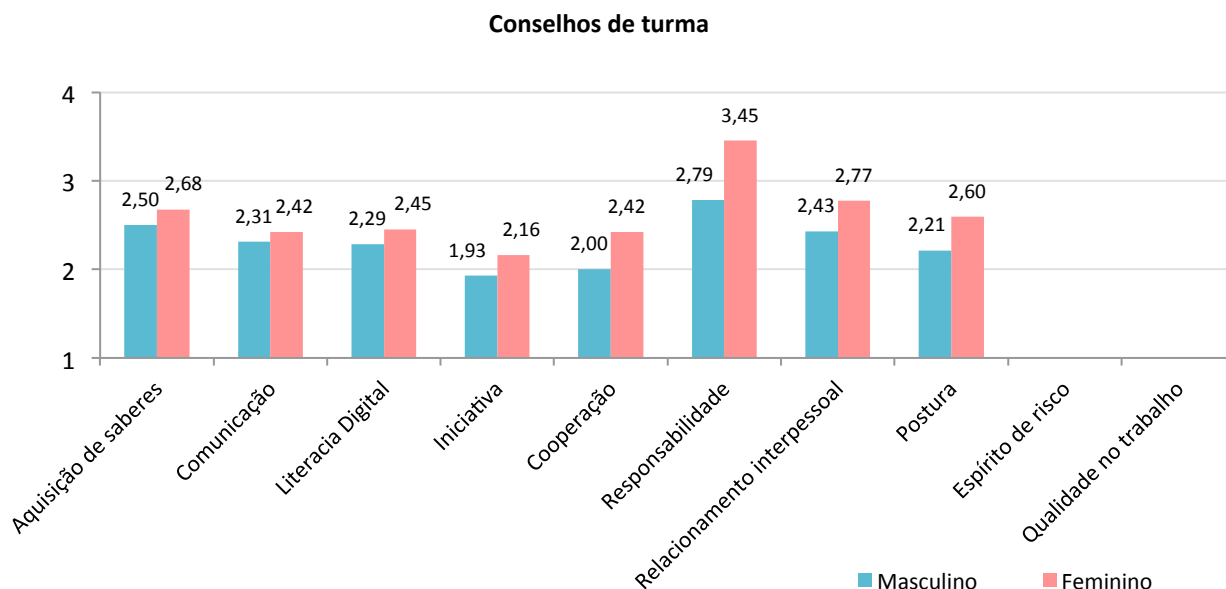


Gráfico 19 - Comparação das avaliações em conselho de turma por gênero

Os resultados da formação em contexto de trabalho diferem dos resultados do contexto escolar, embora, com diferenças pouco significativas. Ao contrário do que se verifica no contexto escolar, os rapazes obtiveram, no contexto de trabalho, um desempenho mais elevado que as raparigas nas competências da iniciativa, comunicação, relacionamento interpessoal e postura, como podemos observar no gráfico 20. As raparigas obtiveram um melhor desempenho nas competências da cooperação e responsabilidade. É interessante verificar que a diferença do desempenho entre géneros expressa na qualidade de trabalho é, sensivelmente, congruente com a média das diferenças verificadas no conjunto das competências, manifestando-se, assim, a coerência dos avaliadores.

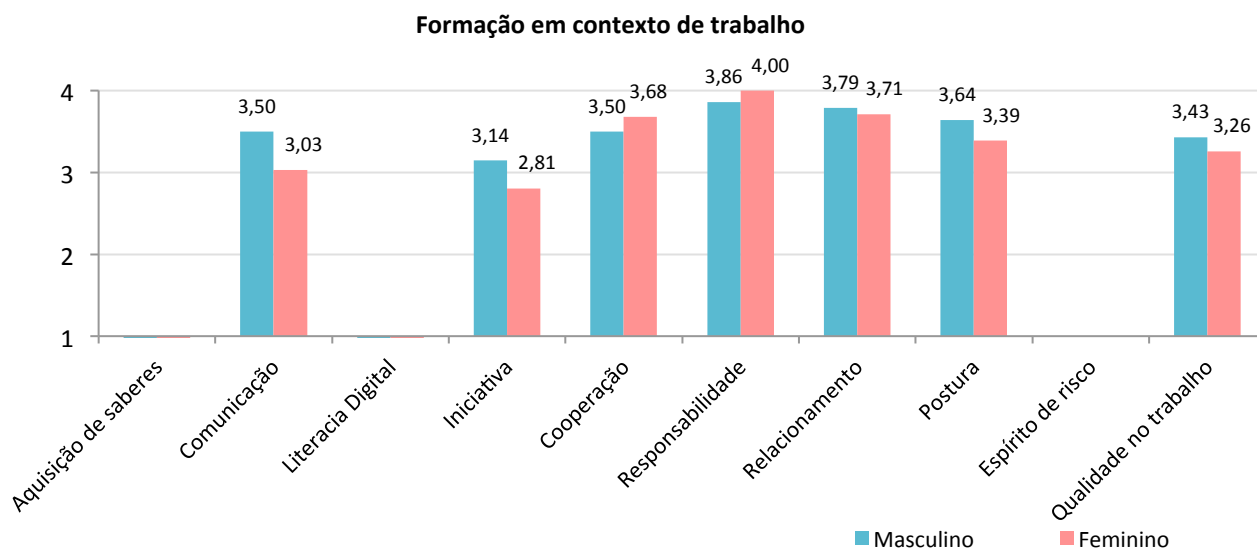


Gráfico 20 - Comparação das avaliações das formações em contexto de trabalho por género

As perceções dos alunos revelam um melhor desempenho dos rapazes em todas as competências, mas as raparigas têm vantagem na aquisição de saberes. As diferenças, embora, ténues, revelam uma maior autoestima dos rapazes em relação à das raparigas. Os rapazes que, tanto no contexto escolar como no contexto de trabalho, obtiveram menor desempenho nas competências da cooperação e da responsabilidade, apresentam, nestas competências, melhores perceções do que as raparigas. Os dados refletem, ainda, que, no âmbito dos saberes, as perceções de ambos os géneros estão de acordo com as avaliações dos docentes, o que nos permite inferir que as raparigas adquirem melhor os saberes e, por conseguinte, são mais estudiosas.

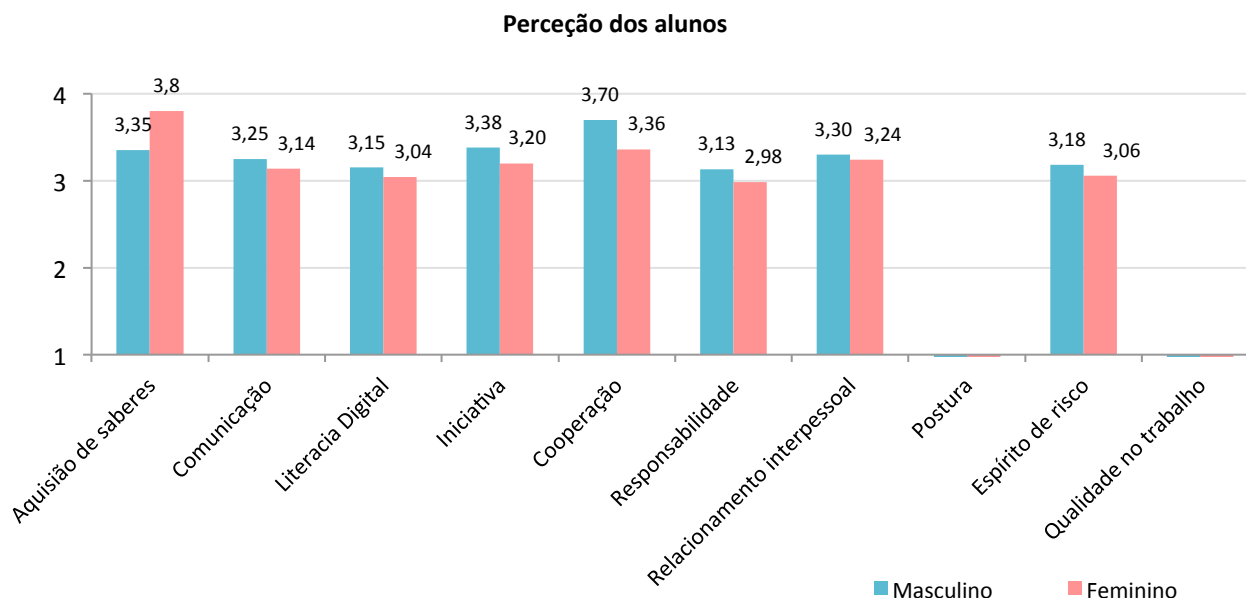


Gráfico 21 - Comparação das percepções dos alunos por gênero

De um modo geral, podemos concluir que enquanto as raparigas, no contexto escolar, registam resultados mais elevados do que os rapazes, estes, no contexto de trabalho, demonstram melhor desempenho do que as raparigas. Esta constatação está de acordo com outros estudos que, embora referentes a alunos universitários (Almeida et al, 2002), revelam a “superioridade feminina” no desempenho de dimensões de carácter curricular, enquanto os rapazes manifestam maior desempenho nas dimensões extracurriculares da vida académica. Também, um estudo da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA) P9 Eurydice, sobre o género e os resultados escolares, publicado em 2010, revela o melhor desempenho das raparigas no currículo formal enquanto os rapazes têm o domínio das relações informais no espaço escolar o que determina a sua maior capacidade de socialização.

Os “porquês” destes resultados são muito difíceis de explicar, como refere Faria (1997:259) ao assinalar a existência de múltiplos estudos que analisam as diferenças de sexo no contexto escolar, sem chegarem a consenso pelos resultados contraditórios que apresentam. Segundo Faria (1997: 264-265) existem múltiplas variáveis motivacionais – ansiedade, o autoconceito, a motivação para a realização – e variáveis situacionais – fatores de contexto e

tipologia de tarefas – com a possibilidade de interagirem, o que dificulta justificações consistentes.

3.2. O desempenho de competências segundo a idade

Muito embora, a verificação do desempenho de competências dos alunos, tendo em conta a variável idade, não seja objetivo deste estudo, consideramos valer a pena proceder à sua observação no sentido de retirar conclusões que nos possam conduzir a estudos posteriores.

No gráfico 22, observamos que os alunos mais novos, 17 anos, em contexto escolar, obtêm melhores resultados na aquisição de saberes e nas competências da comunicação, responsabilidade, relacionamento interpessoal e postura, enquanto os mais velhos, 20 anos, revelam um menor desempenho em todas as competências. De facto, estes resultados refletem o predomínio cognitivo dos alunos que tiveram um percurso escolar sem retenções e, portanto, com uma prática de assiduidade, pontualidade - responsabilidade - ,participação, interesse, atitudes e comportamentos na sala de aula que favorecem o seu sucesso escolar. A repetência, no caso dos alunos mais velhos, parece relacionar-se negativamente com o desempenho escolar.

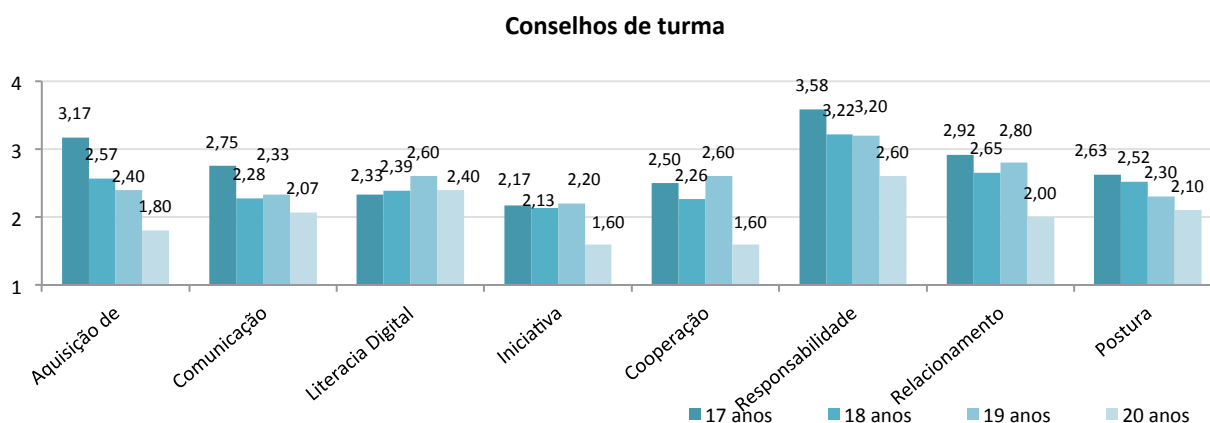


Gráfico 22 - Competências: comparação das avaliações em conselhos de turma por idade

Segundo os dados apresentados no gráfico 23, a distribuição do desempenho de competências pela idade dos alunos, em contexto de trabalho, revela alguma homogeneidade de resultados. O mais relevante é verificarmos que os alunos mais velhos, em contexto de trabalho, conseguem um melhor desempenho do que no contexto escolar. Os alunos mais novos continuam a manifestar-se com melhor desempenho, quando comparados com os mais velhos, nas competências da comunicação, da cooperação e da responsabilidade e, conseqüentemente, obtêm melhores resultados na qualidade do trabalho. Os mais novos apresentam menor desempenho no que se refere à iniciativa e à postura, competências onde os mais velhos se distinguem pela positiva.

O facto dos alunos mais velhos manifestarem um desempenho mais significativo no contexto de trabalho do que no contexto escolar poderá estar relacionado com experiências de trabalho tidas anteriormente ou como diz Hotyat (1978:197-198) com a “atração de uma nova experiência, após estudos desanimadores” ou “pela impressão de uma vida com objetivos mais tangíveis do que a bruma das abstrações na qual ficavam a vaguear”.

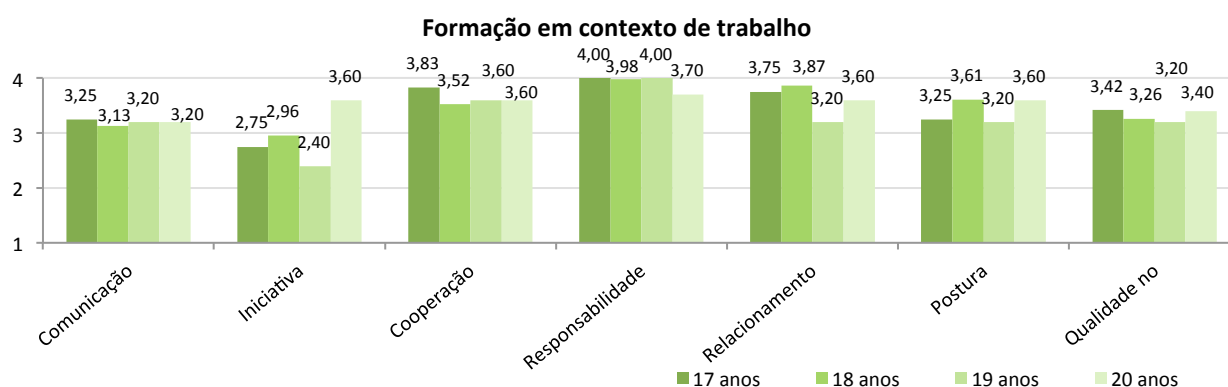


Gráfico 23 – Competências: comparação das avaliações da FCT por idade

No quadro 24, verificamos que os alunos mais velhos manifestam as percepções mais elevadas em todas as competências, enquanto nos mais novos predominam as percepções menos elevadas.

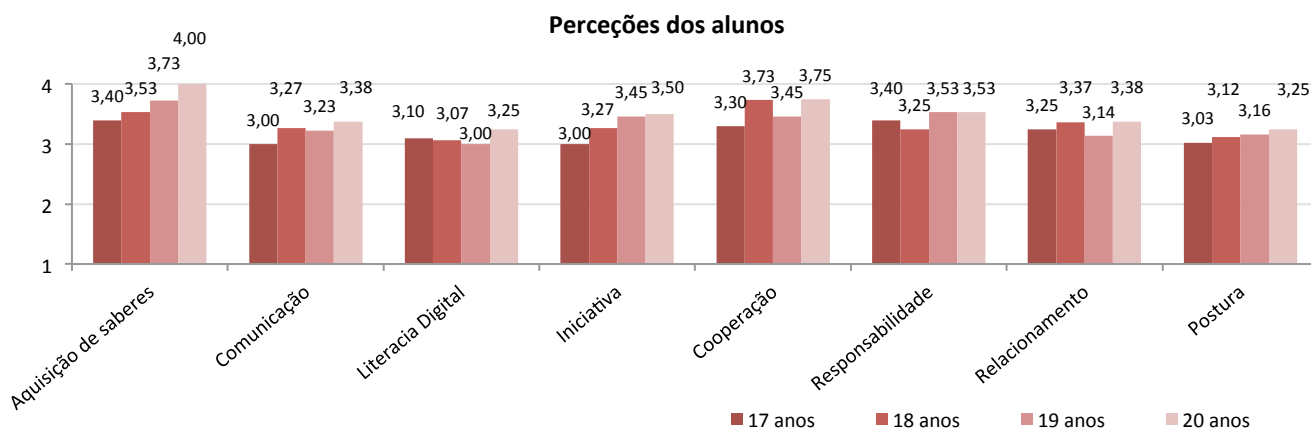


Gráfico 24 - Competências: comparação das percepções dos alunos por idade

De facto, as diferenças que detetamos entre os alunos mais novos e os mais velhos quer no desempenho nos contextos escolar e de trabalho, quer nas percepções, tem, com certeza, explicações que se integram nas teorias motivacionais, embora, como refere Hotyat (1978:211) há uma diversidade dos modos de evolução, de fatores novos de variabilidade e das formas de personalidade para a maturidade dos adolescentes que dificultam conclusões sólidas.

4. A Formação em Contexto de Trabalho: uma estratégia de consolidação de competências

De acordo com a Portaria nº 550-C/2004 de 21 de maio, a FCT deve traduzir-se numa integração do formando na realidade do mundo empresarial, a fim de reforçar as suas competências operacionais e comportamentais adquiridas ao longo do processo ensino-aprendizagem. Esta prática requer uma maior interação e articulação entre as instituições escolares e os empregadores turísticos cuja cooperação permitirá um aperfeiçoamento mais consistente das competências requeridas a um técnico de turismo.

Neste sentido, o nosso estudo, ao recolher as opiniões das monitoras que acompanharam os formandos durante a FCT, conclui que estas reconhecem as vantagens da FCT para o desenvolvimento de competências nos alunos, considerando-a uma formação muito enriquecedora que deve ser estimulada através da interação entre as empresas e a escola, no sentido de aprofundar

competências como a organização, trabalho de equipa/colaboração, responsabilidade, aprendizagens inerentes aos objetivos da empresa e, ainda, o desenvolvimento da maturidade.

Quanto aos benefícios que a empresa retira com o acolhimento de formandos, as opiniões divergem: se a maioria reconhece vantagens na colaboração que os estagiários prestam, há, também, quem encontre dificuldades em disponibilizar monitores para o acompanhamento que acham ser de muita responsabilidade. Ainda, segundo algumas das respondentes, o conhecimento dos formandos é uma via para futuro recrutamento, considerando as competências que demonstraram ao longo da FCT.

Em relação à distribuição da carga horária estipulada para a FCT – 420h –, a Portaria 550-C/2004 de 21 de maio reconhece a autonomia da escola para proceder a uma distribuição das 420h por períodos de duração variável, ao longo da formação ou na fase final de curso. As entrevistadas, sobre este assunto, entendem que as 420h, no final do curso, são a melhor estratégia para as empresas, referindo que não é benéfico para a empresa e para os formandos a existência de interregnos na formação. Salientam que a integração na empresa e o relacionamento interpessoal perdem consistência com a prática de uma formação descontínua, enquanto uma formação de 3 meses consecutivos possibilita uma maior integração na empresa e, por conseguinte, um desenvolvimento mais eficaz de competências.

5. Conclusões

Retomando a questão e os objetivos que enunciamos no início deste estudo, procedemos, agora, a um balanço das respostas que encontramos para as nossas preocupações. Como forma de sistematizar as conclusões, seguimos a ordem dos objetivos estabelecidos para este estudo, de modo a podermos objetivamente verificar se os alunos do curso Profissional Técnico de Turismo, durante o processo ensino-aprendizagem, desenvolvem as competências requeridas pelos empregadores da indústria turística.

- As competências requeridas pelos empresários da indústria turística

Um olhar sobre as competências exigidas ao trabalhador da sociedade do conhecimento e da informação, assinaladas na literatura especializada, permite-nos perceber que os empresários da indústria turística do Porto requerem colaboradores capacitados de competências técnicas e transversais, referenciadas na dita literatura. A partir dos depoimentos das entrevistadas, verificamos que nas áreas da hotelaria de qualidade, empresas de cruzeiros, caves de vinhos do Porto, museus, parques temáticos e agências de viagens, os profissionais devem dominar um conjunto de competências, entre as quais se destacam, o domínio da comunicação em língua materna e línguas estrangeiras, sendo que o inglês e espanhol já não são suficientes; a boa manipulação de software como o Galileo e o Newhotel; a manifestação de criatividade, iniciativa, capacidades de cooperação, trabalho de equipa, relacionamento interpessoal, responsabilidade, postura e afirmação de uma imagem pessoal positiva. Às competências que se integram nos domínios do saber-fazer e do saber-ser e estar, juntam-se os saberes enquadrados na área de ação onde o profissional vai operar.

- O desenvolvimento de competências dos alunos no contexto escolar

No que concerne à manifestação de competências dos alunos no contexto escolar, não podemos deixar de sublinhar, uma vez mais, que o universo estudado se refere a alunos que concluíram o percurso de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, alcançaram sucesso escolar o que pressupõe terem desenvolvido um conjunto de competências transversais e específicas da formação em turismo o que se reflete, naturalmente, no contexto de trabalho.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, os alunos apresentam sucesso em todas as competências avaliadas, com maior solidez na aquisição de saberes disciplinares, nas relações interpessoais e em comportamentos de assiduidade e pontualidade e menor consistência nas competências da comunicação em língua materna e nas línguas estrangeiras, na literacia digital, na pro-atividade - iniciativa, criatividade e espírito crítico – no cumprimento de

tarefas. Neste sentido, as maiores dificuldades tendem a concentrar-se em competências no domínio do saber-fazer. A demonstração insuficiente de competências, por parte dos alunos, é pouco expressiva: as avaliações negativas recaem com maior frequência em comportamentos e atitudes do domínio do saber ser e estar.

Tal como acontece com os alunos mais novos, o género feminino manifesta melhor desempenho a nível de todas as competências.

O documento de registo das competências avaliadas em conselhos de turma merece-nos algumas reflexões pertinentes que se prendem com a objetividade requerida em qualquer modalidade de avaliação. Primeiramente, a avaliação conjunta da iniciativa, criatividade e espírito crítico parece pouco curial na medida em que cada uma destas competências, pela sua amplitude, exige um conjunto de indicadores específicos que não se devem misturar; a mesma situação acontece com a junção, no mesmo item, da assiduidade e da pontualidade que é um entrave a uma avaliação cuidada ao fundir-se numa única apreciação dois comportamentos que se podem manifestar diferentemente. Em segundo lugar, detetamos que o documento de avaliação não retrata de forma objetiva competências exigidas pelos empregadores da indústria turística como a responsabilidade, o trabalho de equipa/cooperação e a imagem.

- A manifestação de competências nos alunos durante a FCT

Os formandos durante a FCT demonstraram elevado desempenho nas competências avaliadas, exceto na competência da iniciativa onde os resultados, embora tendencialmente bons, apresentam 46,7% dos avaliados com uma classificação de suficiente, surgindo, assim, como a competência onde os formandos manifestam maiores dificuldades. Contrariamente ao que acontece no contexto escolar, os rapazes manifestam, no contexto de trabalho, um melhor desempenho do que as raparigas e considerando a variável idade, o desempenho de competências revela-se com um elevado grau de homogeneidade.

Os depoimentos das entrevistadas, se reforçam a ideia de que os alunos mostraram proficiência nas competências da responsabilidade, cooperação, relacionamento interpessoal e postura/imagem, também, indicam a existência de algumas lacunas, nomeadamente na comunicação em línguas estrangeiras e saberes no âmbito da História e da Geografia. Os alunos que estagiaram em hotéis e agências de viagens revelaram dificuldades em *software* exigido nestes setores da indústria turística. Assim, o discurso das entrevistadas assume notória relevância porque nos facultou um conhecimento mais objetivo das competências demonstradas pelos alunos que os documentos de avaliação não disponibilizam. Na verdade, foi através do conteúdo das entrevistas que detetamos que alguns formandos revelam dificuldades em línguas estrangeiras o que não era possível perceber com o item “Rigor da expressão escrita /oral”; além desta referência, outras sobre a literacia digital, a imagem e os “saberes” proporcionaram-nos verificar o desenvolvimento dos alunos nestes domínios que a ficha de registo de avaliação não considera. De facto, as entrevistas forneceram um conjunto de indicadores que nos permitiram perceber, com maior clareza, a postura, o relacionamento interpessoal, a cooperação e a responsabilidade dos alunos durante a FCT, o que não era possível com os dados recolhidos na ficha de avaliação da FCT.

- As perceções dos alunos sobre as competências adquiridas

Os alunos consideram ter desenvolvido bem os “saberes” inerentes ao exercício de funções na indústria turística e as competências de literacia digital, responsabilidade e comunicação, enfatizando as competências da iniciativa, do trabalho de equipa e de relacionamento interpessoal. É de registar, uma vez mais, que os alunos respondem ao inquérito logo após a conclusão do curso que coincide com a conclusão da FCT e cujos bons resultados na avaliação poderão ter influenciado as perceções dos alunos que, também, são manifestamente elevadas. Os bons resultados obtidos pelos rapazes na FCT, poderão ter influenciado as suas perceções que são superiores às perceções das raparigas, verificando-se ainda, que os alunos mais velhos manifestam as perceções mais elevadas.

Adicionalmente, os alunos consideram que a organização de eventos foi a estratégia mais eficaz para o desenvolvimento de competências, ou seja, uma estratégia que se associa à aprendizagem no contexto de trabalho e ao saber-fazer. A mesma perspetiva é apresentada pelas monitoras da FCT que reconhecem a aprendizagem no trabalho como uma estratégia importante para o desenvolvimento de competências nos formandos e que esta se deve processar no final da formação escolar quando os alunos manifestam maior maturidade.

Em resumo, este estudo deteta que os alunos durante a formação em contexto de trabalho manifestam positivamente as competências exigidas pelos empregadores da área de Turismo, refletindo a aprendizagem escolar: as melhores classificações escolares dos alunos exprimem-se em competências do domínio do saber ser e estar – responsabilidade, relacionamento interpessoal e postura - o que, também, se verifica na FCT; as maiores dificuldades, quer no contexto escolar quer no contexto de trabalho, prendem-se com competências que se relacionam com o saber fazer como a comunicação, especialmente em línguas estrangeiras, e as capacidades de iniciativa e criatividade.

CONCLUSÃO

“Competências do Técnico de Turismo na era da Globalização” é o resultado da reflexão e da investigação a que procedemos para verificar se o processo de ensino-aprendizagem desenvolve as competências requeridas, pelos empregadores da indústria do turismo, nos alunos do Curso Profissional de Técnico de Turismo. Neste sentido, foram três os grandes objetivos a que nos propusemos: por um lado, identificar as competências requeridas aos profissionais que laboram na área do turismo na região do Grande Porto, por outro lado, verificar o nível de desenvolvimento de competências dos alunos, considerando as avaliações atribuídas em conselhos de turma, as avaliações da FCT e as opiniões dos discentes e dos monitores da FCT sobre as competências adquiridas e demonstradas pelos alunos e, ainda, conhecer a opinião dos monitores da FCT sobre os benefícios do período de formação dos alunos nas empresas/instituições.

Mais do que enunciar formalmente as conclusões, procuramos com estas breves considerações sintetizar e sistematizar os resultados que consideramos mais significativos e que possam contribuir para aprimorar as competências a desenvolver nos técnicos de turismo; explicitar os condicionalismos que limitaram o nosso estudo; apresentar propostas para resolução de problemas detetados e identificar novos problemas de investigação que o complementem e lhe deem sequência.

Partindo da revisão de alguma literatura, na parte teórica deste estudo, quisemos deixar bem vincada a ideia de que, na nossa contemporaneidade, a educação e a formação são vetores decisivos para o desenvolvimento de competências nos colaboradores de qualquer organização da Sociedade do Conhecimento. Este estudo permite, uma vez mais, consolidar a ideia de que, no presente, mais do que nunca, a educação e formação tornaram-se o “maior trunfo” e “tesouro” do Homem para enfrentar os desafios da Humanidade.

A globalização da economia, a emergência da sociedade da comunicação e da informação, o desenvolvimento acelerado do conhecimento científico e tecnológico impõem a todos os indivíduos a necessidade de aperfeiçoar as

suas competências pessoais e profissionais para integrar, com qualidade, o mercado de trabalho e enfrentar um futuro marcado pela mudança constante e pela incerteza. A função integradora da educação, na lógica dos mercados, está patente na relação qualificação-mercado, de trabalho como nos demonstram os dados estatísticos do Conselho Nacional de Educação, que concluem que, ao longo da primeira década de 2000, existiu uma relação positiva entre qualificação e emprego, manifesta “no facto de a taxa de emprego ser sempre mais elevada para os detentores de ensino superior do que para os diplomados dos outros níveis de ensino, diminuindo à medida que se desce na escala de graduação académica”.

Todavia, se o desafio da educação e formação tende a desenvolver, nos cidadãos, competências capazes de favorecer o dinamismo da economia, a sua primeira grande tarefa é dotá-los de competências de ordem cívica e social para se saber ser e estar em todos os contextos da vida. Na verdade, a escola é, prioritariamente, chamada a preparar pessoas para uma cidadania ativa assente em valores de liberdade, responsabilidade, autonomia, criatividade, solidariedade, espírito crítico, de respeito pelos outros e pela vivência do espírito democrático e pluralista, abertura ao diálogo e à livre troca de opiniões. Estas competências que são transversais e perenes pois são “competências para a vida”, estruturam-se na formação de base e tornam-se o suporte para o sucesso de competências operacionais. Sem educação para a cidadania, os trabalhadores dificilmente possuirão um mapa consistente de competências necessárias à consolidação do desenvolvimento económico requerido pela globalização.

Esta necessidade de educação e formação, enfatizada pela educação para a cidadania, impõe-se, de forma premente, a todos os que trabalham na indústria turística que, impulsionada pela dinâmica concorrencial do fenómeno turístico, exige colaboradores apetrechados de um conjunto de competências transversais e operacionais, capazes de responder às exigências do turista, cada vez mais esclarecido. As empresas turísticas, inseridas num contexto de globalização, requerem profissionais cultos, criativos, dinâmicos, responsáveis, comunicadores, capazes de se adaptar a diversos contextos e situações e com capacidades de promover uma cultura orientada para o cliente. Sendo assim, a

nossa reflexão sobre as competências de um técnico de turismo centrou-se em dois vetores que atravessam grande parte deste estudo.

O primeiro detetou as competências que as entrevistadas das empresas/instituições de turismo consideram como básicas para o desempenho de funções nas empresas onde trabalham. Se atentarmos nas competências analisadas na parte conceptual deste estudo e nas aludidas no decurso das entrevistas, a primeira observação é-nos sugerida por um traço que é comum: se, nas referências apresentadas na I Parte, as competências se destinam a todos os trabalhadores da sociedade do conhecimento, no discurso das entrevistadas, as mesmas competências são privilegiadas para o trabalhador da indústria do turismo: a comunicação em língua materna e línguas estrangeiras, literacia digital, responsabilidade, espírito de equipa e conhecimentos que integrem a cultura e o espírito da empresa/organização; a segunda observação centra-se no requisito de outras competências, referidas pelas entrevistadas, como um bom relacionamento interpessoal e o aprimoramento da postura e da imagem. A estas competências junta-se o requisito de um técnico possuir uma boa cultura geral para poder fornecer aos turistas todas as informações que este solicite. Não basta, de facto, que um profissional da área do turismo saiba fazer, ser e estar, impõe-se, também, que ele domine um conjunto de instrumentos do domínio do saber para poder difundir a vasta informação que o turista procura.

O segundo vetor que se concentrou na verificação do nível de competências demonstrado pelos alunos no contexto escolar e no contexto de formação de trabalho, revela que o processo de ensino-aprendizagem promoveu as competências requeridas pelas empresas onde os discentes desenvolveram a formação em contexto de trabalho. Os resultados obtidos, no final de estágio, revelam o sucesso dos alunos no desempenho das competências que foram objeto de observação, apesar de existirem alguns constrangimentos no domínio de línguas estrangeiras como se nota no discurso das entrevistadas que acentuam a necessidade de se promover o ensino de outras línguas pois comunicar exclusivamente em inglês e espanhol tornou-se insuficiente para o mercado de trabalho na indústria turística. Impõe-se a aprendizagem de outras

línguas como o francês, o alemão ou o mandarim, como sugeriu uma das nossas entrevistadas.

O bom desempenho dos formandos, durante o período de formação em contexto de trabalho, reflete o papel preponderante do processo ensino-aprendizagem no estímulo de competências nos alunos, em domínios como o saber, o saber-fazer, o saber-ser e estar. No entanto, se os alunos demonstraram eficiência elevada durante o estágio, no contexto escolar, o desempenho foi mais modesto, como se verificou com as avaliações procedentes dos conselhos de turma. Os desalinhamentos detetados entre as opiniões dos docentes e as dos avaliadores requerem um estudo mais aprofundado. Todavia, não deixamos de pensar que uma possível pista de interpretação deste facto se centrará, por um lado, nos períodos de formação e, por outro lado, na modalidade de avaliação. Enquanto o processo de ensino-aprendizagem na escola se desenrola ao longo de três anos consecutivos, permitindo ao docente um conhecimento mais aprofundado do aluno através de sucessivas avaliações formativas e sumativas, a FCT desenvolve-se durante um período de três meses que, na perspetiva das entrevistadas, é bastante exíguo para uma observação minuciosa do desempenho dos alunos. No entanto, apesar do constrangimento provocado pelo reduzido período de formação, as entrevistadas reconhecem as potencialidades da FCT para o amadurecimento das competências desenvolvidas no contexto escolar, considerando que a assunção das responsabilidades pelos alunos em contexto de trabalho é um dos indicadores que mais se evidencia na sua evolução durante este período de formação.

No que concerne às perceções dos alunos sobre as competências desenvolvidas ao longo do processo de formação, estes entendem que atingiram um bom desempenho e consideram-se pessoas preparadas para enfrentar situações de risco, entendendo-se assim, que sem proceder a uma observação e a uma avaliação direta da competência de lidar com o risco, a escola, durante o processo de ensino-aprendizagem, contribui para o aprofundamento desta competência intrinsecamente ligada à sociedade da incerteza e da globalização. A esta competência e ao empreendedorismo associa-se a capacidade para a organização de eventos que os alunos

valorizam como uma das estratégias mais importante para o desenvolvimento de competências durante a formação.

Em suma, para responder ao paradigma das sociedades do conhecimento e da globalização, o técnico de turismo deve lutar contra o fracasso profissional, apetrechando-se de um elenco de competências pessoais e profissionais que, em uma sociedade marcada pela imprevisibilidade e incerteza, deve enriquecer constantemente através da formação contínua. A escola, em cooperação com empresas da indústria turística, tem a missão de orientar os jovens para que sejam os obreiros das suas próprias competências, assinalando-lhes pistas que os conduzam, primeiramente, ao desempenho de uma boa cidadania e depois, à aquisição de um vasto leque de competências que foram identificadas neste estudo. Neste sentido, parece-nos que a missão da escola se vai cumprindo e, que, no caso estudado, há uma conexão entre a escola e o mundo do trabalho. Se assim não fosse, os profissionais de turismo que conosco colaboraram em verificar o desenvolvimento de competências dos alunos, não se teriam revelado tão otimistas relativamente ao desempenho demonstrado pelos formandos. É, pois, importante, por um lado, que a escola veja reconhecido, pelas empresas, o seu papel na educação e formação dos alunos e, por outro lado, que as empresas colaborem com a escola na identificação de um conjunto de competências de modo a facilitar a transição do jovem entre a educação e o mundo do trabalho.

Por último, resta-nos considerar algumas limitações deste estudo. Desde logo, o conceito de competência, que nos provocou algum desconforto na sua análise pela a diversidade de abordagens que assinalam uma multiplicidade de significados complementares, divergências e sobreposições mostra-nos que é um conceito que não está totalmente esclarecido pela literatura, tornando-o um conceito em construção, como conclui Le Boterf (2003). De facto, o conceito de competências admite diversos níveis de análise como competências individuais, organizacionais, profissionais, básicas, essenciais ou transversais que integram conhecimentos, habilidades e atitudes o que dificulta a destrição e o posicionamento de comportamentos. Neste sentido, os nossos maiores constrangimentos foram sentidos quando detetamos que as múltiplas competências envolvem o saber, o saber-fazer e o saber-estar e que

difícilmente se podem compartimentar em domínios. É o caso da comunicação que envolve não só conhecimentos de técnicas de comunicar, como habilidades – fazer entender-se, persuadir e convencer – e, ainda, atitudes como empatia, bom humor, criatividade, etc. Por outro lado, competências como a responsabilidade incorporam comportamentos e habilidades tão vastos que a sua avaliação, ao centrar-se em um ou dois comportamentos, se torna minimalista. Também, não nos pareceu fiável avaliar atitudes diferentes como são a assiduidade e a pontualidade ou a iniciativa, criatividade e espírito crítico em um único item.

Considerando as competências requeridas pela indústria turística e as competências declaradas nas orientações programáticas e metodológicas para as diferentes componentes curriculares do curso, verificamos que as fichas de avaliação de conselhos de turma e da Formação em Contexto de Trabalho revelam algumas omissões, não retratando, objetivamente, algumas competências, o que dificultou também o nosso estudo. É notória a exiguidade de competências avaliadas em ambos os documentos: no caso da ficha de avaliação de conselhos de turma, o domínio do saber-fazer está desvalorizado pois limita-se somente a verificar a realização de tarefas e a capacidade de iniciativa, criatividade e espírito crítico, carecendo de uma análise mais aprofundada do trabalho de equipa e colaboração; a ficha de avaliação da FCT, por sua vez, não avalia, com objetividade, o desempenho em línguas estrangeiras, o trabalho de equipa e a literacia digital.

Em face deste cenário, o presente estudo suscitou algumas questões que devem ser objeto de reflexão, no sentido de aperfeiçoar os documentos relativos ao registo de avaliação de competências, a distribuição da carga horária das línguas estrangeiras e TCAT e, ainda, estratégias que promovam o empreendedorismo e, quiçá, a educação financeira, tão solicitada nos últimos tempos.

Os documentos de registo de avaliação devem reproduzir, com clareza, as competências requeridas a um aluno do Curso Profissional Técnico de Turismo, evitando, não só amalgamar competências, mas também formulações de itens ambíguos. Entendemos, também, que as fichas de avaliação - FCT e

conselhos de turma – devem apresentar os mesmos itens para avaliação, nomeadamente, nos domínios do saber-fazer e saber-ser e estar. Sugerimos, ainda, que as cotações para cada item, apresentadas no documento de avaliação da FCT sejam alteradas pois, na nossa perspetiva, são tão redutoras que condicionam o avaliador.

A distribuição da carga horária proposta para o desenvolvimento do currículo, sendo competência da escola, mereceu a nossa atenção e julgamos que as disciplinas de Inglês e TCAT, que só se lecionam nos dois primeiros anos do curso, devem ser ensinadas até ao 3º ano do curso. Se ambas têm elevada relevância para a FCT, a sua carga horária deveria ser distribuída, equitativamente, ao longo do curso. Devemos lembrar que a língua deve ser usada regularmente e que um hiato entre a conclusão do ensino-aprendizagem da língua inglesa, no final do 2º ano, e a FCT, no final do 3º ano, ocasiona esquecimento de vocabulário e lentidão na expressão oral. A disciplina de TCAT deve, em meu entendimento, ser objeto de ensino-aprendizagem contínua ao longo do curso e não, somente, no primeiro e segundo ano, por desenvolver competências no âmbito do processo de comunicação e do relacionamento interpessoal.

Outro entrave a uma boa aprendizagem da segunda língua é a diminuta carga horária atribuída – 180 horas. Constatando que o mercado de trabalho tende a privilegiar os trabalhadores que dominem francês, alemão e outros idiomas, esta carga horária condiciona a sólida aprendizagem de uma língua de iniciação. Tornando-se evidente, no nosso estudo, que o inglês e o espanhol já não são suficientes para se ingressar no mercado de trabalho turístico, torna-se imprescindível a incorporação de outras línguas, inclusive, o mandarim, na oferta educativa da escola. Deste modo, entendemos que a escola, na sua oferta educativa, deve apresentar quatro idiomas a ensinar, sendo alternados por cada curso que se inicie.

Finalmente, parece-nos que os currículos, as metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem deveriam apostar, também, no empreendedorismo e na educação financeira pois os discursos de vários autores e instituições que consultamos para este trabalho consideram ser um dos maiores investimentos

para enfrentar um mundo cheio de incertezas. Considerando que os alunos de turismo apostam em um futuro profissional, predominantemente, enquadrado em pequenas e médias empresas e que se tornam potenciais empreendedores é da maior relevância valorizar e criar condições para o desenvolvimento destas competências que parecem pouco valorizadas durante o percurso de educação e formação.

Findamos este trabalho, conscientes de que estamos perante uma obra inacabada e que é necessário continuar a refletir sobre os currículos e metodologias de ensino-aprendizagem, na perspetiva de encontrar as melhores estratégias para dotar os alunos de turismo de conhecimentos, habilidades, experiências e atitudes, num quadro de inovação e qualidade, para enfrentarem não só um mercado de trabalho excessivamente competitivo mas, também, os desafios complexos da nossa contemporaneidade.

Se de facto, durante a FCT, os alunos do Curso Profissional Técnico de Turismo manifestam as competências requeridas pelos empregadores, desconhecemos, todavia, se estes, após a conclusão do curso, têm sucesso em encontrar um emprego no mercado de trabalho turístico ou se são ultrapassados por outros com formação inferior ou superior. Neste sentido, será interessantes prosseguirmos este estudo a fim de explicitar um pouco mais e um pouco melhor a viabilidade do Curso Profissional Técnico de Turismo no mercado de trabalho.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular. Ensino Básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação. DEB.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico. Coleção em foco*. Porto: Edições ASA.
- Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) - Departamento de Gestão Integrada de Sistemas de Qualificação. (2008). *Recomendações de Apoio à Organização e Funcionamento das Ofertas Educativas e formativas de Dupla Certificação de Jovens*. Lisboa: ANQ.
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva. Em Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora. pp. 15-30.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E. Machado, J.C., & Vasconcelos, R. (2003). *Expetativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho*. Em *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*. Braga: Centro de Investigação em psicologia da Universidade do Minho. pp. 13-15.
- Assembleia da República. (1986). *Atas da Assembleia Nacional Constituinte de 1911: de 15 de junho a 25 de agosto*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República. (1998). *Declaração Universal dos Direitos do Homem: 50 anos*. Lisboa: Assembleia da República.
- Azevedo, J. (1988). *Avaliação da experiência pedagógica do ensino técnico-profissional: relatório final*. Lisboa: DGES.
- Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica, Anos 90*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta - Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA

- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade – Reflexões sobre política educativa*. Porto: Asa Editora.
- Balanzá, I. M. & Nadal, M. C. (2003). *Marketing e comercialização de produtos turísticos*. S. Paulo: Thomson.
- Baptista, M. (1997). *Turismo - Competitividade sustentável*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, D. (1973). *O Advento da Sociedade Pós-Industrial: uma tentativa de previsão social*. S. Paulo: Cultrix.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model of effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Brito, S. P. (2011). *Direcção-Geral de Turismo – Contributos para a sua História*. Lisboa: Turismo de Portugal, I.P.
- Bull, A. (1995). *The economics of travel and Tourism* (2ª ed.). Melbourne: Longman Cheshire.
- Carneiro, R. (1988). *Portugal: Os Próximos 20 Anos, V Volume, Educação e Emprego em Portugal, Uma Leitura de Modernização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, A. D. (2010). *Limiares críticos da educação contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cooper, C., Fletcher, J., Fyall, A., Gilbert, D., & Wanhill, S. (2007). *Turismo, Princípios e Práticas* (3ª ed.). São Paulo: Bookman.
- Cunha, L. (2006). *Economia e Política do Turismo*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Cunha, L. (2007). *Introdução ao Turismo*. Lisboa: Editorial Verbo.
- De Landsheere, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: D. Quixote.
- DGIDC. (2011). *Educação para a Cidadania – Proposta curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: MEC.
- Dionísio J.P. (2007). Educar para Inovar. Em Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.), *Educação, Inovação e Desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 137-143
- Bronckart, J.P. & Dolz, J. (2004). A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? Em Dolz, J., & Ollagnier, E.(orgs). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed,pp.29-46.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Faria, L. (1997). *Diferenças de sexo nas atribuições causais: inconsistências e viés. Análise Psicológica, 2 (XV)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, pp. 259-268.
- Fernandes, D. (1998). Algumas questões de desenvolvimento do Ensino Secundário. Fernandes, D., & Mendes M., (orgs.). *O Ensino Secundário em Debate: Projetar o Futuro – Políticas Currículos e Práticas*. Lisboa: Departamento do ensino Secundário, M. E. pp. 21-27.
- Fernandes, J. P. (2010). Pensamento crítico como objetivo educacional para o futuro. Carvalho, A. D. *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 93-99.

- Ferreira, J. A. B. (1995). *Direito do Turismo - instrumentos normativos fundamentais*. V. N. Gaia: Instituto Superior Politécnico de Gaya.
- Ferro, António (1949). *Política do espírito: Turismo, fonte de riqueza e de poesia*. Lisboa: Edições SNI.
- Figueiredo, A. D. (2001). Novos Media e Nova Aprendizagem. Em Fundação Calouste Gulbenkian (org.). *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 71-81.
- Fleury, A. & Fleury, M. T. (2004). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeças caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a Cidadania – Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação da conceção à realização*. Lisboa: Lusociência.
- Freire, P. (2001). *Educação e atualidade brasileira* (3ª ed.). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido* (3ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Fromm, E. (1999). *Ter ou Ser?* Lisboa: Editorial Presença.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giddens, A. (1996). *As consequências da modernidade* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gil, A. (1995). *Como elaborar projetos e pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Goeldner, C., Ritchie, J. R. & McIntosh, R. W. (2002). *Turismo, Princípios Práticas e Filosofia*. Porto Alegre: Bookman.
- Gómez, Perez. A.I. (1998). As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência . Em Sacristán, J. & Perez Gómez, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArTmed. pp.14-26
- Gómez, Perez. A.I. (1998). Ensinar para a compreensão. Em Sacristán, J. & Perez. Gómez, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArTmed. pp.67-97.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Educação para a Mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora
- Hil, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hotyat, F. (1978). *Psicologia da criança e do adolescente*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Instituto para a Qualidade na Formação, I. (2005). *O Turismo em Portugal – Evolução das qualificações e Diagnóstico das Necessidades de Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Jonnaert, P. (2003). *Compétences et socioconstructivisme – Un cadre théorique*. Bruxelas: De Boeck.
- Justino, D., Fernandes, E., Almeida, J., & Raposo, M. (2004). *A Reforma do Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Kovács, I., & Castillo, J. (1998). *Novos Modelos de Produção Trabalho e pessoas*. Oeiras: Celta Editora.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at Work: Developmental Relationships*. Em *Organizational Life*. Glenview IL: University Press Of America.
- Kuenzer, A. Z. (1995). *Pedagogia da Fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador* (4ª ed.). São Paulo: Córtez.

- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: ArTmed.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (1992). *A Nova Avaliação da Aprendizagem – O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lickorish, L. J., & Jenkins, C. (2000). *Introdução ao Turismo*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Lojkine, J. (1995). *A Revolução Informacional*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, A. (1996). TQM - Neotaylorismo Vs. Cultura de Qualidade. Que perspectivas para organizações portuguesas? *Revista Portuguesa de Gestão*. Lisboa: INDEG-ISCTE. Nº I-II-III-IV. p. 79-87.
- Lyotard, J. F. (1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Matias, Álvaro (2007). *Economia do Turismo – Teoria e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Medeiros, E. O. (2010). Educação contemporânea: dilemas e paradoxos na indagação de um sentido. Em Carvalho, A. D. *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Moesch, M. (2000). *A produção do saber turístico (2ª ed.)*. São Paulo: Contexto.
- Morin, E. (1981). *As Grandes Questões do Nosso Tempo (6ª ed.)*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Morin, E. (1986). *O Método 3: O conhecimento do Conhecimento*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes para a Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E., Bocchi, G., & Ceruti, M. (1991). *Os Problemas do Fim de Século*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Nazaré, M. H. (2007). Educar para Inovar. Em Fundação Caloust Gulbenkian (org.). *Educação, Inovação e Desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.127-135.
- OMT. (1995). *Educando Educadores en Turismo*. Madrid: Instituto de Turismo, Empresa y Sociedad y Universidad Politécnica de Valencia.
- OMT. (1997). *Turismo: Panorama 2020 – Nuevas Previsiones de la Organización Mundial*. Madrid: OMT.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores
- Parry, S. (1996). The quest for competencies. *Training*. Vol. 33. nº 7. pp. 48-54,56.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2004). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: ArTmed.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA.
- Quivy, R. Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. N. (2006). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*(3ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Ritchie, J. R. (1990). *Tourism and Hospitality Education – Frameworks for advanced Level and Integrated Regional Programs - Formation Supérieure en Matière de Tourisme*. St. Gal: Editions AIEST.

- Roldão, Maria do Céu (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosas, F. (1994). As mudanças invisíveis do Pós-Guerra. Em Mattoso J. (dir.). *Historia de Portugal*. Lisboa: Círculo dos Leitores. pp. 419-501.
- Rubio Gil, Á. (2003). *Sociología del Turismo*. Barcelona: Ariel Turismo.
- Sacristán, J. (1998). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?. Em Sacristán J.& Perez. Gómez, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed. pp. 119-148.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S., Stoleroff, A.D. & Correia, J. A. (1990). *Novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação*. Separata de: *Revista crítica de ciências sociais*, nº 29. pp.11-53.
- Stoer, S., & Araújo., H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stroobants, M. (2004). Qualificação ou como se livrar dela. Em Dolz, J. & Ollagnier, E. (Org.) *O Enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed pp. 65- 76.
- Tavares, J. (2001). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve: Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- The European Round Table of Industrialists, dir. (1995). *Uma educação europeia: a caminho de uma sociedade que aprende: relatório da mesa redonda dos industriais europeus*. Bruxelas: ERT.
- Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. (1949). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino (10ª ed.)*. Porto Alegre: Edição Globo.
- UNESCO. (1996). *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Asa Editora.
- Valente, A. C. (2005). *O Turismo em Portugal – Evolução das qualificações e diagnóstico das necessidades de formação*. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I. P.
- Vilela, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Wainberg, J. A. (2003). *Turismo e comunicação. A indústria da diferença*. São Paulo: Contexto.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola (7ª ed.)*. Porto: Edições ASA.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

Referências eletrónicas

- ANQEP - Programas.* (s.d.). Recuperado em 2011, outubro 28, de <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>
- Carta Constitucional de 1826. Recuperado em 2012, abril 30, de <http://www.fdp.unl.pt/Anexos/Investigacao/1533.pdf>
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva.* Recuperado em 2011, outubro 30, de https://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000037230&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA
- Comunicação da Comissão Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.* Recuperado em 2012, janeiro 20, de <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PT:PDF>
- Comunicado de Maastricht sobre as prioridades futuras da cooperação europeia reforçada em matéria de ensino e formação profissionais (EFP).* (s.d.). Recuperado em 2012, janeiro 20, de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/vocational/maastricht_pt.pdf
- Confederação do Turismo Português.* (s.d.). Recuperado em 2012, dezembro 28, de <http://www.confederacaoturismoportugues.pt/documents/view/id/254>
- Conselho Europeu de Santa Maria da Feira.* (2000). Recuperado em 2012, abril 15, de http://www.europarl.europa.eu/summits/fei1_pt.htm
- Declaração de Manila sobre o Turismo Mundial* (s.d.). Recuperado em 2012, janeiro 20, de www.marcionami.adm.br/pdf/gestao/Declaracao_Manila.pdf

Depresbiteris, L. (2001). *Certificação de Competências: a Necessidade de Avançar numa Perspectiva Formativa. Formação (2)*. Recuperado em 2011, julho 20, de <http://pt.scribd.com/doc/62161494/certificacao-de-competencias-a-necessidade-de-avancar-numa-perspectiva-formativa>

Diferenças de géneros nos resultados escolares – Estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual da Europa (2010). Recuperado em 2012, janeiro 18, de http://www.gepe.minedu.pt/np4/np4/?newsId=364&fileName=Diferenca_genero_resultados.pdf

Guedes, S. M. (2007). *Como construir uma boa imagem pessoal e profissional*. Recuperado em 2012, dezembro 2012, de http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opinio.php?codigo=AOP0130

Legislação da União Europeia. (s.d.). Acedido a 28 de dezembro de 2012, de http://europa.eu/legislation_summaries/human_rights/fundamental_rights_within_european_union/l16026_pt.htm

Maroco, J., & Marques, T. G. (2006). *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?* Recuperado em 2011, setembro 7, de [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%20\(1\)%20-%2065-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%20(1)%20-%2065-90.pdf)

McClelland, D. C. (1973). *Testing for competence rather than for “intelligence”*. Recuperado em 2011, maio 5, de <http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>

Novas oportunidades. *O mundo das profissões*. (s.d.). Recuperado em 2011, outubro 28, de <http://mp.novasoportunidades.gov.pt/mundodasprofissoes/guiadeprofissoes/guiaprofissoes.swf>

OCDE (2010). *Education at a Glance 2010. OECD indicadores*. Recuperado em 2011, janeiro 18, de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45953903.pdf>

- OIT (2004) *Recomendação 195, Sobre o desenvolvimento dos recursos humanos: Educação, Formação e Aprendizagem Permanente*. Recuperado em 2011, janeiro 18, de http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/rec_195.pdf
- O Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. (1997). Recuperado em 2011, outubro 17, de <http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf>
- OMT. (s.d.). Recuperado em 2012, outubro 16, de <http://www2.unwto.org>
- OMT (2012). *Tourism Highlights 2012 Edition*. Recuperado em 2012, dezembro 18, de http://dtxtq4w60xqpw.cloudfront.net/sites/all/files/docpdf/unwtohighlights12enlr_1.pdf
- Plano Estratégico Nacional do Turismo (2007) – Para o desenvolvimento do turismo em Portugal*. Recuperado em 2012, abril 6, de www.turismodeportugal.pt/Portugu%C3%AAs/conhecimento/planoestrategiconacionaldoturismo/Anexos/PENT_VERSAO_REVISTA_PT.pdf
- Plano Estratégico Nacional do Turismo (2011) – Propostas para revisão no horizonte 2015 – Versão 2.0*. Recuperado em 2012, outubro 16, de www.turismodeportugal.pt/Português/turismodeportugal/Documents/PENT_Revisão.pdf
- Plano Tecnológico. *Uma estratégia de crescimento com base no Conhecimento, Tecnologia e Inovação. Documento de Apresentação*. Recuperado em 2011, janeiro 18, de <http://www.planotecnologico.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf>
- Recomendação do parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. (s.d.). Recuperado em 2011, julho 14, de <http://goo.gl/jRpG8>
- Recomendação Rec (2002) 12 do Comité de Ministros aos Estados-membros relativa à Educação para a Cidadania Democrática*. Recuperado em 2012, abril 10, de <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000034001-000035000/000034745.pdf>

Resultados do Turismo - Turismo de Portugal (2011). Recuperado em 2012, dezembro 18, de <http://www.turismodeportugal.pt/Portugu%C3%AAs/ProTurismo/estat%C3%ADsticas/an%C3%A1lisesestat%C3%ADsticas/osresultadosdoturismo/Anexos/2011%20-%20Os%20resultados%20do%20Turismo.pdf>

Turismo de Portugal. (s.d.). Recuperado em 2012, dezembro 18, de <http://www.turismodeportugal.pt/Português/ProTurismo/estatísticas/quadroestatísticos/hospedes/Pages/Hóspedes.aspx>

Legislação

Constituição da República Portuguesa – Edição Académica (de acordo com a redação dada pela Lei Constitucional nº1/2005 de 12 de agosto). Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho - *Reorganização curricular dos ensinos Básico e Secundário.*

Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de Abril - *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino secundário, bem como da avaliação das aprendizagens e elimina a disciplina de Área de Projeto (12o ano) dos cursos científico-humanísticos.*

Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto - *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.*

Decreto-Lei n.º 141/2007 de 27 de abril – *Aprova a orgânica do Turismo de Portugal, I. P.*

Portaria nº 1288/2006, de 21 de novembro – Cria o Curso Profissional de Técnico de Turismo.

Decreto-Lei nº 88/2006 de 23 de maio - *regula os cursos de especialização tecnológica.*

Portaria nº 256/2005, de 16 de março – *Aprova a atualização da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação.*

Portaria 550-C/2004 de 21 de maio - *Regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.*

Decreto-Lei nº74/2004 de 26 de março - *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação*

Portaria 1082-A/2001 de 5 de setembro – *Cria a rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC).*

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro - *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.*

Portaria 1083/2000 de 20 de novembro – *Regulamenta a Criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), com dupla certificação escolar e profissional.*

Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de outubro - *Regulamenta as atividades profissionais.*

Decreto-Lei nº 74/91 de 9 de fevereiro - *Estabelece o quadro geral da organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extraescolar.*

Decreto-Lei n.º 286/89, 29 de agosto - *Reforma Educativa – Planos curriculares dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de janeiro - *Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior.*

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Decreto-Lei nº 102/84 de 29 de março - *Estabelece o regime jurídico da formação profissional inicial de jovens em regime de aprendizagem. Define o contrato, as normas, prestação, organização, controle e funcionamento da referida aprendizagem.*

Despacho normativo 194-A/83 de 21 de outubro - *Criação de cursos técnico - profissionais e cursos profissionais, a ministrar após a conclusão do 9º ano de escolaridade.*

Despacho normativo 240/80 de 19 de julho - *Cria o 12.º ano de escolaridade e extingue o Ano Propedêutico do ensino superior.*

Lei nº 5/73 de 25 de julho de 1973 - *Reforma “Veiga Simão”.*

Anexos

ANEXO A

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE TURISMO

(Portaria n.º 1288/2006 de 21 de Novembro)

Plano de estudos

		Disciplinas	CARGAS HORÁRIAS ANUAIS			TOTAL
			1º ano (10º)	2º ano (11º)	3º ano (12º)	
COMPONENTES DE FORMAÇÃO	Sócio -Cultural	Português	100	100	120	320
		Inglês	120	100	-	220
		Educação Física	50	50	40	140
		TIC	100	-	-	100
		Área de Integração	-	100	120	220
		Subtotal	370	350	280	1000
	Científica	Matemática	100	-	-	100
		História e Cultura das Artes	100	100	-	200
		Geografia	100	100	-	200
		Subtotal	300	200	-	500
	Técnica	Comunicar em Espanhol	-	90	90	180
		Turismo – Informação e Animação Turística	150	150	102	402
		Técnicas de Comunicação em Acolhimento Turístico	140	100	-	240
		Operações Técnicas em Empresas Turísticas	150	120	88	358
		Formação em Contexto de Trabalho	-	-	420	420
		Subtotal	440	460	700	1600
		Total	1110	1010	980	3100

ANEXO B

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELAS ESCOLAS

Recomendações de apoio à organização e funcionamento das ofertas educativas e formativas de dupla certificação de jovens (2008)

Exposições ou mostra de trabalhos elaborados pelos alunos realizadas regularmente, que envolvem várias disciplinas que têm impacto na comunidade educativa. Pode optar-se por desenvolver atividades como a organização de um evento, com recurso ao convite de técnicos de empresas para apresentação de comunicações ou de relatos sobre a sua atividade profissional.

Trabalho de projeto como estratégia integradora das aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento e a consolidação de competências que habilitem o aluno enquanto futuro profissional e agir em situações concretas e com graus de complexidade diferenciados. As temáticas, embora estejam circunscritas aos conteúdos do curso são, regra geral, escolhidas pelos alunos e validadas pelos professores. Esta estratégia é referenciada pela grande maioria das escolas, como promovendo e rentabilizando o trabalho articulado entre professores das diferentes disciplinas e componentes de formação.

Trabalho cooperativo na realização de tarefas de pesquisa, o qual pode assumir a forma de trabalho de pares. Estas tarefas desenvolvem o espírito de equipa, incrementam capacidades de relacionamento interpessoal e também competências pessoais tais como o espírito crítico, a criatividade, e a resolução de problemas.

Debate de ideias em assembleia de turma após visionamento de filmes ou de documentários. Podem também ser convidados profissionais que exponham ideias e simultaneamente suscitem a participação ativa por parte dos alunos.

Participação em concursos e mostras internacionais como, por exemplo, feiras internacionais de turismo.

Projetos de empreendedorismo e de criação de empresas virtuais em que os alunos desenvolvem um produto ou uma atividade comercial. É comum que uma sala de aula seja transformada num escritório ou numa sede da empresa onde são desenvolvidos todos os procedimentos inerentes à atividade em causa.

Visitas de estudo a entidades formadoras e empregadoras enquanto atividade que permitem a observação de aspetos da área técnica e de natureza sociocultural, científica e inter-relacional, preparando os jovens para o mundo do trabalho.

ANEXO C

Guião dos inquéritos por entrevista aplicado aos monitores

Tópicos	Objetivos	Questões
I Parte		
Legitimação da entrevista e motivação dos protagonistas	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Motivar os/as entrevistados (as) para o trabalho em curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar os protagonistas do trabalho em curso. - Solicitar a colaboração, mostrando a importância desta. - Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista. - Assegurar o caráter áudio da entrevista. - Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas.
Caraterização do entrevistado	Conhecer dados pessoais do entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género 2. Idade 3. Formação académica 4. Experiência profissional
II Parte		
Tipo de empresa	Conhecer a área da indústria turística onde se integra a empresa.	1. Qual o setor de turismo onde se integra a empresa/instituição?
Competências	Verificar se os alunos manifestam, durante a Formação em Contexto de Trabalho, as competências requeridas pela empresa.	<ol style="list-style-type: none"> 3. Quais as competências exigidas pela empresa a um profissional que trabalha nesta empresa? 4. Quais as competências onde os alunos revelam maior sucesso? 5. E quais onde manifestam maiores fragilidades? 6. Quais as competências onde a educação/ formação mais deve investir?
Estratégias implementadas para o desenvolvimento de competências	Verificar o contributo da Formação em Contexto de Trabalho para o desenvolvimento de competências	<ol style="list-style-type: none"> 7. A FCT é importante para o desenvolvimento de competências? 8. Como se deve ministrar as 420h da FCT?

ANEXO D

GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO “FINAL DE CURSO”

Conteúdos	Objetivos	Questões
I Parte		
Informações pessoais	Recolher dados pessoais para melhor compreensão das respostas dadas.	- Género, idade, ano de escolaridade, média final de curso; - Objetivo da formação (escolha múltipla).
II Parte		
Currículo	Verificar se os alunos consideram todas as disciplinas e áreas de formação curricular importantes para o curso.	- Importância das disciplinas curriculares, FCT e PAP para a formação (escolha múltipla); - Justificação de proposta de extinção de disciplinas não relevantes para o curso (resposta aberta).
Atividades complementares ao currículo prescrito	Verificar a importância que os alunos concedem a visitas a museus, organização de eventos, visitas a monumentos e conferências/ palestras.	- Assinalar a importância (nenhuma, pouca, alguma, bastante) para a formação de visita a museus e monumentos, organização de eventos, e conferências/ palestras.
III Parte		
Aquisição de saberes	Verificar a perceção dos alunos relativamente à aquisição de saberes.	- Adquiriu saberes com interesse para exercer funções como Técnico de Turismo.
Comunicação	Verificar se os alunos consideram que desenvolveram a comunicação.	- As atividades letivas facilitaram o desenvolvimento de competências de comunicação; - Avaliar a comunicação oral.
Literacia digital	Verificar as perceções dos alunos quanto à aprendizagem das TICs.	- Aprendeu a utilizar ferramentas e técnicas das novas Tecnologias de Informação e Comunicação.
Iniciativa	Verificar a perceção relativamente ao espírito de iniciativa.	- O aluno desenvolveu a iniciativa ao longo dos anos de formação.

Competências do Técnico de Turismo na era da globalização

Conteúdos	Objetivos	Questões
Cooperação e trabalho em equipa	Conhecer os níveis de perceção relativamente ao desenvolvimento de trabalho em equipa.	- Desenvolveu o trabalho de equipa.
Responsabilidade	Verificar os níveis de perceção quanto à responsabilidade.	- Planificou o trabalho ao longo do processo ensino – aprendizagem.
Relações interpessoais	Conhecer a perceção dos alunos relativamente ao desenvolvimento de relações interpessoais.	- Aprendeu a resolver conflitos; - Aprendeu a aceitar a opinião dos outros de forma responsável
Espírito de risco e empreendedorismo	Conhecer a capacidade de risco e flexibilidade dos alunos	- Considero-me uma pessoa com espírito de risco; - Gostava de criar uma empresa relacionada com o turismo; - Arriscava viajar sozinho (a) pela Ásia; - Aceito proposta de trabalho para um país longínquo.
IV Parte		
Avaliação do curso	Recolher perceções dos alunos relativamente à formação desenvolvida ao longo do percurso escolar.	- Deixar opinião global sobre o desenvolvimento de competências ao longo dos 3 anos de formação (Questão Aberta).

ANEXO E – REGISTO DA AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO



GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



POCH QEP prôdep III
UNIVERSIDADE DE COVILHÃ
QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL
Ação financiada pelo Fundo Social Europeu e Estado Português
União Europeia
Fundo Social Europeu

**CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE TURISMO
NÍVEL IV**

2º REGISTO DE AVALIAÇÃO

Ano letivo 2011/12

Nome: NOME DO ALUNO	Nº: 10
Nº Processo: 001111	Ano: 10º ano Turma: A

A) Parâmetros de Avaliação

DISCIPLINAS	Conhecimentos adquiridos	Aplicação de Conhecimentos	Participação e interesse nas atividades	Realização de tarefas propostas	Iniciativa, criatividade e espírito crítico	Comportamento e atitude na sala de aulas	Relacionamento interpessoal	Assiduidade e Pontualidade	Faltas		Classificações										Rubrica do Professor			
									Injustificadas	Justificadas	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	Módulo V	Módulo VI	Módulo VII	Módulo VIII	Módulo IX	Módulo X				
Português	B	B	B	B	B	B	B	MB	2		17	14	16											
Inglês	S	S	S	S	S	B	B	B	6		11	12												
Ed. Física	B	B	B	B	-	B	B	B	2		15						15							
TIC	S	S	S	S	S	B	B	MB	2		12	11												
Matemática	S	S	B	B	S	B	B	MB			12	10												
Geografia	S	S	S	S	S	MB	B	MB			13													
HCA	S	S	S	B	S	S	B	MB			13	14	12											
TIAT	S	S	S	S	I	B	B	MB	2		12	13	11											

TCAT	R	S	S	S	S	S	S	R			14	12								
OTET	I	I	I	I	I	S	B	MB	7											
Comunicar em Espanhol																				
Área de Integração																				

B) Síntese das dificuldades evidenciadas

Ano Letivo 2010/11

1º Período

Não foram identificadas dificuldades

2º Período

Falta de participação e estudo na disciplina de OTET. Houve, na generalidade, quebra no rendimento escolar e na elaboração de trabalhos.

C) Atividades de remediação sugeridas

- Criar hábitos de estudo
- Melhorar a oralidade

D) Perfil da evolução do aluno

Ano Letivo 2010/11

1º Período

Aluno empenhado

2º Período

Revela algumas competências adequadas ao perfil do curso. Tem dificuldades na língua inglesa.

Nome da Escola. 15/04/2011

O Diretor de Turma

(Nome do diretor)

ANEXO F

REGISTO DA AVALIAÇÃO GLOBAL DA TURMA

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAQUADRO DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL
INICIATIVA DE EMPREGO
FUNDO SOCIAL EUROPEUCURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE TURISMO
NÍVEL IV2º Momento de avaliação
10º ano | Turma Z

A) Parâmetros de Avaliação

Alunos	Conhecimentos adquiridos	Aplicação de Conhecimentos	Participação e interesse	Realização de tarefas	Iniciativa, criatividade e espírito crítico	Comportamento e atitude na sala de aulas	Relacionamento interpessoal	Assiduidade e pontualidade	N.º de Módulos não concluídos
01 Nome Aluno	S	S	S	S	S	B	B	B	OTET (3),
02 Nome Aluno	S	S	S	S	S	B	B	MB	OTET(1, 2 e 3)
03 Nome Aluno	B	B	B	B	B	MB	B	MB	
04 Nome Aluno	S	S	S	S	S	B	B	B	MAT (A7)
05 Nome Aluno	S	S	S	I	S	I	S	S	TIC (2), MAT (A7), GEO (1)
06 Nome Aluno	S	S	S	S	S	B	B	B	MAT (A3), EF(1), TIC(1), HCA(1)
07 Nome Aluno	B	B	B	B	B	B	B	MB	
08 Nome Aluno	S	S	I	S	I	S	B	B	PORT(2), ING(1 e 2), MAT(A7), GEO(1)
09 Nome Aluno	S	S	S	S	S	S	S	S	PORT(3), TIC(2)
10 Nome Aluno	S	S	S	S	S	S	S	B	MAT(A7), OTET(2 e 3), GEO(1)
11 Nome Aluno	S	I	S	S	I	S	S	S	ING(1,2), TIC(1,2),
12 Nome Aluno	S	S	S	S	S	S	B	B	
13 Nome Aluno	B	B	B	B	B	B	B	MB	
14 Nome Aluno	S	S	S	S	I	I	S	S	ING(1,2), HCA(1), MAT,(A3, A7)
15 Nome Aluno	S	S	S	S	S	S	B	B	OTET(3)
16 Nome Aluno	S	S	S	S	S	B	B	B	MAT(A7), TIAT(3), OTET(2,3)
17 Nome Aluno	S	S	S	S	I	I	S	S	MAT(A3, A7)
18 Nome Aluno	S	S	S	S	S	S	B	MB	ING(1), TIAT(3)
OBSERVAÇÕES:									
I =Insuficiente S=Suficiente B=Bom MB=Muito Bom									

Competências do Técnico de Turismo na era da globalização

B) Síntese das dificuldades evidenciadas

1º Período

A turma é muito heterogênea existindo comportamentos exemplares e outros menos corretos. Existem alunos que manifestam dificuldades no desenvolvimento de competências necessárias ao curso.

2º Período

As características registadas no momento anterior continuam a manifestar-se. Ouve uma quebra no processo de aprendizagem.

C) Perfil de evolução da turma

1º Período

Alguns alunos revelam competências exigidas para o curso de Técnico de Turismo. De um modo geral, o perfil da turma evidenciando-se os perfis negativos de alguns alunos, nomeadamente, idade, fraco empenho no trabalho e atitudes pouco corretas no relacionamento interpessoal, em detrimento de outros alunos cujos perfis são de destacar.

2º Período

Alunos que manifestam perfil para o curso, dado o seu empenho, interesse, postura e capacidade de comunicação: Nome do aluno nº2; Nome do aluno nº3; Nome do aluno nº5;.

D) Atividades de remediação sugeridas

Alunos	Criar hábitos de leitura	Praticar expressão escrita	Criar hábitos de estudo	Desenvolver métodos de trabalho	Realizar trabalhos de investigação	Melhorar a participação	Desenvolver a oralidade na sala de aulas	Participar nas atividades de grupo	Ser assíduo e pontual
01 Nome Aluno			X				X		
02 Nome Aluno			X				X		
03 Nome Aluno						X			
04 Nome Aluno	X			X					
05 Nome Aluno			X	X		X			X
06 Nome Aluno			X	X		X	X		
07 Nome Aluno									
08 Nome Aluno	X		X	X		X			
09 Nome Aluno	X		X	X		X	X		
10 Nome Aluno			X	X		X			
11 Nome Aluno			X	X		X	X		
12 Nome Aluno									
13 Nome Aluno									
14 Nome Aluno	X	X	X	X		X	X	X	
15 Nome Aluno	X		X			X		X	
16 Nome Aluno				X		X	X		
17 Nome Aluno	X	X	X	X		X	X	X	
18 Nome Aluno	X		X	X					

Nome da escola. 15/04/2011

O Diretor de Turma

(Nome do diretor)

ANEXO G

FICHA DA AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAPO PH
QUALIFICAR E CRESCERQREN
QUADRO DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONALUNião Europeia
Fundo Social EuropeuCURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE TURISMO
NÍVEL IV

“Entidade/Local de formação”

Avaliação da Formação em Contexto de Trabalho

Formando: Nome do aluno

Ano letivo 2011/12

Competências	Valoração	Valoração atribuída
Qualidade do trabalho realizado na entidade de acolhimento	4	
Integração na entidade de acolhimento	4	
Postura	2	
Capacidade de Iniciativa	2	
Relação Interpessoal	2	
Rigor da expressão oral/escrita	2	
Pontualidade	2	
Assiduidade	2	
Classificação Final	20	

Observações - Avaliação Final

O Professor Orientador

O Orientador Técnico

ANEXO H – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS MONITORES/ORIENTADORES

A- As competências requeridas pela empresa/instituição			
Categories	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
1.Saber	A1a- Conhecimentos específicos da atividade	<p>E1A1a - Conhecer bem os destinos e estudá-los.</p> <p>E2.A1a - Conhecimentos específicos (dos produtos oferecidos pela empresa)</p> <p>E3.A1a - Conhecedora das características específicas do museu</p> <p>E5.A1a - O conhecimento do produto que é todo o contexto da empresa</p> <p>E6.A1a - Estar bem informado do que se passa na Pousada e das valências existentes para responder ao cliente</p>	<p>Conhecimentos específicos da área de turismo onde opera a empresa/instituição (E1, E2, E3, E5 e E6).</p>
2.Saber Fazer	A2a- Comunicação	<p>E1.A2a - Capacidade de argumentação e de persuadir o cliente; Falar alguns idiomas, especialmente o inglês.</p> <p>E2.A2a -Boa expressão oral para ser claro e objetivo; Dominar línguas, especialmente o inglês e o espanhol</p> <p>E3.A2a - Certas técnicas que podemos chamar de pedagógicas e que exigem uma boa arte de comunicar</p> <p>E4.A2a - Domínio de idiomas: inglês, francês e espanhol</p> <p>E5.A2a - As línguas como o inglês que é obrigatório. O francês e o espanhol</p> <p>E6.A2a - Línguas, o inglês sempre.</p>	<p>Entrevistados assinalam técnicas de comunicação (E1,E2 e E3)</p> <p>Cinco dos entrevistados (E1, E2, E4, E5 e E6) assinalam o requisito da comunicação em línguas estrangeiras (Inglês, Francês e Espanhol)</p>
	A2b. Literacia digital	<p>E1.A2b - Devem dominar alguns programas informáticos como, por exemplo, o Galileo e o SIGAV.</p> <p>E6.A2b - Domínio de programas informáticos como Excel, Fidelio, E-Commerce.</p>	<p>São exigidos conhecimentos informáticos (E1 e E6).</p>

A- As competências requeridas pela empresa/instituição			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
	A2d- Dinamismo	<p>E1.A2d - Capacidade de atender, simpaticamente o cliente com uma boa argumentação e de persuadir o cliente a comprar um destino. Claro que também devem fazer reservas, organizar arquivos, e montras, proceder a contactos</p> <p>E3.A2d- Criatividade, dinamismo</p> <p>E4/E6.A2d- Fazer bom acolhimento e excelente atendimento.</p> <p>E5.A2d - Saber lidar com o stress; o trabalho sob pressão; A motivação pessoal.</p> <p>E6.A2d- Saber atender o telefone saber fazer reservas, marcações, proceder ao check-in e check-out, distribuir alojamento, fazer o despertar quando o cliente o requer e receber pagamentos</p>	<p>5 Entrevistados assinalam habilidades que exigem Dinamismo/ Pro-atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criatividade e dinamismo (E3) - Fazer acolhimento e atendimento (E4 e E6) - Procedimentos inerentes à atividade da empresa (E1 e E6)
3. Saber Ser e Estar	A3a - Cooperação/ Trabalho em equipa	<p>E3.A3a - Trabalhar em equipa</p> <p>E5.A3a - O trabalho de equipa. O trabalho por objetivos individuais e coletivos. Trabalhar em função do cliente.</p>	Trabalhar em equipa (E3, E5)
	A3b- Relacionamento interpessoal	<p>E1.A3b- Tenham simpatia e respeitem o cliente.</p> <p>E3.A3b- Pessoa simpática</p> <p>E4.A3b- Simpatia</p> <p>E5.A3b- Boa vontade e simpatia. O sorriso.</p> <p>E6.A3b, ser simpática, com o sorriso nos lábios. Muita calma. Boa relação não só com os clientes como com os colegas.</p>	<p>Sobressaem as seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento interpessoal (E1, ,E3, E5 e E6) - Responsabilidade (E6) - Imagem (E1, E2,E3, E4, E5, E6)
	A3c- Responsabilidade	E6.A3c - Muito responsável e disponível	

A- As competências requeridas pela empresa/instituição			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
	A3d- Postura/Imagem	<p>E1.A3d- Se apresentem bem</p> <p>E2.A3d- Ter postura (Saber ser e estar)</p> <p>E3.A3d- Com ar arejado e limpo, que se apresente bem</p> <p>E4A3d-Trabalhamos muito a imagem. Não toleramos piercings, unhas pintadas com cores muito fortes e exigimos um uniforme</p> <p>E5.A3d- Outro aspeto é a imagem</p> <p>E6.A3d- - Boa postura e boa imagem</p>	

B- As competências de sucesso manifestadas pelos alunos			
Categories	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
1.Saber	B1a - Conhecimentos específicos da atividade	(sem referências)	Sem referências
2.Saber Fazer	B2a - Comunicação	E1.B2a - Boa capacidade de comunicação. Eles em português transmitem bem as ideias, a utilização correta do vocabulário, a dicção. E4.B2a - Alguns comunicam bem em inglês e espanhol	- Uma entrevistada considera que há boa comunicação em língua materna (E1) - Outra considera que alguns comunicam bem em inglês e espanhol (E4)
	B2b - Literacia digital	E3.B2b - Dominam muito bem a utilização dos computadores, com muita criatividade. Trazem um “arcaboço” que dá resposta às nossas necessidades. E6.B2b - Programas informáticos no âmbito do utilizador também dominam bem.	Aplicação de conhecimentos informáticos na óptica do utilizador (E3 e E6)
	B2d - Dinamismo	E2.B2d - Normalmente os alunos vão buscar muito do que aprendem na escola, tanto a nível de conhecimentos como na forma de lidar com as pessoas, pondo em prática o que aprendem e fazem um atendimento simpático e prestam informações com educação ao cliente E3.B2d - O que solicitamos aos alunos, eles fazem. São muito prestáveis e estão ansiosos por fazer coisas. Aos fins de semana estavam sempre dispostos a trabalhar. Têm muita iniciativa e criatividade para elaborar programas de atividades e cartazes informativos e de publicidade. E4.B2d - Alguma criatividade e capacidade de raciocínio. Atendimento ao cliente. Capacidade de resolver pequenos problemas	(E2, E3 e E4) apresentam elementos relacionados com o dinamismo: - Pôr em prática o que aprendem - Atendimento ao cliente - Alguma criatividade - Capacidade de raciocínio - Capacidade de resolver pequenos problemas - Gostam de trabalhar
3.Saber Ser e Estar	B3a - Cooperação/ trabalho em equipa	E1.B3a - Prontos a colaborar com a equipa. E2.B3a - Prestáveis. E4.B3a - Têm desempenhado um bom papel na forma com lideram e	E1, E2, E4 e E5 – Colaboração e trabalho em equipa. (O bom trabalho no cruzeiro indicia boa

B- As competências de sucesso manifestadas pelos alunos			
Categories	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
		trabalham com a equipa num cruzeiro. E5.B3a - Souberam trabalhar em equipa.	colaboração) - Prestáveis
	B3b - Relacionamento interpessoal	E1.B3b - Dedicção E2.B3b - Educados e prestáveis. E3.B3b - São muito bons nas atitudes. E4.B3b - Têm-nos chegado alunos que têm desempenhado um bom papel quer na forma com lideram num cruzeiro nas atitudes. E5.B3b - Humildes, tolerantes, simpatia E6.B3b - A simpatia é uma qualidade nossa e, portanto, estamos bem neste aspeto.	Todos os entrevistados (E1,E2,E3;E4, E5 e E6) referem indicadores do relacionamento interpessoal: - Dedicção - Educação - Boas atitudes - Simpatia - Tolerantes - Humildes
	B3c - Responsabilidade	E1.B3c - Responsáveis. E3.B3c - São muito responsáveis. E5.B3c - Responsáveis. E6.B3c - A responsabilidade também, podemos dizer, que não está mal.	A responsabilidade foi mencionada pelos E1, E3, E5 e E6.
	B3d - Postura/Imagem	E1.B3d - Gostamos muito da postura dos estagiários. E2.B3d - Postura E3.B3b - São muito bons na postura E3.B3d - Uma das competências é a postura, manifestam cuidados com a higiene, o vestuário, os modos como falam com os outros E4.B3d - Têm-nos chegado alunos que têm postura E5.B3d - Apresentação e postura. E6.B3d - A postura é uma qualidade frequente.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, referem a boa postura dos alunos

C- As competências onde os alunos revelam fragilidade			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
1.Saber	C1a- Conhecimentos específicos da atividade	<p>E1.C1a - Os alunos não sabem nada de História e Geografia de Portugal. Não sabem localizar uma Província ou uma cidade como não sabem dar indicações mínimas sobre a Torre dos Clérigos.</p> <p>E3.C1a- Nem estavam muito motivados para pesquisas que lhes foram sugeridas. Não querem ler nem são capazes de interpretar o que leem. - Nos conhecimentos científicos. Os alunos não tinham conhecimentos de História de Portugal.</p> <p>E4.C1a- Não sabem investigar e pesquisar saberes. A formação escolar não está a ser suficiente no âmbito da organização de saberes. É manifesto que os alunos revelam muita falta de bases e de cultura geral. Possuem algumas noções básicas mas a os fundamentos teóricos são frágeis</p>	<p>Falta de cultura geral. (E1,E3 e E4)</p> <p>Dificuldades em fazer pesquisas (E3 e E4)</p>
2. Saber Fazer	C2a - Comunicação	<p>E1.C2a- Nas línguas estrangeiras. Abandonaram o francês [...] Agora, nenhum estagiário fala francês quando estamos a receber um número significativo de franceses que chegam aqui a pedir informações. A oralidade é fraca. A escrever até vão fazendo, mas na oralidade estão muito emperrados.</p> <p>E2.C2a- Nas línguas, são raros os casos de alunos que dominam, por exemplo, o inglês; Outra competência onde há falhas é na comunicação oral em português. Timidez em falar para o público.</p> <p>E4.C2a- As línguas é outra dificuldade. Veja como é escandaloso não encontrar formandos a falar francês. Outro problema é a capacidade de comunicação. Têm muitas dificuldades em transmitir ideias e falar para um grupo.</p>	<p>Dificuldades nas línguas estrangeiras, especificamente, o inglês. (E1,E2.E4,E5 e E6)</p> <p>Dificuldades em encontrar formandos que falem francês. (E1,E4 e E6)</p> <p>Sobressaem as dificuldades de comunicação em língua materna (E2,E4 e E6) e línguas estrangeiras</p>

C- As competências onde os alunos revelam fragilidade			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
		<p>E5.C2a - Dificuldades na área da comunicação. Não eram capazes de falar em inglês ou outra língua estrangeira.</p> <p>E6.C2a- O domínio de línguas já falha bastante. São poucos os que falam corretamente o inglês. O francês é raro, deixaram de ensinar francês nas escolas. O espanhol, ainda, é o que melhor dominam. As técnicas de comunicação e de apresentação têm, ainda que ser muito trabalhadas</p>	
	C2b - Literacia digital	<p>E1.C2b - Programas informáticos como o Galileo, o Amadeus e o SIGAV.</p> <p>E6.C2b – Não dominam programas de software como o Newhotel</p>	Falta de conhecimentos em programas informáticos como o Galileo, Amadeus e SIGAV (E1) e Newhotel (E6)
	C2d - Dinamismo	E2.C2d- Não sabem lidar com crianças	Dificuldades de animação infantil
3. Saber Ser e Estar	C3a - Cooperação/trabalho em equipa	(Sem referências)	(Sem referências)
	C3b - Relacionamento interpessoal	<p>E2.C3b - Muitos têm dificuldades de se relacionar com os visitantes e até com outros funcionários. São muito introvertidos. Para quem está num curso de Turismo, obrigatoriamente tem que interagir.</p> <p>E4.C3b - Há também os que precisam de saber ser e estar. Já chegámos a cessar contrato com alguns formandos por más atitudes e por não aceitarem conselhos no domínio da conduta. Bastantes lacunas em saber resolver conflitos.</p>	<p>Dificuldades de relacionamento E2 e E4)</p> <p>Timidez e reserva iniciais (E5)</p> <p>Dificuldades em resolver conflitos (E4)</p>

C- As competências onde os alunos revelam fragilidade			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
		E5.C3b - Timidez e reserva. O formando, inicialmente, demonstrava essa timidez.	
	C3c - Responsabilidade	(sem referências)	
	C3d - Postura/ Imagem	E6.C3d - Há certas posturas gestuais, corporais que devem ser desenvolvidas. Há alunos que não sabem estar sentados ou falam muito alto e precisam de ser chamados à atenção. Têm que promover a imagem. Hoje vive-se muito da imagem.	Dificuldades na imagem (E6)

D- Opinião dos entrevistados sobre as competências onde a formação deve investir			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
1. Saber	D1a – Conhecimentos específicos da atividade	<p>E1.D1a - Não se pode esquecer, a História e Geografia que são também muito importantes.</p> <p>E2.D1a- Devem, também, investir muito na cultura geral.</p> <p>E3.D1a - Será necessário aprofundar a História de Portugal, aprendendo a integrá-la nos contextos turísticos onde o formando desenvolve a sua atividade.</p> <p>E6.D1a- Claro que ao referir estes não retiro a validade da cultura geral como a História, a Geografia e os conhecimentos específicos do Turismo.</p>	<p>Aprofundar a cultura geral (E2)</p> <p>Aprofundar a História, a Geografia (E1, E3 e E6)</p> <p>Desenvolver conhecimentos específicos de Turismo (E6)</p>
2.Saber fazer	D2a - Comunicação	<p>E1.D2a- Comunicar bem e ter capacidade de argumentação. Falar algumas línguas como já referimos</p> <p>E2.D2a- A comunicação oral, em português, o vocabulário, a dicção, o tom de voz. Línguas. O inglês é fundamental e depois, o espanhol e o francês</p> <p>E3.D2a- Capacidade de comunicação. O domínio de línguas- Inglês, Francês, Espanhol- é fundamental.</p> <p>E4.D2a- A comunicação para uma plateia é muito importante. A escola não pode menosprezar a capacidade de um técnico de turismo falar com correção e expressividade para um grupo. A aplicação de técnicas de comunicação é essencial. O domínio das línguas, Inglês, Francês e Espanhol.</p> <p>E5.D2a- Investir nas línguas, inglês, francês e espanhol</p> <p>E6.D2 a- O falar duas ou três línguas estrangeiras é básico. E não seria mau que se comesse a investir no alemão, mandarim e russo. Investir é na arte de comunicar, a capacidade de argumentar, a utilização correta do vocabulário, o tom de voz, a expressividade.</p>	<p>Desenvolver boa comunicação (E2, E3 e E4)</p> <p>Desenvolver técnicas de comunicação (E1,E2,E4 e E6)</p> <p>Aprender Inglês, Francês e Espanhol (E1,E2, E3,E4, E5 e E6)</p> <p>O E6 sugere o ensino de alemão, mandarim e russo.</p>

D- Opinião dos entrevistados sobre as competências onde a formação deve investir			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
2. Saber Fazer	D2b – Literacia digital	E1.D2b- Dominar programas informáticos como o Galileo e o Amadeus. Claro que não falo nos conhecimentos básicos do Word e Excel.	Dominar programas específicos de Informática e conhecimentos, na ótica do utilizador (E1)
	D2d- Dinamismo	E1. D2d- Predisposição para atender e informar convenientemente E3.D2d- O saber receber e acolher E4. D2d - Técnicas de acolhimento e assistência ao cliente.	Saber receber e acolher (E3)
3. Saber Ser e Estar	D3a - Cooperação/ trabalho em equipa	E2.D3a- O trabalho em equipa E6.D3a – O espírito de equipa	Trabalho em equipa (E2 e E6)
	D3b- Relacionamento interpessoal	E2.D3b - A conduta é muito importante, a maneira como se devem comportar perante os visitantes, as atitudes e as relações pessoais com as outras pessoas, quer visitantes quer colegas de trabalho E3.D3b - Boa disposição [...] simpático E4.D3b- A presença e o saber ser e estar são valores peculiares para quem trabalha na área do turismo. Desenvolver a capacidade de gerir conflitos E5.D3b - Aprender a lidar com o público	A Conduta (E2) Boa disposição e simpatia (E3) O saber ser e estar (E4) Aprender a gerir conflitos (E4) Aprender a lidar com o público (E5)
	D3c- Responsabilidade	E2.D3c- A responsabilidade	Responsabilidade (E2)

Competências do Técnico de Turismo na era da globalização

	D3d - Postura/Imagem	E1.D3d - Boa postura e boa apresentação e portanto, devem limar bem a imagem dos alunos. E4.D3b - A presença E5.D3d - Promover a imagem E6.D3d - Cultivar a imagem e boa apresentação que são hoje fundamentais	Postura e boa apresentação (E1) A presença e Imagem (E1, E4, E5 e E6)
--	-----------------------------	--	--

A- O contributo da Formação em Contexto de Trabalho para o desenvolvimento de competências			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
A1- Em função do aluno	A1- Desenvolvimento de competências	<p>E1.A1- Fazem marcações de viagens simples, arquivam papéis nas pastas, fazem a montra. Tudo isto quanto a mim é muito enriquecedor. Alguns que têm dificuldades nas línguas, reconhecem e querem ir fazer um curso de línguas.</p> <p>E2.A1- No estágio, os alunos contactam com o trabalho e aperfeiçoam competências como a responsabilidade, a organização, o trabalho em equipa e ficam a saber que estar a trabalhar não é estar na escola.</p> <p>E3.A1- Há uma aprendizagem da responsabilidade, saber que têm que chegar a horas, ser assíduos, cumprir as tarefas que lhes damos. Aprendem a ser organizados. Eu acho que, de facto, é uma excelente experiência para eles e também para nós!</p> <p>E4.A1 - É, de facto, uma mais-valia para os alunos [...] Nós aqui aperfeiçoamos alguns desses saberes tanto no saber estar, como saber ser e fazer. Aperfeiçoam a responsabilidade e qualidade.</p> <p>E5.A1- Os formandos amadurecem ao tomar contacto com o trabalho [...] à medida que se integram e levam a cabo as tarefas que lhes atribuímos. (..) Talvez a disponibilidade. Acho que são mais disponíveis aqui que na escola. A cooperação, são mesmo muito cooperantes. [...] São organizados na realização das tarefas e cuidadosos nos serviços prestados aos clientes.</p> <p>E6.A1- Esta formação é útil para os alunos que, na escola, não têm oportunidade de conhecer o ambiente que se vive nas empresas. Aqui, tomam contacto com outra realidade que é de muita responsabilidade e exigência.</p>	<p>Experiência enriquecedora (E1, E3, E4, E6)</p> <p>Aperfeiçoamento de competências (E1, E2, E3, E4, E5, E6)</p>

A- O contributo da Formação em Contexto de Trabalho para o desenvolvimento de competências			
Categories	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
A2- Em função da empresa	<p>A2a- O benefício para a empresa</p> <p>A2b- Sem benefícios para a empresa</p>	<p>E1.A2b - Não nos traz nenhum benefício. Só permitimos a formação de estagiários porque sentimos, num ato de cidadania, ajudar as escolas e os jovens. De resto não criamos postos de trabalho. [...] Todavia, na época alta ou quando uma de nós tira férias, por vezes, damos trabalho ao estagiário que demonstrou mais capacidades. Foi o caso do Pedro (nome fictício).</p> <p>E2.A2a- Os estagiários dão uma boa colaboração durante o tempo que aqui estão</p> <p>E3.A2a- Temos estagiários, por um lado quebra a monotonia que muitas vezes há neste espaço, por outro trazem mais criatividade e colaboração quando organizamos eventos com crianças e, ainda, por outro lado, sentimos que ajudamos na formação dos alunos.</p> <p>E4.A2a- e também para as empresas porque ficam a conhecer os que podem ser bons profissionais e recruta-los. [...]. Ficaram cá a Ana, a Rita, a Maria e o Pedro (nomes fictícios). Qualquer um deles toma conta de um cruzeiro. Têm qualidade.</p> <p>E5.A2a- Quando o amadurecimento é notório, damos-lhes trabalho nos períodos de maior movimento conforme aconteceu com os dois formandos deste ano.</p> <p>E6.A2b - A importância não é significativa. Todavia, quando há necessidade de mão-de obra, pensa-se sempre em convidar alguém que se destacou no trabalho que aqui desenvolveu durante o estágio</p>	<p>Duas opiniões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uns pensam que é útil (E2, E3, E4 e e5) - Outros consideram que não traz benefícios para a empresa (E1 e E6)

B- Modalidade de Formação			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Inferências
B1 - Distribuição da carga horária	B1a - Distribuição contínua B1b - Distribuição parcelar	<p>E1.B1a- Preferimos, todavia, que façam as 420 horas seguidas, há uma maior continuidade no trabalho e acabamos por nos ligar mais aos miúdos.</p> <p>E2.B1a- Nós só aceitamos que as 420 horas sejam concentradas. Não tem sentido vir aqui um mês ou mês e meio e quando estão a começar a integrar-se, vão embora para no ano seguinte virem novamente integrar-se, não está, quanto a nós, correto</p> <p>E3.B1a- Para mim, não há dúvida que as 420h seguidas são muito melhor.</p> <p>E4.B1a- Nós só aceitamos as 420h. Para nós, e também para os alunos, não tem interesse vir aqui fazer umas horas e quando estão a amadurecer irem-se embora. Isso não tem sentido.</p> <p>E5.B1a- Faz todo o sentido ser as 420 horas</p> <p>E6.B1a- A minha opinião é que deve ser tudo seguido na mesma empresa, desde que o aluno deseje enveredar por trabalhar na área de turismo em que faz estágio. A maioria faz as 420h seguidas. No início, quando se começaram a fazer este tipo de estágios, repartiam muito as horas. Atualmente, a tendência é para concentrar.</p>	Todos os entrevistados convergem para uma distribuição contínua da Formação em Contexto de Trabalho

ANEXO I

QUESTIONÁRIO POR INQUÉRITO AOS ALUNOS DE “FINAL DE CURSO”



QUESTIONÁRIO FINAL DE CURSO

Este questionário tem como objetivo a recolha de informações relativas ao impacto do desenvolvimento de competências exigidas aos alunos do Curso Profissional de Técnico de Turismo, no final de curso.

Pedimos a sua colaboração respondendo ao questionário com toda a honestidade.

A resposta é voluntária, confidencial e anónima. Os dados que vai ceder serão utilizados exclusivamente para fins estatísticos destinados a uma dissertação sobre competências requeridas aos alunos de um Curso Profissional de Turismo.

I Parte

1. Insira os seguintes dados:

Género Idade Ano de Escolaridade Classificação final

2. Inscrevi-me no Curso Profissional de Técnico de Turismo:

(Assinale apenas uma opção)

Vocação para a área do Turismo
 Para possuir um diploma de 12º ano
 Prosseguimento de estudos

II Parte

3. Considero que todas as disciplinas do Plano Curricular e áreas de formação (FCT e PAP) foram importantes para o desenvolvimento das minhas competências

Sim
 Não

4. Escreva as disciplinas ou áreas de Formação que suprimiria.

5. Das diversas atividades realizadas, assinale com X a importância (Nenhuma; Pouca; Alguma; Bastante) que cada uma teve para o desenvolvimento de competências.

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante
Visitas a museus				
Organização de eventos				
Visitas a monumentos				
Conferências				

Questionário “Final de Curso”

III Parte

Segue-se um conjunto de afirmações em relação às quais se solicita que proceda a uma autoavaliação, exprimindo o grau de desenvolvimento que atingiu, referente a cada competência. Para o efeito, assinale com um X o nível de desenvolvimento que considera ter atingido, sendo que 1 (um) corresponde ao mínimo desempenho e 4 (quatro) ao máximo desempenho.

	1	2	3	4
1. Adquiri saberes com interesse para exercer funções como Técnico de Turismo				
2. Desenvolvi o espírito de iniciativa durante os três anos de formação				
3. As atividades letivas facilitaram o desenvolvimento de competências de comunicação				
4. A minha comunicação oral é persuasiva				
5. Aprendi a utilizar ferramentas e técnicas das novas Tecnologias de Informação e Comunicação				
6. Planifiquei as atividades de aprendizagem ao longo do curso				
7. Desenvolvi o sentido de responsabilidade durante os três anos de formação				
8. Desenvolvi o trabalho em equipa ao longo do processo de ensino-aprendizagem				
9. Aprendi a resolver conflitos				
10. Aprendi a aceitar a opinião dos outros				
11. Considero-me uma pessoa com espírito de risco				
12. Gostava de criar uma empresa na área do Turismo				
13. Arriscava viajar sozinho(a) pela Ásia				
14. Aceito de boa vontade que a empresa onde possa vir a trabalhar me envie para a Austrália, por um período de 2 anos				

Muito obrigado pela sua colaboração!
Luciano Ribeiro