



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM ESTRUTURA MODULAR – UM ESTUDO DO SISTEMA MODULAR EM DUAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

*Rodolfo José Pinto Dá Mesquita de Castro Leal*

Porto, janeiro de 2017





CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM ESTRUTURA MODULAR – UM ESTUDO DO SISTEMA MODULAR EM DUAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

*Rodolfo José Pinto Dá Mesquita de Castro Leal*

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Maria do Céu Roldão

Porto, janeiro de 2017



## Resumo

O presente estudo de investigação, inserido na Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, apresentado à Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, tem como eixo principal o Desenvolvimento Curricular em Estrutura Modular, tendo em conta a sua especificidade e potencialidades. Neste sentido, a investigação desenvolvida visou averiguar, nas escolas profissionais em estudo, se e de que forma o sistema modular se encontra em implementação/desenvolvimento, como é considerado pelas lideranças das escolas em causa, como é operacionalizado o ensino e como se processa a aprendizagem, e que perspetivas têm os diferentes intervenientes acerca deste modelo.

O estudo de investigação sustentou-se num quadro teórico ligado às áreas do currículo e do desenvolvimento curricular, com um enquadramento no tempo (década de 30 a década de 90 do século XX) de forma a perceberem-se algumas teorias que fundamentam esta prática curricular, de modo a permitir perceber de que modo este modelo organizativo do currículo corresponde ou não a uma melhor adaptação à nova escola que emergiu: a “escola de massas”, uma escola para todos.

Na componente empírica, seguiu uma metodologia de abordagem qualitativa, centrada em entrevistas a atores relevantes bem como em observação de aulas e análise documental, em que o tratamento dos dados recolhidos, através de instrumentos adequados, que no estudo se descrevem e fundamentam, permitiu evidenciar conclusões sustentadas, com a objetividade inerente a um estudo de carácter descritivo. Desenvolveu-se em duas escolas profissionais privadas do Porto, e os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas às diretoras pedagógicas, coordenadores de curso, professores e alunos, observação de aulas de quatro disciplinas e análise de conteúdo documental dos projetos educativos das duas escolas.

O estudo demonstrou que decorridos mais de 25 anos, de existência de escolas profissionais, a estrutura modular continua a ser implementada, com fragilidades, sendo os seus princípios estruturantes conhecidos pelos atores educativos das escolas em estudo, mas pouco aplicados.

A estrutura modular é operacionalizada com contradições, no sentido em que se detetaram aberturas a lógicas tradicionais, sendo as práticas de ensino mistas. Na

avaliação, o “modo teste” verifica-se como elemento predominante o que indicia uma divergência relativamente aos pressupostos curriculares do modelo.

Os espaços onde decorre o ensino e a aprendizagem, e a sua configuração, são de natureza tradicional, contudo, verificaram-se práticas que decorrem para além da “sala de aula”. As duas escolas revelam à comunidade, não só a nível de atividades inseridas em módulos, de atividades inseridas em programas comunitários, com também a nível do desenvolvimento e concretização da Formação em Contexto de Trabalho e da Prova de Aptidão Profissional, verificando-se parcerias consolidadas.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares, ensino profissional, desenvolvimento curricular, estrutura modular.

## Abstract

The focus of this research, which integrates the Master of Education dissertation in Education Sciences, in the specialized area of Pedagogical Supervision and Teachers' Evaluation, presented to the Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa the Curricular Development in Modular Structure, its specificity and potentialities.

Thus, this research aimed to inquire, in the vocational schools within its scope, if and in what way this modular system is being implemented / developing, how the schools' leaderships regard it, how both teaching and learning are being processed.

This study has been supported by a theoretical framework related to areas such as curriculum and curricular development, with a specific timeframe (from the 1930's to the 1990's), to understand the theories substantiating the said curricular practice, and whether this organizational model corresponds to a better adaptation to the new emerging school: the "school for the masses", a school for all.

In its empirical component, this research has followed a method of qualitative approach, based not only on interviews made to relevant participants, but also in-class observation and documental analysis. The resulting data was observed with the appropriate instruments, described and justified in the study, therefore proving the conclusions sustained, holding the objectivity proper to a descriptive study.

This research was developed in two private vocational schools in Porto, and the data was gathered using the semi-structured interviews to their pedagogical directors, course coordinators, teachers and students, in-class observation of four subjects and documental analysis of the two schools' educational projects.

The study showed that after twenty-five years, the modular structure is still being implemented in vocational schools, albeit with inefficiencies, and although its structural principles are known by the participants, few are applied.

The modular structure is used with contradictions, as there is acceptance to traditional reasoning, but also a mixture of teaching practices.

Regarding the evaluation, the "test mode" is the predominant element, which indicates a divergence concerning the purpose of the curricular model.

The setup of teaching and learning spaces is a traditional one, although practices outside the classroom were also observed. Both schools showed openness towards the

community, not only because of the activities included in modules, as well as those integrated in community programmes, but also because of the development and accomplishment of the Professional Training Program as well as the Final Evaluation of the Professional Project, in which consolidated partnerships were observed.

**Keywords:** Curricular policies, vocational schools, curricular development, modular structure.



## **Agradecimentos**

O meu agradecimento aos que estando presentes, foram essenciais, em especial:

À Senhora Professora Doutora Maria do Céu Roldão, minha Orientadora da Dissertação – espírito magnânimo e intelectual por demais conhecida –, pela incessante preocupação, pela Amizade, pela solidariedade, pela empatia e boa disposição que me transmitiu nas comunicações que tivemos.

À Direção da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e aos Professores que de perto seguiram este meu percurso pelo incondicional apoio prestado.

Aos fundadores da Escola Profissional—onde desempenhei funções de professor de Matemática por mais de vinte anos, de Diretor—adjunto e de tantos outros cargos—, Engenheiros Rui e Lídia Amaral, respetivamente, Diretor e Diretora Pedagógica, pela confiança, amizade, solidariedade e espírito de partilha, sem esquecer, por idênticos motivos, o Senhor Professor Doutor João Lacerda Pavão, o último dos Diretores Pedagógicos da Escola, com quem trabalhei, até ao fim, como Vogal, bem como à atual Direção da Escola que sucedeu à anterior por insolvência, pela solidariedade prestada.

À Senhora Professora Doutora Luísa Orvalho, que com as suas ações de formação e de divulgação frequentes, a partir de 1992 na Escola Profissional referida, despertou em mim curiosidade acerca da estrutura modular, designadamente sobre a sua implementação.

Aos elementos das Escolas Profissionais onde desenvolvi o estudo empírico, Diretoras Pedagógicas, Coordenadores de Curso, Professores e Alunos, pela colaboração e compreensão plenas prestadas durante o desenvolvimento do estudo.

Aos que se cruzaram comigo e manifestaram preocupação pelos estádios do desenvolvimento deste processo, não isento de vicissitudes.

À minha família pelo apoio, quando necessário.

## Índice

Resumo.....	i
Abstract .....	iii
Agradecimentos .....	v
Índice.....	vi
Siglário .....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
1. O tema e a questão geral de investigação .....	2
2. O objeto e o âmbito da investigação. As questões de investigação, as subquestões e os objetivos .....	2
3. A estrutura do trabalho de investigação .....	3
CAPÍTULO I – Breve quadro evolutivo do Sistema Educativo em Portugal. Dos anos 30 aos anos 90 do século XX .....	4
1.1. Introdução .....	5
1.2. Importância do movimento da “Educação Nova” .....	6
1.3. A “Educação Nacional” (1930-1970).....	7
1.3.1. A redução e alargamento da escolaridade. A rutura da política “republicana”. Da “Instrução Pública” à “Educação Nacional”. A reforma do ensino técnico (1930 a 1936) ..	9
1.3.2. No decurso da II Guerra Mundial: a construção e consolidação dos alicerces da “Educação Nacional” (1936-1947).....	10
1.3.3. A “Educação Popular” e a separação “liceal-técnico”. Nova reforma do ensino técnico (1947-1970).....	10
1.4. Da Reforma Veiga Simão à Democracia (1970-1990).....	11
1.5. Génese do ensino profissional – seu enquadramento e evolução no sistema.....	13
CAPÍTULO II – Currículo e desenvolvimento curricular.....	21
2.1. Introdução .....	22
2.2. Origem do conceito de currículo na evolução dos sistemas para lógicas de escolarização geral.....	23
2.3. Visões de currículo – influência de teorias técnicas, teorias práticas e teorias críticas ....	27
2.4. Associação do currículo às exigências da “escola de massas” e suas consequências .....	29
CAPÍTULO III – O papel profissional do professor e relação com o currículo .....	33
CAPÍTULO IV – A perspetiva curricular e profissional no ensino profissional.....	38
CAPÍTULO V – Estudo empírico .....	44
5.1. Enquadramento metodológico e apresentação do design do estudo.....	45
5.2. Instrumentos de recolha de dados – sua escolha e construção.....	48

5.3. Apresentação e análise de resultados.....	50
5.3.1. Visão das diretoras pedagógicas .....	50
5.3.2. Visão dos coordenadores de curso .....	62
5.3.3. Visão dos professores.....	73
5.3.4. Visão dos alunos .....	86
5.3.5. As observações de aulas .....	99
5.3.6. A análise documental: os projetos educativos .....	121
CAPÍTULO VI – Conclusões e implicações .....	125
6.1. Religando com as questões iniciais – síntese global .....	126
6.1.1. Comparação de “olhares” das lideranças face aos PE, articulada com a perceção das lideranças intermédias .....	126
6.1.2. Comparação de “olhares” dos professores face ao percecionado pelas lideranças intermédias.....	132
6.1.3. Comparação de “olhares” dos alunos face ao percecionado pelos professores .....	134
6.2. Elementos mais relevantes considerando as questões de investigação.....	137
6.2.1. Quanto à questão 1 .....	137
6.2.2. Quanto à questão 2.....	138
6.2.3. Quanto à questão 3.....	142
6.3. Elementos transversais provenientes/visíveis nos PE.....	144
6.4. Conclusões finais .....	146
Referências bibliográficas .....	149
Legislação consultada .....	155
Referências aos documentos das escolas – projetos educativos .....	157
Anexo n.º 1, Anexo n.º 3, Anexo n.º 6, Anexo n.º 9 e Anexo n.º 14.....	159
Anexo n.º 1 .....	160
Anexo n.º 3 .....	165
Anexo n.º 6 .....	168
Anexo n.º 9 .....	171
Anexo n.º 14 .....	173
ANEXOS.....	177
Anexo n.º 1 – Instrumento de análise de práticas docentes (CEDH).....	178
Anexo n.º 2 – Guião “Características (CI a CXI) e objetivos específicos definidos para a observação de aulas e <i>focus group</i> .....	185
Anexo n.º 3 – Guião das entrevistas semiestruturadas às lideranças (DTP1 e DTP2).....	188
Anexo n.º 4 – Textos finais relativos a gravação das entrevistas semiestruturadas às lideranças (DTP1 e DTP2).....	192

Diretora pedagógica 1 (DTP 1).....	193
Diretora pedagógica 2 (DTP 2).....	200
Anexo n.º 5 – Grelha de análise categorial conjunta das entrevistas às diretoras pedagógicas (DTP1 e DTP2).....	209
Anexo n.º 6 – Guião das entrevistas semiestruturadas às lideranças intermédias (CC1 e CC2).....	235
Anexo n.º 7 – Textos finais relativos a gravação das entrevistas semiestruturadas às lideranças intermédias (CC1 e CC2).....	239
Coordenador de curso 1 (CC1 – S).....	240
Coordenador de curso 2 (CC2 – J).....	247
Anexo n.º 8 – Grelha de análise categorial conjunta das entrevistas aos coordenadores de curso (CC1 e CC2).....	259
Anexo n.º 9 – Guião das entrevistas semiestruturadas aos professores (P1, P2, P3).....	284
Anexo n.º 10 – Textos finais relativos a gravação das entrevistas semiestruturadas aos professores (P1, P2, P3).....	287
Professor 1 (P1).....	288
Professor 2 (P2).....	293
Professor 3 (P3).....	299
Anexo n.º 11 – Grelha de análise categorial conjunta das entrevistas aos professores.....	308
Anexo n.º 12 – Registo das observações das oito aulas.....	325
Aula 1 – Disciplina de Técnicas de Secretariado (TS, E1).....	326
Aula 2 – Disciplina de Matemática (M, E1).....	334
Aula 3 – Disciplina de Técnicas de Secretariado (TS, E1).....	341
Aula 4 – Disciplina de Matemática (M, E1).....	348
Aula 5 – Disciplina de Comportamento do Consumidor (CC, E2).....	353
Aula 6 – Disciplina de Área de Integração (AI, E2).....	361
Aula 7 – Disciplina de Comportamento do Consumidor (CC, E2).....	368
Aula 8 – Disciplina de Área de Integração (AI, E2).....	372
Anexo n.º 13 – Grelha de análise e registo do observado nas aulas através dos textos consolidados, seguindo o documento CEDH.....	375
Anexo n.º 14 – Guião das entrevistas semiestruturadas aos alunos, em <i>focus group</i> .....	384
Anexo n.º 15 – Textos finais relativos a gravação das entrevistas em grupo com os alunos ( <i>focus group</i> ) das duas escolas profissionais.....	389
Entrevista semiestruturada a alunos (focus group 1).....	390
Entrevista semiestruturada a alunos (focus group 2).....	402
Anexo n.º 16 – Grelha de análise categorial conjunta das entrevistas semiestruturadas ( <i>focus group</i> ) a alunos das duas escolas.....	410

## Siglário

- CC1 – Coordenadora de Curso da Escola Profissional 1 (S)  
CC2 – Coordenador de Curso da Escola Profissional 2 (J)  
CEDH – Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa  
DTP1 – Diretora Pedagógica da Escola Profissional 1 (L)  
DTP2 – Diretora Pedagógica da Escola Profissional 2 (C)  
DES – Departamento do Ensino Secundário  
EP – Escolas Profissionais  
E1 – Escola Profissional 1  
E2 – Escola Profissional 2  
FCT – Formação em Contexto de Trabalho  
GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional  
P1 – Professora da Escola Profissional E1 (C)  
P2 – Professora da Escola Profissional E2 (G)  
P3 – Professora da Escola Profissional E2 (L)  
PAP – Prova de Aptidão Profissional

## **INTRODUÇÃO**

## **1. O tema e a questão geral de investigação**

A presente Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação foi desenvolvida na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, na área de especialização de Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes.

O tema relaciona-se com a estrutura modular e designa-se “O desenvolvimento curricular em estrutura modular – um estudo do sistema modular em duas escolas profissionais”.

A investigação visou conhecer se a prática inerente ao sistema modular de gestão do currículo se verifica e em que moldes, bem como saber como é que os vários intervenientes no processo educativo encaram este modelo, decorridos que passaram 25 anos da criação das EP. Ou seja, como é que as lideranças (diretoras pedagógicas), as lideranças intermédias (coordenadores/diretores de curso), os professores e os alunos se reveem nesta forma de “viver” a escola e sobretudo organizar o currículo, o ensino e a aprendizagem (as perspetivas), e como é que é operacionalizado esse ensino e se processa a aprendizagem e se aprende neste contexto.

Com o estudo pretende-se, também, identificar eventuais limitações associadas à estrutura modular, ou, pelo contrário, constatar potencialidades geradoras de sucesso e de qualidade do ensino e da aprendizagem.

## **2. O objeto e o âmbito da investigação. As questões de investigação, as subquestões e os objetivos**

Para levar a efeito o estudo foram selecionadas duas EP, de idêntica dimensão, situadas no distrito do Porto. Foi estabelecida a questão geral: Como é que se caracteriza e como se operacionaliza o desenvolvimento curricular em estrutura modular? A partir desta formularam-se as questões de investigação, as subquestões e os objetivos. Relativamente às questões de investigação, o projeto original foi ajustado de acordo com as perceções que se iam formando, resultantes das interpretações do observado e das perceções recolhidas, originando três grandes grupos de questões:

- 1) Como é posto em prática o desenvolvimento curricular em estrutura modular?
- 2) Como é organizado o currículo? E de que forma é desenvolvido na docência?
- 3) Como percecionam os atores este modelo de organização do currículo?

No que se refere a estas questões foram definidos os objetivos: 1) Averiguar de que forma se concretiza, e com que orientações, o Desenvolvimento Curricular em Estrutura Modular, na perspetiva dos inquiridos; 2) Analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo, na perspetiva dos inquiridos; 3) Analisar como se processa a progressão dos alunos, na perspetiva dos inquiridos.

### **3. A estrutura do trabalho de investigação**

Definido o objeto, através das questões enunciadas, e de forma a dar resposta a essas questões, enquadrando-as no pensamento de autores de referência, foi idealizada uma estrutura–suporte ao trabalho investigativo, estrutura esta construída e reconstruída de acordo com os focos do desenvolvimento da investigação, consolidando-se esta estrutura no final em uma Introdução e seis Capítulos.

No Capítulo I faremos uma abordagem ao quadro evolutivo da educação em Portugal, cujas balizas temporais se situam entre os anos 30 e os anos 90 do século XX, abordando-se desde a dupla via liceal-técnico até à génese do ensino profissional (e sua evolução no sistema).

No Capítulo II, e como sequência enquadradora, perspetivaremos um quadro conceptual e teórico relativo a currículo e desenvolvimento curricular.

O Capítulo III é dedicado ao estudo do papel profissional do professor e sua relação com o currículo. Nesta sequência, a perspetiva curricular e profissional no ensino profissional constitui-se no Capítulo IV.

O Capítulo V será dedicado ao estudo empírico, apresentando-se o enquadramento metodológico, o *design* do estudo, os instrumentos de recolha de dados, bem como a apresentação e análise de resultados, numa ótica de interpretação das visões dos atores (lideranças, lideranças intermédias, professores e alunos), e numa ótica interpretativa das observações de aulas efetuadas. Relativamente às perceções das lideranças, serão cruzadas com os elementos recolhidos dos projetos educativos das duas escolas, através de análise documental.

Como resultado do cruzamento de todas as análises e destas com as questões de investigação, produziram-se conclusões e implicações que constam no Capítulo VI.



**CAPÍTULO I – Breve quadro evolutivo do Sistema Educativo em Portugal. Dos  
anos 30 aos anos 90 do século XX**

## 1.1. Introdução

A análise que se irá fazer sobre a evolução do ensino em Portugal permitirá perceber como é que o sistema educativo se estruturou, e que lógica de estruturação esteve subjacente, entre os primórdios do Estado Novo (anos 30) e a reforma que surgiu após o fim deste Regime, até à década de 80, no século XX, dando-se uma panorâmica dos vários contributos, de natureza histórica. Nesta sequência, perspetivaremos “uma leitura” da evolução do sistema educativo em Portugal, entre as balizas temporais fixadas. Neste intervalo de tempo emergiu o ensino profissional – e a criação de EP – caracterizado por uma estrutura curricular cuja unidade central é o módulo e que constitui uma perspetiva curricular inovadora e intencionalizada para se adaptar a uma aprendizagem diferenciada com consecução dos objetivos por todos.

Os vários regimes políticos do século XX tiveram, quanto às políticas públicas para a educação, diversas orientações, quer em relação ao conceito de escolarização, quer face ao segmento populacional que devia ser atingido, apesar de a tendência global ser no sentido do progressivo alargamento da educação. Assim, a sociedade portuguesa assistiu ao aumento da taxa de escolarização ao longo do século em análise, não só “em escala”, como “em natureza” (Nóvoa, 1992, p. 455). Este binómio entre “escala” (aumento progressivo de acesso ao ensino) e “natureza” (entendida, interpretando o autor, como referente ao reconhecimento que emerge, neste século, da educação como um bem comum, uma necessidade, por oposição à ideia de privilégio de poucos) proporcionou um modelo escolar em rutura com os paradigmas anteriores, tendo a sociedade assimilado progressivamente que o ensino fazia parte dos seus desígnios civilizacionais.

Nesta linha, Fernandes (1998, p. 23) refere que na educação de um indivíduo, para além da dimensão individual, há que considerar a dimensão social: as interligações entre a comunidade educativa (professores, alunos, família e outros membros) e a tutela. A tutela significa contexto político-institucional, mudança que origina uma “construção escolar”, em cada tempo histórico (Pires, 1998, p. 15). Assim, a natureza da educação está relacionada com as mudanças operadas nos vários contextos histórico-sociais e ideológico-políticos.

Pretende-se analisar os momentos que consideramos relevantes, no período temporal definido tendo como objetivo compreender as diversas políticas de educação e sua evolução.

## 1.2. Importância do movimento da “Educação Nova”

Este movimento tem a sua génese nos finais do século XIX, constituindo-se em oposição à escola tradicional pretendendo dar uma centralidade à interação produtiva entre alunos e professores, centrada no processo de aprendizagem, não descurando os conteúdos, a organização escolar e os espaços de aprendizagem. Sendo um movimento de rutura com o passado alicerçava-se em práticas pedagógicas inovadoras. Esta nova educação, alicerçada neste movimento, tem como raízes as seguintes realidades que corresponderam às grandes transformações originadas com a criação da escola pública:

- i. o reforço do papel do Estado na área da educação no quadro do desenvolvimento da escola de massas;
- ii. a afirmação coletiva dos professores, em termos do seu estatuto socioprofissional, da formação especializada e do associativismo docente;
- iii. os esforços da cientificidade da pedagogia, paralelos à produção de um novo discurso nas ciências sociais e humanas.

(Alves, 2012a, p. 71)

No contexto destas realidades, elencam-se as ideias-chave caracterizadoras do programa da “Educação Nova”:

- 1. É um *laboratório de pedagogia prática*, através da exploração da natureza (meio rural);
- 2. Pratica o sistema de *coeducação dos sexos*;
- 3. Particular atenção aos *trabalhos manuais* no sentido em que é a partir destes que se estimula o gosto pelo trabalho e a criatividade (a dimensão técnica como suporte ao desenvolvimento da educação intelectual);
- 4. Procura desenvolver o *espírito crítico*, “através do método científico”, articulando *trabalho individual e trabalho coletivo*;
- 5. A *autonomia dos educandos* como princípio orientador: uma educação moral e intelectual centrífugas, que partem do indivíduo “(...) graças à experiência e ao desenvolvimento gradual do sentido crítico e da liberdade (...)”.

(Nóvoa *cit. in* Alves, *idem*, p. 72)

Não houve de facto “Escola Nova” em Portugal, mas sim alguns movimentos que nela se inspiraram durante a 1.ª República. Como influência sobre o sistema, na 1.ª República viria a declinar, nos anos 30, com a emergência de um Estado Novo, cuja política educativa era de sentido oposto e impôs a sua cultura educacional: a “Educação Nacional”, focada na ideologia do Estado Novo, na seleção como meta e numa diferenciação precoce de vias de ensino apoiadas nas diferenças de pontos de partida e de expectativas. A centralização operada determinou o fim do modelo de ensino anterior, a “Escola Republicana”, garantindo, deste modo, o eclodir da “construção nacionalista da educação” (Alves, 2012a, p. 80).

### 1.3. A “Educação Nacional” (1930-1970)

O desígnio de uma “Educação Nacional” emergiu da política educativa do Estado Novo e da opção do regime em ajustar a educação à sociedade, numa lógica de rutura com o modelo precedente. Preconizava-se uma escolarização da população e, em simultâneo, a disseminação dos ideais emergentes. Neste sentido, de rutura com o passado “republicano” se compreende que no período pós 1930 e antes de 1970 se verifique a concretização de duas medidas intimamente ligadas à dicotomia entre a “instituição escolar” e as “dinâmicas sociais”, materializada numa diminuição da escolaridade obrigatória para três anos, em 1930, e no alargamento da escolaridade obrigatória de ambos os sexos para quatro anos, em 1960 (Alves, 2012a, pp. 75-77; Nóvoa, 1992, p. 455).

Segundo Abreu & Roldão (1989, p. 47) a escolarização pretendida como escolaridade obrigatória reduzia-se a uma escolarização básica para a maioria: saber ler, escrever e contar corretamente. No contexto desta escolarização está subjacente “uma visão política emanada da classe dirigente e materializada na Lei Fundamental: a Constituição de 1933”, ou seja, uma dupla responsabilidade da família e dos estabelecimentos de ensino, como referido no Artigo 42.º :

A educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela.

(Constituição Política da República Portuguesa de 1933, Título IX)

Este período temporal é expandido até à década de 1970 surgindo como antítese à “Educação Nova”. Sistematizando-se, neste período em análise verificam-se quatro momentos evolutivos na Política de Ensino:

1. nos primeiros seis anos: rutura com a política educativa anterior, de carácter “republicano”, onde sobressai a redução da escolaridade obrigatória;
2. no período que coincide com o desenrolar da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial: a “Instrução Pública” passa a “Educação Nacional”,
3. a terceira fase situa-se entre o final da década de 40 e a década de 50, caracterizada por um alargamento da escolaridade para 4 anos e por uma separação entre o ensino liceal e o ensino das escolas técnicas;
4. a quarta fase, balizada pela década de 60 e inícios dos anos setenta é caracterizada por um crescimento dos diversos graus de ensino.

(Alves, 2012a, pp. 77-78)

No período em análise assiste-se a uma preocupação com a escolaridade obrigatória, através da produção de legislação enquadradora da evolução desta escolaridade, balizada entre 1938 e 1967. De realçar que a partir de 1964 se assiste ao lançamento da escolaridade obrigatória de seis anos com o estabelecimento de medidas

específicas como resultado de pressões internacionais e numa tentativa de Portugal se abrir a um mundo em mutação. Estas pressões são oriundas em grande parte da OCDE, “com o objetivo de implementar práticas de planeamento na educação adequadas aos respectivos contextos e necessidades.” (Abreu & Roldão, 1989, pp. 48-49).

A necessidade de escolarização da população, cuja percentagem de analfabetismo era em Portugal mais de 6 vezes superior a taxa de analfabetismo na Europa, num mundo em crescimento pós guerra, advém da constatação da falta de mão-de-obra qualificada e da sua necessidade para a promoção da riqueza nacional e conseqüente desenvolvimento do país. Contudo, apesar do esforço legislativo, constatava-se que, na prática, a alfabetização não era acompanhada por medidas de estímulo, antes pelo contrário, verificando-se por parte da classe política um estrangulamento das medidas com reforço da “escola intelectual”, que era só para alguns (*idem, ibidem*, p. 50).

No sentido de uma escolarização abrangente, e em complemento à escolaridade obrigatória de seis anos, foi criado um ciclo complementar coexistindo com o 1.º ciclo do ensino secundário, de acordo com o estipulado no Decreto n.º 45810 de 9 de julho de 1964 (*cit. in* Abreu & Roldão, 1989, p. 50). Este ciclo complementar (5.ª e 6.ª classes) seria desenvolvido como Ensino Técnico, diferenciando-se as alternativas (ensino liceal e ensino técnico, incluindo a “Telescola”). Posteriormente, em 1967, o 1.º ciclo liceal unificou-se com o ciclo preparatório do ensino técnico-profissional, originando o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário: criação de duas vias, direcionadas, uma privilegiando os meios urbanos sedes de concelho, outra, os não urbanos (Ciclo Preparatório Direto/Ciclo Preparatório TV e 5.ª e 6.ª classes, sendo esta via designada pós Ciclo Complementar (*idem, ibidem*, pp. 51-53).

Este acesso, “generalizado”, como referido, não foi acompanhado por uma logística de apoio aos alunos oriundos das classes mais desfavorecidas e que permitisse que estes assimilassem o ensino da mesma forma que os alunos oriundos de estratos fixados nas sedes dos concelhos.

Assim, e seguindo Nóvoa (1992, p. 456), o Estado Novo dos anos 30 ao início dos anos 60, através de instrumentos de divulgação e de medidas centralizadoras, controlava a educação dos portugueses, segundo a ideologia e a mentalidade políticas do Estado Novo: “a raiz doutrinal”. Esta “raiz doutrinal” influenciará a formação dos professores, o grau de escolaridade dos professores, a reforma do ensino primário (dois

graus) e o ensino complementar dirigido à faixa da população que pretendia prosseguir os estudos de nível do ensino universitário (Abreu & Roldão, 1989, p. 48).

### **1.3.1. A redução e alargamento da escolaridade. A rutura da política “republicana”. Da “Instrução Pública” à “Educação Nacional”. A reforma do ensino técnico (1930 a 1936)**

Para a ideologia e mentalidade políticas do Estado Novo, partindo dos pressupostos de uma política educativa através dos seus representantes na Educação, tentar-se-á, inicialmente, consolidar estas mudanças, nomeadamente através da implementação de uma rutura com as práticas republicanas (entre 1930-1936), de difícil operacionalização, rutura esta a nível da administração do ensino. Esta política educativa, neste período, assentará nos seguintes pressupostos:

- i. compartimentação do ensino (separação por sexo e grupos sociais);
- ii. redução da escolaridade obrigatória, dos conteúdos programáticos e do nível de competências dos professores;
- iii. imposição de um centralismo, com reforço de mecanismos de inspeção;
- iv. desvalorização da classe docente.

(Nóvoa, 1992, pp. 457-458)

No que se refere ao ensino técnico, a Ditadura Militar, através do então denominado Ministério da Instrução Pública (1930 e 1931), faz publicar normativos reguladores que visaram alterar o ensino técnico elementar, alvo de reduzido interesse, reorganizando-se esta oferta, privilegiando-se os cursos de 5 anos de duração e criando cursos mais modernos. Contudo, a exiguidade de recursos para o Ensino Técnico Médio impediu a sua generalização, apesar da elevada procura entretanto verificada. Dada a incapacidade do Estado em consolidar este ensino por falta de orçamento e consequente falta de instalações, foram tomadas medidas tendo como objetivo dificultar a frequência das escolas, entre as quais o aumento em cinco vezes do valor da matrícula para alunos repetentes, medidas estas que não surtindo o efeito desejado “provocaram” o investimento necessário em infraestruturas. Nesta ótica, esta política de ensino, desenhada através de vias diversas consoante o ponto de partida e a expectativa social dos diferentes atores, era encarada com “naturalidade”, atendendo à estratificação desejada. (Alves, 2012a, pp. 81-82).

### **1.3.2. No decurso da II Guerra Mundial: a construção e consolidação dos alicerces da “Educação Nacional” (1936-1947)**

Neste período assiste-se à consolidação de uma construção nacionalista da educação (a “escola nacionalista”) em oposição ao período anterior, caracterizado por um confronto ideológico entre as práticas instaladas de cariz republicano e as novas práticas da ideologia do Estado Novo. Nesta ótica, observa-se uma redução dos programas de ensino às aprendizagens escolares de base e a valorização dos envolvimento morais e religiosos (Nóvoa, 1992, pp. 458-460), pressupostos de uma pedagogia nacionalista e conservadora que se pretendia consensual a nível interno.

### **1.3.3. A “Educação Popular” e a separação “liceal-técnico”. Nova reforma do ensino técnico (1947-1970)**

Esta fase articula as políticas educativas (reformas do ensino liceal e do ensino técnico) com a nova realidade surgida do pós-guerra: a necessidade de desenvolvimento económico e de industrialização do país articulada com o alargamento da escolaridade obrigatória (Plano de Educação Popular), de modo a proporcionar a formação de recursos humanos qualificados, um aspeto valorizador da política educativa do Estado Novo. Assumindo, desta forma, o Estado a incumbência do controlo ideológico, assiste-se a uma rutura com a organização escolar anterior aos anos 30, republicana, emergindo a escola como “entidade” formadora, com alguma autonomia de funcionamento. Valoriza-se o capital escolar que poderá ser encarado como o início de uma democratização do ensino. Esta democratização, partindo do interior da escola, tem como finalidade consolidar a “selecção social” no recrutamento das elites (Nóvoa, *idem*, pp. 460-461).

O problema do ensino técnico, oriundo da década de 1940, além do relacionado com a falta de infraestruturas capazes, relacionava-se também com a adequação dos currículos e dos cursos às realidades. Em 1948, com a publicação do Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial, procedeu-se a uma reforma global e inovadora que incluía não só o ensino técnico, através da introdução do ciclo preparatório do ensino técnico, com carácter de orientação profissional e simultaneamente dotando o aluno de formação geral.

Na sequência do pós-guerra (de 1950 até 1960), o Estado adota uma nova visão, mais estratégica, valorizando-se a educação enquanto meio para o desenvolvimento do país, apelando-se à necessidade de uma “Educação Popular”, no contexto da pressão internacional sobre a Educação Portuguesa. O Plano de Educação Popular, aprovado em 1952, articulava-se com o I Plano de Fomento (1953-1958). Em virtude dos meios colocados à disposição para a divulgação, e do pouco interesse do Regime na efetiva escolarização da população, este Plano não atingiu a finalidade de elevar os índices de escolarização da população portuguesa, verificando-se cerca de 1960 um atraso educacional (Alves, 2012a, pp. 83-85; 88-89).

Em síntese, e seguindo Nóvoa (1992, p. 456), o Estado Novo, através da sua “raiz doutrinal”, projeta a sua política educativa para além das comunidades escolares, alargando esta intervenção às comunidades educativas (famílias e demais agentes educativos), construindo políticas educativas que sirvam a população, gerando expectativas relativamente ao ensino. Estas dinâmicas desencadearão “consensos sociais” e esta estratégia programática, com origem na Escola (moldada pelo sistema educativo vigente), potenciará a aquisição de um “modelo de sociedade” integrador.

#### **1.4. Da Reforma Veiga Simão à Democracia (1970-1990)**

Para Abreu & Roldão (1989, pp. 54-55) a década de 1970, com o “consuldo Veiga Simão” (Lei 5/73, de 25 de julho) integrado na política de abertura do Governo de Marcelo Caetano, caracterizou-se pela tentativa e prática criadora de um sistema de ensino mais coerente e inovador tendo em vista uma modernização através de uma “reforma global do Sistema Educativo”, em especial do Ensino Básico, reforma esta participada com a colaboração dos professores e diretores escolares. Assiste-se à emergência de um ensino básico obrigatório de oito anos (quatro anos de ensino primário e quatro anos a desenvolver em escolas preparatórias), e extinção, por Despacho, do ciclo complementar do ensino primário, em 1973. Com esta mudança pretendia-se efetivamente escolarizar a população, tendo também em conta nomeadamente, o domínio da formação da personalidade, com a integração de crianças com necessidades especiais, quer as precoces, quer as portadoras de problemas específicos, cumprindo-se os objetivos do ensino básico. Relativamente ao ensino preparatório, de quatro anos, tinha como finalidade ampliar a formação do aluno



incentivando o desenvolvimento das suas aptidões de modo a facilitar a escolha de uma via escolar ou profissional que mais se lhe adequasse.

O ministério de Veiga Simão, numa fase do regime político conhecido como a “primavera marcelista”, teve a intenção de alterar as políticas de educação vigentes criando um sistema de ensino diferente, inovador, em que a escolaridade obrigatória era um dos seus pilares. O alargamento da escolaridade básica e a inovação pedagógica preconizada inserem-se no pensamento do ministro Veiga Simão relativo à “democratização do ensino”, que disseminava nos seus discursos, seguindo Carvalho (1996, p. 808). Ao nível da identificação dos problemas, Abreu & Roldão (1989, p. 56), elencam as diferenças seguintes:

- i. da coerência entre finalidades da educação e o sistema de valores da sociedade;
- ii. da vontade política no alargamento efetivo da escolarização;
- iii. da coerência de uma reforma, inovadora, e legalmente suportada, que fizesse face a “obstáculos e limitações” inerentes, por um lado, a um Estado conservador, e por outro, às limitações de meios que pudessem comprometer a implementação da Reforma com vista ao acesso de todos à escolaridade.

Com a abertura aos valores da Democracia uma nova visão da educação se preconizou em especial no que se refere à melhoria da qualidade do ensino, bem como a uma generalização efetiva das oportunidades de acesso e promoção do sucesso. Por parte do poder central regulamentou-se o acesso; ampliou-se a rede escolar; promoveu-se a formação de professores; transformaram-se currículos e diversificaram-se recursos; promoveu-se a alteração das formas de avaliação. Foram emergindo da base outras iniciativas baseadas nos novos valores, destacando-se a gestão democrática das escolas com a participação da própria comunidade escolar. Seguindo Grácio (*cit. in* Abreu & Roldão, 1989, pp. 57-58), as potencialidades de desenvolvimento da educação escolar eram, em 1978:

- i. a adequação, através de alterações profundas baseadas na cultura democrática emergente, dos conteúdos da aprendizagem;
- ii. a valorização do papel do professor;
- iii. uma nova relação de liderança nas escolas que promovesse partilha entre todos os intervenientes, incluindo a tutela, tendo em vista, designadamente, a inovação das formas de avaliação;
- iv. a ligação da escola ao meio, em rutura com o passado, valorizando-se todos os contributos para a construção de um projeto comum.

Assim, desde a Constituição de 1976, iniciou-se um processo de implementação de medidas com vista à efetivação da escolaridade obrigatória em todo o território nacional. Como consequência, diversas mudanças são introduzidas no sistema de ensino com a finalidade de se promover o acesso à cultura para o maior número de portugueses

(Abreu & Roldão, 1989, pp. 59-61). Neste contexto, destaca-se o estabelecido no Artigo 73.º (consagra a educação e a cultura) e no Artigo 74.º (consagra o ensino), em especial:

- 1) Relativamente à “Educação e cultura”
    - . Todos têm direito à educação e à cultura;
    - . O Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade.
  
  - 2) Relativamente ao “Ensino”
    - . O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.
    - . Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
      - assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
      - garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
      - estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais.
- (Constituição da República Portuguesa de 1976)

A finalizar o presente capítulo, elencam-se os passos essenciais relativos às mudanças educativas verificadas entre os anos 80 e os anos 90:

- i. a LBSE (1985-1986);
- ii. a reforma de Roberto Carneiro, através da proposta de autonomia das escolas (1988-1989) e em especial a criação de escolas profissionais;
- iii. a evolução do ensino profissional em Portugal.

(Alves, 2012a, pp. 97-100)

Concluindo a apresentação do breve quadro evolutivo da educação em Portugal, dos anos 30 aos finais dos anos 80, e tendo em vista o foco das transformações no espaço português inserido na restante Europa, o Sistema Educativo analisado durante este período foi sofrendo modificações tendo em vista o alargamento de possibilidades (vias), em particular as diagnosticadas:

- 1) a dupla via: liceal-técnico;
- 2) o sistema unificado;
- 3) a génese do ensino profissional.

Relativamente a esta última via, será objeto de análise no ponto seguinte em virtude da sua especificidade no contexto do presente trabalho de investigação.

### **1.5. Génese do ensino profissional – seu enquadramento e evolução no sistema**

Prosseguindo com a análise feita nos pontos anteriores, e de modo a enquadrar no tempo a via de ensino específica que é o ensino profissional – a centralidade do presente estudo de investigação –, pretende-se abordar a génese do ensino profissional em Portugal, e de seguida compreender como é que este subsistema de ensino é encarado pelos autores de referência.

Neste contexto, como referimos, em especial a partir da Lei n.º5/73 de 25 de julho (Veiga Simão), da Constituição da República de 1976, e da LBSE (14.10.1986) a emergência da possibilidade de uma escolaridade obrigatória propiciadora de uma escolarização da população através de oportunidades de acesso ao ensino para todos tornou-se numa realidade.

Relativamente ao ensino básico (Secção 1.ª da Estrutura do sistema educativo da Lei n.º 5 referida), estipula-se no ponto 4 (Base IV):

A formação profissional destina-se aos que possuam a habilitação do ensino básico ou do curso geral ou complementar do ensino secundário e optem por esta modalidade de ensino.

Na Base X da mesma Lei são definidos os objetivos desta “Formação profissional”, destacando-se que, para além destes cursos integrados no sistema escolar que habilitavam “para o exercício de uma profissão” (ponto 1.), seriam organizados outros de idêntica natureza promovidos pelo Estado e pela iniciativa privada. É neste contexto que se situam os primórdios da abertura que viria a ser o embrião do ensino ministrado em EP, que só viriam a ser criadas em 1989 através da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

Após várias transformações do sistema educativo, uma das quais a o “abandono” do ensino técnico, assiste-se, a partir do final da década de 1980 a um novo crescimento sob a forma de ensino profissional, ao nível de uma formação qualificante, inicial, dando-se uma resposta “adequada”, que não existia no seio das estruturas do Estado (Carneiro, 1993, p. 11).

Esta nova proposta de ensino qualificante visava dotar os jovens de uma qualificação profissional, “enquanto alternativa de formação pós 9.º ano de escolaridade”, de 3 anos de duração (Orvalho & Alonso, 2009, p. 2996), a ser ministrado em EP criadas para o efeito pelo Governo, por iniciativa do ministro Roberto Carneiro através da publicação do Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro, no “âmbito do ensino não superior” (Artigo 1.º), estabelecendo-se as suas atribuições (Artigo 3.º), realçando-se, neste sentido:

- i. contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida activa;
- ii. facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional;
- iii. dotar o País dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de desenvolvimento nacional, regional e local;
- iv. preparar o jovem com vista à sua integração na vida activa ou ao prosseguimento de estudos.

Neste normativo preconizava-se que estas escolas seriam criadas por iniciativa local, o que estava subjacente ao modelo a criar e que seria uma rutura como os modelos institucionais antigos, especialmente através de autarquias, de fundações, de associações empresariais, de sindicatos, entre outros (Carneiro, 1993, p. 11; *idem*, 2004, p. 50), constituindo uma iniciativa “adaptada aos tempos modernos” (Carneiro, 1993, p. 12), autónoma da sociedade civil, seguindo Azevedo (1999, p. 42), com aproveitamento articulado dos recursos disponíveis nos vários departamentos do Estado, tendo em vista a modernização da educação dos portugueses num contexto nacional de desenvolvimento económico e social, e num contexto de integração europeia. Foram por isso criadas “como uma inovação educacional protegida” (*idem*, pp. 42-43). Esta modernização materializava-se por um acréscimo da qualificação dos jovens preparando-os para a vida ativa sem excluir um prosseguimento de estudos de nível superior.

O ensino profissional emergente seria desenvolvido em EP criadas para o efeito sendo a operacionalização inicial do modelo, apesar deste ser desenvolvido pelas instituições referidas através da sua “flexibilização privada” (Carneiro, 1993, p. 12), o resultado de orientações do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), e posteriormente do Departamento do Ensino Secundário (DES), organismos pertencentes ao Ministério da Educação.

Para Alves (1996, p. 22), a “ordem” existente era “uma ordem regulada pelas liberdades, pelas autonomias, pelos jogos de interesses, pelos actores, pelos conflitos, por um Estado mediador”. Na nossa ótica, seria desejável um Estado que proporcione uma regulação mínima (não interventor em demasia), promova uma pluralidade em oposição à uniformidade, aceitando a diversidade em função da natureza das parcerias e das EP a criar.

No contexto destas dificuldades “originárias”, as escolas criadas foram dotadas de autonomia legislativa (administrativa, financeira e pedagógica) segundo um modelo de parceria através da relação entre as entidades promotoras, em parceria com as comunidades locais, como referido, e por elas dinamizadas através de projetos e ideias, envolvendo-se a comunidade educativa como alargamento da contribuição da comunidade escolar, dentro das dificuldades inerentes a um percurso novo dentro de um sistema de ensino complexo.

Com o tempo, estas entidades promotoras evoluíram para “entidades proprietárias” – que se deveriam responsabilizar pela gestão dos fundos através de

contratos-programa elaborados com o Estado—, constituindo-se Conselhos Consultivos que constituiriam o foco aglutinador desta diversidade latente.

Estas parcerias, projetos e ideias, lógicas e iniciativas, não só originárias das autoridades políticas, como da administração pública e de parceiros sociais (Silva, 1997, p. 51), destinavam-se a envolver a comunidade educativa enquanto alargamento da contribuição da comunidade escolar na própria “construção” da escola, na construção dos seus projetos educativos.

Neste sentido, e de acordo com Alves (1996, p. 61), as EP “são a evidência da diversidade de pressupostos, de finalidades e de modos de funcionamento tornados possíveis dada a autonomia relativa face ao Estado e à rarefacção regulamentadora.”

Como referido, na Introdução a este Capítulo, a unidade central da estrutura curricular subjacente ao ensino profissional é o módulo, proporcionando uma aprendizagem diferenciada mas em que todos os alunos devem concretizar os objetivos, dependendo do sucesso em cada módulo a passagem ao módulo seguinte. A este respeito Orvalho (1992, p. 10, *cit. in* NACEM/GETAP 1991) refere que esta unidade central, é dotada de flexibilidade, exigindo uma planificação, uma gestão, uma progressão e uma avaliação de natureza modulares, como corolário da concretização da estrutura modular.

Um dos aspetos inovadores, “um modelo institucional e pedagógico próprio” (Silva, 1997, p. 51), é o programa ser encarado numa ótica de transformação da conceção de currículo, constituindo-se o plano de estudos numa lógica que contempla três componentes de formação (Azevedo, 2009, p. 23): sociocultural e científica (ambas constituindo em conjunto 50% da carga horária), e técnica, prática, tecnológica ou artística (com os restantes 50%).

Estas componentes são constituídas por diversas disciplinas a concretizar no ciclo de formação (três anos), orientadas por recursos humanos específicos dadas as mudanças tecnológicas de então. Como especificidade a nível disciplinar nomeia-se a disciplina de Área de Integração, da componente de formação sociocultural, de natureza interdisciplinar, reunindo “saberes ancorados sobretudo na Filosofia, na Geografia, na Sociologia e na História” (Azevedo, *idem, ibidem*).

Realça-se, para além destas especificidades, a realização de estágios, a Formação em Contexto de Trabalho (FCT), considerada como uma disciplina da componente técnica), integrados no currículo, a desenvolver em empresas ou instituições, e a realização de uma Prova de Aptidão Profissional (PAP), integradora dos saberes

adquiridos no ciclo de formação, e apresentada publicamente perante um Júri nomeado para o efeito, e em complemento à avaliação formativa, que se privilegiava.

O estabelecimento dos pressupostos que originaram inicialmente uma dinâmica criativa insere-se na necessidade de reconduzir à escola jovens em abandono escolar, por um lado, e por outro, proporcionar “outra oportunidade” a jovens de famílias carenciadas (Silva, 1997, p. 51) proporcionando-lhes um “desenvolvimento humano global” (Azevedo, 2009, p. 23).

Estes jovens, através deste ensino para eles dirigido, seriam jovens a especializar em áreas de formação específicas de acordo com um determinado perfil profissional de saída que foi definido atendendo às competências, qualificando-os duplamente: certificação profissional e certificação escolar.

O diploma originário foi sucessivamente ajustado à realidade das EP – de acordo com a experiência da sua aplicação –, com a publicação de novos diplomas (Decretos-Leis e Portarias), introduzindo-se alterações, consolidando este sistema de formação profissional enquanto modalidade especial de educação escolar mantendo-se a flexibilidade de organização e curricular, que a tem caracterizado, (Preâmbulo do Decreto – Lei n.º 70/93 de 10 de março).

Neste contexto legislativo, suporte à criação e desenvolvimento das EP, e no que respeita às Portarias criadas no âmbito do regime específico da avaliação dos alunos, destaca-se a Portaria n.º 423/92 de 22 de maio, Portaria esta que se enquadra na baliza temporal definida para o presente estudo de investigação. Assim, é estipulado que a avaliação incide:

- i. sobre a consecução das metas consignadas quer nos programas das disciplinas quer nas actividades educativas transdisciplinares previstas no plano de estudos;
- ii. sobre as competências transversais a todo o plano de estudos, identificadas e estabelecidas pela direcção pedagógica.

[alíneas a) e b) do n.º 2 do Capítulo I – Objeto e âmbito]

A dinâmica desencadeada com a criação das EP contribuiu efetivamente para a escolarização e especialização de uma parte da população portuguesa. Pretendia-se potenciar uma vertente empresarial no sistema de ensino profissional. Desta forma testou-se um “modelo novo”, em escolas novas, disseminadas a nível regional.

Inicialmente considerado um subsistema do ensino português, o ensino profissional, dotado destas especificidades, evoluiu no organograma do ensino sendo considerado uma via do ensino secundário, tendo-se gradualmente “libertado” das suas especificidades originárias, coexistindo atualmente em EP (públicas e privadas) e em

escolas do ensino regular público, debatendo-se com problemas, em especial de natureza financeira, nas EP privadas, problemas estes que têm acompanhado a evolução do ensino profissional desde os seus primórdios sem solução que consolide o sistema, e tranquilize as famílias, e a comunidade educativa mais restrita que trabalha na escola, com empenho mas sem futuro.

Numa avaliação das EP dirigida a alunos (Fonseca, 1992, p. 65) estes reconhecem-se nos projetos respetivos verificando-se elevado índice de satisfação nas dimensões:

- i. instituições de formação que contribuem para o desenvolvimento do país;
- ii. oportunidade conferida no sentido de valorização pessoal e profissional;
- iii. de natureza afetivo-relacional.

Noutro momento das conclusões enunciadas verificou-se um índice significativo de apreciações negativas, a saber:

- i. alunos com dificuldade de inserção nos projetos de formação, fazendo notar que é a própria escola que defrauda as expectativas;
- ii. críticas aos planos de formação, designadamente no que se refere à repetição de conteúdos em várias disciplinas, e à discrepância entre as componentes teórica e prática, em detrimento desta, responsabilizando mais a forma como é gerida do que propriamente os conteúdos programáticos;
- iii. críticas à gestão do tempo letivo e às modalidades utilizadas na avaliação;
- iv. críticas às instalações/equipamentos bem como à ligação escola-meio;
- v. críticas dirigidas ao GETAP bem como às direções das escolas, pela falta de diálogo.

(Fonseca, 1992, pp. 65-68)

Ainda em 1997, aquando da elaboração da “Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais”, se notavam fragilidades no sistema:

- i. pedagógicas (subversão da natureza do currículo, que deveria ser corporizado num modelo curricular de tipo modular);
- ii. institucionais (ambiguidade do estatuto jurídico; pouca autonomia; turbulência entre os intervenientes);
- iii. na inserção social e territorial das escolas;
- iv. financeiras.

(Silva, 1997, p. 52)

O que não impediu que pelo menos algumas das EP criadas até 1996 “pela visão e pelas práticas dos actores”, questionassem

o reino da uniformidade, da irrelevância curricular num ensino pós-obrigatório, o “centralismo burocrático” que tem marcado o sistema regular de ensino e buscam e/ou exercitam outras formas de organizar o campo formativo, numa complexa e contraditória teia de princípios, dispositivos organizativos, modos de acção e inter-relação.

(Alves, 1996, p. 281)

Carneiro (2004, pp. 47-48) sistematiza os aspetos inovadores originários desta iniciativa de criação de EP dentro dos quatro eixos, que considerou nesta frente de desenvolvimento, mas considerando que o modelo não se tornou sustentável dentro desses mesmos eixos, que se nomeiam:

- i. o afastamento liminar do monopólio da oferta estatal de carácter institucional;
- ii. a via de parceria aberta, plural e inclusiva;
- iii. um modelo gestão autónoma;
- iv. a evolução para um sistema de co-financiamento público privado.

Como causas para a insustentabilidade referida aponta: a mentalidade política de pouca abertura; o peso do conceito clássico de educação alicerçado num desenvolvimento curricular tradicional; “métodos pedagógicos eminentemente teóricos e livrescos” (Carneiro, *idem*, p. 49).

Estas escolas, segundo Azevedo (2009, p. 13), foram no decurso de quinze anos uma importante inovação social e educacional e simultaneamente “um modelo marginal” quando comparado com o carácter tradicional das ofertas educativas típicas do ensino regular.

Fragilidades e potencialidades idênticas às referidas continuam a verificar-se atualmente, como veremos no Capítulo relativo ao estudo empírico desenvolvido.

Como observa Alves (2012, pp. 1-3) no contexto de uma escolaridade obrigatória durante 12 anos, uma interpretação para a não mobilização dos jovens em frequentarem o ensino profissional numa percentagem que se aproxime dos 50% radica-se na não aceitação do valor social, empresarial e familiar do ensino profissional, pelo que não lhe sendo atribuído este valor, dificilmente esta via de ensino poderá estar “condenada” ao sucesso. Este “valor” por um ensino que surgiu precisamente para formar jovens qualificados, com dupla certificação, como referido, não lhe é atribuído, ainda seguindo Alves, pois, por um lado, os empregadores não proporcionam carreiras profissionais “cativadoras”, e por outro, o próprio Estado não acredita na via de ensino que criou e que fez envolver no seu desenvolvimento recursos qualificados.

Par que esta via de ensino, inovadora nas diferentes “visões”, possa afirmar-se no organograma do ensino secundário, não como uma via alternativa, mas como uma via principal, será necessária “uma política de natureza sistémica” que incorpore as linhas de ação que se nomeiam, em especial para EP privadas que é o âmbito do nosso estudo:

- i. sensibilizar os empresários para a mais-valia técnica e tecnológica dos diplomados;
- ii. abrir a escola aos potenciais empregadores;
- iii. definir a oferta formativa em função do mercado;
- iv. assegurar um ensino exigente e de elevada qualidade, nas três componentes de formação;
- v. integrar, nas práticas formativas, uma aprendizagem que pratique a alternância formação-trabalho-formação;
- vi. desenvolver os dispositivos de orientação vocacional e profissional desde o início do 3.º ciclo;



vii. disseminar exemplos de *boas práticas*, criando incentivos e difundindo as oportunidades prováveis de exercício profissional.

(Alves, 2012, *idem, ibidem*, pp. 1-3)

Com esta abordagem à génese do ensino profissional em Portugal, e à sua evolução dentro do organograma do ensino secundário, abordagem integrada no quadro traçado relativo à evolução da educação nas balizas temporais definidas, pretende dar-se continuidade no Capítulo IV a esta temática no que respeita à perspetiva curricular e profissional no ensino profissional.

## **CAPÍTULO II – Currículo e desenvolvimento curricular**

## 2.1. Introdução

O presente Capítulo resulta da necessidade de situar o nosso estudo de investigação no contexto teórico da evolução do currículo e do desenvolvimento curricular.

Aborda-se a origem do conceito de currículo no quadro da evolução dos sistemas para lógicas de escolarização geral; visões de currículo associadas a teorias técnicas e teorias práticas bem como o “olhar” das teorias críticas; destaca-se a associação do currículo às exigências da “escola de massas” e suas consequências; finalmente, faz-se a ponte para a lógica modular, enquanto via de organização curricular específica e diversa do sistema curricular geral, que é o cerne do presente estudo de investigação.

O desenvolvimento foi feito tendo em consideração as questões de investigação, perseguindo-se o foco teórico, em especial as teorias curriculares. Examina-se também parte do quadro legislativo relativo ao currículo.

Analisou-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei esta que proporcionou mudanças no sistema de ensino português (Estrela, 1992, p. 43), mudanças que proporcionaram o alargamento da escolarização dos portugueses. Segundo os seus princípios a escolarização seria orientada para uma escolarização geral, no contexto da democratização do ensino em curso num país inserido numa Europa em abertura, que se impunha. A população deveria ter acesso a uma escolaridade básica comum de nove anos, que evoluiria para uma escolaridade obrigatória de 12 anos, obtendo o sucesso desejável, com uma formação multifacetada.

Articulando-se a LBSE com a Reforma Curricular pretendida, seguindo a análise de Estrela (1992) sobre esta temática, esta reforma “transporta” ideias inovadoras destacando-se aquelas que mais se relacionarão com a estrutura modular:

- i. um novo conceito de escola, uma escola que emergindo numa sociedade tecnológica provocaria o emergir de um novo saber, renovado;
- ii. resultando desta, “a recuperação do princípio da escola activa”, em que o aluno sendo o centro da aprendizagem, é o centro da atividade pedagógica.

(*Idem*, pp. 43-44)

O sucesso da Reforma Curricular (reestruturação curricular como consta do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto), que resultou da LBSE, estava intimamente relacionado com a transformação da visão das competências dos professores (o que configura um outro passo na afirmação da profissionalidade docente) e

concomitantemente com as aprendizagens dos alunos. Esta competência específica dos professores (entendida como a pessoa e a situação em que ela se encontra) deveria ter emergido como resultado daquela reforma, o que não se verificou em parte pela ausência de uma formação contínua que articulasse de uma forma equilibrada as necessidades dos intervenientes na escolarização: alunos, professores e escolas, seguindo o mesmo autor.

As ideias centrais da reforma educativa, e em particular as aplicáveis aos alunos, na LBSE, referem-se a uma intenção de considerar o aluno como o centro do ensino e da aprendizagem, em oposição a um papel tradicional do professor, centrado na sua disciplina e na preocupação única de transmitir os conteúdos.

A reforma curricular de 1989-1990 constituiu, por um lado, a alavanca potenciadora e, por outro, um contexto integrador, que permitirá estabelecer uma linha de reflexão curricular coerente.

Assim, a LBSE e a reforma de 1989-90 constituem uma base de reflexão relativamente aos pontos a seguir, percecionando que o resultado desta reforma se materializou numa mudança curricular real na escola em vez de visar uma mera reestruturação de programas de ensino. Neste contexto, analisam-se os pontos seguintes:

- i. o conceito e a origem do currículo;
- ii. as visões acerca do currículo associadas a teorias técnicas, teorias práticas e teorias críticas;
- iii. a associação do currículo às exigências da “escola de massas”;
- iv. a massificação e suas consequências: a lógica modular como via de ação curricular, a desenvolver no ponto 2 do presente capítulo.

## **2.2. Origem do conceito de currículo na evolução dos sistemas para lógicas de escolarização geral**

Como se referiu no Capítulo I as políticas de educação observadas na baliza temporal em estudo foram diversas, e aplicadas às escolas, escolas com as suas especificidades próprias, que nem sempre foram valorizadas, ou mesmo salientadas, nesse período de tempo.

O conceito de currículo é parte integrante de qualquer política de educação. Este é encarado como a realidade central de qualquer sistema orientado para a aprendizagem, revelando-se à medida que entra em processo, ou seja, concretiza-se e expressa-se no desenvolvimento curricular (Gaspar & Roldão, 2007, p. 13). As tendências das diversas teorizações e conseqüentes definições de currículo, quando olhadas cronologicamente

privilegiam o currículo no aspeto do seu desenvolvimento na escola, como referem as mesmas autoras:

algumas destas definições já anunciam o seu vínculo a espaços de aprendizagem, independentemente da sua institucionalidade, pelo que se afirma o currículo a ocupar o centro da aprendizagem, seja qual for o tipo de educação ou o nível, regime e modalidade de ensino em que a aprendizagem se realiza.

(*Idem*, p. 23)

Para John Dewey, um dos teorizadores essenciais do campo do currículo que escreveu no final do século XIX e início do século XX, o currículo assume duas funções básicas em simultâneo: consciencializa socialmente o indivíduo e determina a vida e o trabalho na organização escolar, ou seja, a escola assume uma “relevância” decorrente de que a ação da escola é de natureza curricular (*cit. in* Roldão, 2013, pp. 15-16). Esta relevância de uma “visão” educacional “inscrita” no social provocou alterações da forma de olhar a escola e o currículo, nomeadamente, no sentido de uma aprendizagem segundo a qual as pessoas devem ser integralmente formadas, se coexistirem numa sociedade democrática: a educação como essência da vida. Neste sentido o currículo escolar proporcionaria os meios para esta educação, numa ótica humanista (Dewey, 1916, *cit. in* Roldão, 2016).

Ainda nesta ótica da função social, o currículo constituir-se-ia “apenas” como uma “seleção simplificada do conhecimento complexo” que seria ordenada. Assim, a Educação era “um elemento da vida” em permanente crescimento (*idem, ibidem*).

Relativamente à aprendizagem preconizada por Dewey (*idem, ibidem*), destaca-se:

- i. aprender a pensar a partir de problemas gerados na experiência;
- ii. aprender por descoberta.

Numa análise cronológica verificam-se tendências que resultam das diversas concepções de currículo que privilegiam objetivos, conteúdos, processos ou contextos, estes interpretados numa ótica da cultura, dos valores, da prática profissional e como construção social.

Assim, nota-se que a ênfase vai variando, e muitas vezes estas prevalências são cumulativas.

Sintetizando, Gaspar & Roldão assinalam alguns passos:

- i. a ênfase nos *objetivos*, só é observável tardiamente, sobretudo entre 1977 e 1990 (Johnson e Carrilho Ribeiro);
- ii. nos *conteúdos*, é predominante, verificando-se entre 1918 e 1990 (Bobbitt e Carrilho Ribeiro);
- iii. nos *processos*, mais tardiamente, mas antes da ênfase nos objetivos, entre 1957 e 1998 (Smith, Stanel and Shores e Wils *et al.*);
- iv. nos *contextos*, de igual forma de um modo recente, entre 1975 e 2002 (Lawton e Young).

(Gaspar & Roldão, 2007, pp. 19; 25)

Por outro lado as posições quanto ao currículo podem situar-se na relação currículo-ensino (ou instrução) ou na dualidade currículo-processo.

Na perspetiva dualista currículo-ensino, para Bruner (1999, p. 50) a “mestria cognitiva ou intelectual é recompensadora” e assume que tal se verificará quando o aprendiz reconhecer na aprendizagem um papel cumulativo, de enriquecimento acrescido. Acerca do papel do professor, nestes modelos de cariz mais tecnológico, refere que:

em educação, não nos interessa saber como aprendem os sujeitos, para conhecer em maior profundidade o referido processo (coisa que cabe aos modelos explicativos, conceptuais, racionais), mas para que, a partir deste conhecimento, possamos intervir sobre a aprendizagem com maiores garantias de eficácia (modelos tecnológicos: ‘modelos para’).

(*Cit. in Zabalza, 1997, p. 86*)

Numa outra perspetiva dualista, mas agora numa ótica do currículo-processo, numa visão dinâmica construtiva e não apenas técnica, o currículo é olhado como uma reconstrução do conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvidos na escola de forma a que o estudante se aproprie de conhecimento e de experiência (Gaspar & Roldão, *idem*, p. 22).

Destas reflexões, acerca de definições de currículo, é possível identificar diferentes conceitos de currículo: de uma ideia de *plano* (eixo estruturante do currículo), ao inovador eixo *projeto*.

O eixo estruturante *plano* contempla um enfoque principal nas ênfases já enunciadas, e sistematizadas, de forma a corporizarem os seguintes conceitos de currículo:

- i. conjunto de resultados de aprendizagem;
- ii. conjunto de conhecimentos;
- iii. processos de aprendizagem;
- iv. contextos (meios, materiais, ou ambientes onde se realizará a aprendizagem).

(Gaspar & Roldão, pp. 26; 28)

Ao conceito de currículo como processo estão associados sobretudo “processos de aprendizagem”, sendo o currículo um processo interacional cuja mediação do

professor passa por um questionamento e pensamento reflexivo, transpondo o conteúdo para a situação de aprendizagem (mediação), enquanto a função do docente estará associada ao desenvolvimento de características pessoais, à promoção de relações sociais, ao possibilitar de vivências efetivas, ao motivar e ao ancorar a aprendizagem.

Uma abordagem integradora do currículo está intimamente relacionada com o desenvolvimento curricular. Da sua importância como “unidade” de estudo resultaram as especializações que visam dar contributo para uma compreensão mais abrangente do tema, mesmo que para se atingir tal limiar de compreensão tenham surgido especializações: a teoria curricular; a história do currículo; a inovação curricular; a investigação curricular; o desenvolvimento curricular (Gaspar & Roldão, 2007, p. 30).

No conceito de currículo, para Formosinho, estão subjacentes tomadas de decisão acerca dos objetivos, acerca dos conteúdos, acerca da avaliação, pelo que será redutor assimilar o conceito de currículo a um mero cumprimento dos programas. Estas decisões, no contexto de um currículo encarado de um modo tradicional, poderão ser tomadas a nível das disciplinas (conhecimentos e as atividades realizadas no decurso das aulas, que valorizam a componente académica do currículo), ou a nível das atividades educativas programadas pela escola (nas aulas ou não, que valorizam, entre outras, as componentes culturais e sociais do currículo escolar) (Formosinho *in* Machado & Gonçalves, pp. 9; 43).

O desenvolvimento curricular “em situação” tem em consideração aspetos, elementos situacionais”, em especial relacionados com condições pessoais, sociais e culturais das crianças e jovens que tiveram oportunidade de acesso à escolarização (os aprendentes), no contexto da escolarização de massas. Neste contexto de ensino e de aprendizagem realça-se a importância das organizações onde este trabalho é produzido, bem como as interações produzidas nesta “situação”.

Ao enunciar esta contextualização, o *eixo currículo* como *projeto* surge com atualidade ao considerar-se como um conceito integrador dos conceitos de currículo e de um desenvolvimento curricular “em situação” porque, por um lado, embora no plano da operacionalização técnica, continue a ser correlacionado com o conceito de *currículo plano*, por outro desenvolve-se na ação na ótica de adequação às situações particulares que vão surgindo. A contextualização referida existe porque se verifica no contexto diário da organização onde é desenvolvido o trabalho escolar nos seus diferentes planos: escola, docente/s e aula, interações entre pares, relação com instrumentos de trabalho e estudo. (Gaspar & Roldão, 2007, pp. 119-120).

### 2.3. Visões de currículo – influência de teorias técnicas, teorias práticas e teorias críticas

Como se referiu, a natureza do desenvolvimento curricular consiste na construção e operacionalização do currículo e será um suporte dos processos de aprendizagem. Relacionado com a educação, e do que se expôs no ponto anterior, o objeto de estudo do currículo é de natureza prática, sendo a metodologia “de natureza interdisciplinar”, num determinado contexto (Pacheco, 2005, p. 37).

Sendo considerado um processo, está sujeito a avaliações, sendo a operacionalização articulada e realizada aos níveis seguintes, níveis estes que se consideram existir, por natureza, num sistema de ensino organizado:

1. nível macro (associado aos planos de decisão central);
2. nível meso (associado ao estabelecimento ou local de ensino);
3. nível micro (associado às interações em aula).

E se consiste na construção e na operacionalização do currículo, como referimos, incorpora ter em conta o conceito de *ensino* que o dinamiza, e o conceito de *competência*, que “orienta as aprendizagens para as finalidades pretendidas”. Analizando o currículo de uma forma mais “técnica” (currículo associado a *teorias técnicas*, numa perspetiva behaviorista, comportamentalista), a sua construção será feita através de três fases: conceção, implementação/operacionalização e avaliação. Nesta aceção, contudo, a aprendizagem é controlada pelo professor (Skinner, 1938, *cit. in* Luísa Orvalho, NACEM, 1992), sendo o currículo assimilado ao “conjunto de todas as experiências planificadas vinculando-se a aprendizagem a planos de instrução” (Pacheco, 2005, pp. 34-35). Contudo, sendo o currículo desta forma encarado segundo uma ótica de plano, a conceção, sendo prévia, não contempla as restantes fases que, deste modo, não interferirão na sua construção, contribuindo, apenas, no final, para aferir da eficácia proporcionando possibilidades de melhoria (Gaspar & Roldão, pp. 77-79).

Um currículo construído para os defensores das *teorias práticas*, ou “perspetiva prática” nas palavras de Pacheco (2005, p. 35) será um currículo construído como um projeto participado. Toda a construção terá em consideração a realidade e os seus participantes na idealização e desenvolvimento.



Foi uma visão nova para o currículo, baseada numa teoria prática, surgindo pela necessidade de alterar os métodos e princípios, propondo-se um campo de estudo que englobe as energias despendidas com o currículo redirecionando-as para o campo prático, o quase prático e o eclético (Schwab in Machado & Gonçalves, 1999, pp. 101-103). Não será, assim, meramente assimilado a um “plano”, mas a planos: o plano das intenções e o plano da realização, numa organização (Pacheco, 2005, p. 35).

Na sequência da necessidade de se considerar uma construção teórica do currículo para além das “teorias tradicionalistas”, promovendo-se a disseminação de um desenvolvimento curricular que não “tecnicizado”, em torno da planificação e da avaliação, surgem mais recentemente as teorias críticas e pós-críticas que configuram um olhar do currículo como resultante de construções sociopolíticas complexas que importa desmontar (Tadeu da Silva, *cit. in* Pacheco, 2005, p. 103; *cit. in* Gaspar & Roldão, 2007, p. 162). Segundo Pacheco (*idem, ibidem*):

A teoria crítica tem sido um dos mais fortes baluartes da construção teórica do currículo, sobretudo quando é ligada a uma teoria social edificada nas ideias estruturalistas, legitimada por modelos pragmáticos e identificada com os ícones analíticos classe, poder, Estado, ideologia e hegemonia.

O processo estruturante que se tem vindo a referir será uma orientação estratégica para o estabelecimento organizado de um percurso de ensino e aprendizagem, tendo em consideração os alunos, de forma a que efectivamente se apropriem dos saberes e se adquiram as competências das diferentes áreas curriculares. Esta intervenção, nos moldes enunciados, promoverá, potencialmente, uma escolarização geral em que todos tenham oportunidade de acesso à cultura (Gaspar & Roldão, 2007, p. 80).

## 2.4. Associação do currículo às exigências da “escola de massas” e suas consequências

Os conceitos de currículo, e as visões associadas às diversas teorias interpretativas, e a sua aplicabilidade ao aprendente e à escola, foram-se desenvolvendo e operacionalizando através das políticas educativas, em Portugal, de que foram mais marcantes as da emergente reforma do sistema no início da década de 1970, a denominada “Reforma Veiga Simão”, e em finais da década de 1980, a Reforma de 1989-90 (conhecida por Reforma Roberto Carneiro) que decorreu da publicação da LBSE de 1986. Estas reformas confrontaram-se com problemas novos, um dos quais, e central, a necessidade de adaptar as políticas às exigências políticas e sociais de uma escola para todos: a “escola de massas”, resultante da extensão e alargamento da escolarização universal.

Como anteriormente abordado (numa perspetiva histórica), no Capítulo I, a LBSE reordenou o sistema educativo português proporcionando uma reforma em que o acesso a uma escolaridade obrigatória de nove anos com currículo comum pudesse ser uma aspiração da população portuguesa.

A abertura operada na escola portuguesa originou um acesso indiferenciado de crianças e adolescentes portadores de culturas distintas com educações variadas, aptidões, motivações e interesses diversos e diferentes necessidades e projectos de vida. Esta diversidade provocou uma reflexão acerca da própria natureza do currículo, que sendo uniforme, e centralmente produzido, não correspondia às exigências emergentes desta escola de massas, tipificadas como “menos instruídas”. Para esta nova população escolar o modelo tradicional de transmissão de conteúdos revelava-se inadequado, originando insucesso. (Formosinho *in* Machado & Gonçalves, p. 7).

A abordagem tradicional da escola “centrada nas disciplinas e aprendizagens formais” caracterizava o modelo curricular academicista. Tratava-se de uma escola centrada nas exigências do Programa, na palavra e ação transmissiva do professor (Zabalza, 1997, p. 86; 111-112).

Esta *uniformidade*, de cariz e origem central, colidia com a generalidade das crianças e dos jovens que chegavam à escola pública. Como referido, da nova realidade estabelecida a partir dos anos 70 da década de 1970 houve necessidade de se adaptar a escola, inicialmente através da implementação de um “modelo tecnológico” (escola centrada na *eficácia*), ou através do “paradigma tecnológico” (a didática numa relação

triangular entre objectivos, conteúdos e métodos) (Zabalza, *idem*, p. 111; Formosinho *in* Machado & Gonçalves, p. 8).

Nesta ótica de massificação do acesso ao ensino emergiu um desenvolvimento curricular para estas lógicas de escolarização geral, ou seja, uma necessidade de promover novos conceitos que se ajustassem à escola pública em ascensão, como referido em pontos anteriores.

A rutura com as “lógicas curriculares uniformistas” verificada nos sistemas de ensino terá como resposta “lógicas contextuais”. Estas lógicas operacionalizar-se-ão na necessidade de mudança em dois domínios:

- i. a reconceptualização da escola enquanto organização curricular crescentemente autónoma;
- ii. a modificação da forma de estar e agir dos profissionais docentes.

(Roldão, 2000, pp. 81-92)

Nesta lógica elencam-se as vertentes de transformações da escola face à massificação do ensino:

- i. “a natureza da escola enquanto instituição”;
- ii. “a crescente inadequação da resposta institucional da escola às necessidades e à natureza do seu público”;
- iii. “o questionamento da função da escola face ao crescimento, complexificação e acessibilidade da informação e dos saberes”.

(*Idem, ibidem*)

Estas vertentes contemplam a *especificidade* geradora de dinâmicas próprias (da escola e do professor), variáveis no tempo, pois incluídas no tecido sociopolítico de cada época. Encara-se a escola como a instituição responsável por assegurar a transmissão articulada e sistematizada (finalidade curricular) de um certo número de saberes reconhecidos como necessários ao desempenho social no contexto. Neste sentido a escola é considerada como uma instituição responsável pela passagem de saberes, bem como responsável pelos “processos que conduzem à aprendizagem” (desenvolvimento curricular da finalidade). Nesta aceção a escola é uma instituição curricular “cujo *corpus* definidor é o currículo” (Roldão, 2000, pp. 81-92).

Encarado desta forma, o currículo (*corpus* comum) permite assegurar diversidade de percursos tendo em consideração a função da escola. Como não se verifica a resposta institucional adequada que satisfaça este público uma vez que a instituição não se encontra preparada para uma população tão diversificada, o reflexo desta inadequação é o insucesso escolar e a indisciplina. Esta crescente inadequação da escola face aos desafios da atualidade, alicerça-se na:

- i. uniformidade curricular corporizada em programas prescritivos;

- ii. dominância de metodologias apresentativas/enunciativas nas práticas escolares;
- iii. conformidade com o manual;
- iv. organização dos grupos, dos saberes, dos espaços e dos tempos;
- v. organização do trabalho.

No seguimento do pensamento de Roldão, e criando um substrato teórico complementar que nos permita analisar e retirar conclusões relativamente ao observado, e relativamente às perceções dos intervenientes no estudo empírico efetuado, situado num currículo de estrutura modular, procura-se relacionar as práticas que preconiza este modelo com a teoria da aprendizagem significativa, baseando-se esta visão numa “teoria cognitivista”, segundo a visão de Ausubel (Orvalho, NACEM, 1992, p. 17).

A “escola de massas” já referida originou a necessidade de que o papel do professor se ajustasse, designadamente no que se refere à promoção de uma “aprendizagem significativa”, que tendencialmente abrangesse a totalidade dos alunos, uma vez que a massificação originou uma “diluição” da atenção dos professores para com esta aprendizagem, diluição esta materializada numa menor implementação que subsequentemente originou uma menor concretização.

A aprendizagem significativa (a perspetiva cognitiva da aquisição e retenção de conhecimentos, “ancorados” a conhecimentos prévios) tem como pressupostos a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, (*cit. in* Moreira, 2012, p. 29), considerada por Moreira como atual, apesar deste autor considerar que na maioria das escolas esta aprendizagem não é implementada, sendo desvirtuada, pois a aprendizagem continua a efetuar-se nos moldes “tradicionais” de tipo mecânico e com apelo à memorização. O ensino baseado nesta aprendizagem pressupõe considerar os conhecimentos que o aprendente é portador (conhecimentos prévios, em geral facilitadores de aprendizagens, mas que poderão ser bloqueadores num contexto de aprendizagem de conceitos mais complexos, ou que exijam perceções mais abstratas), que faz parte da sua “estrutura cognitiva” religando-os com novos conhecimentos relevantes para as interações específicas que se desenvolverão na sala de aula, ou em outros ambientes não formais de aprendizagem (Moreira, 2012, pp. 29-36).

No sentido de se poder contrariar a inadequação da escola de hoje, promovendo-se uma mudança para uma dimensão globalizante, tal só será possível quando a instituição escola for considerada “como uma organização virada para a construção e apropriação do conhecimento” e em simultâneo considerada como uma “organização curricular” aos diversos níveis de decisão: meso, macro, micro (Roldão, 2000, pp. 81-92).

A massificação do ensino com as suas consequências explicitadas, permitiu o advento de um subsistema de ensino específico, o ensino profissional, segundo uma lógica modular, no final de 1980 (já referido no Capítulo I), que se evidenciou como uma via de ação curricular que dava respostas significativas às necessidades de escolarização de muitos jovens, e que se caracteriza no ponto seguinte a nível dos pressupostos psicopedagógicos que estiveram na base da criação das EP.

### **CAPÍTULO III – O papel profissional do professor e relação com o currículo**

O papel profissional do professor que se pretende abordar neste capítulo, no sentido de verificar se nas escolas em que observamos aulas tal papel é percecionado, ou seja, se ser professor hoje é uma profissão possível (profissão porque e enquanto dotada de características distintivas), ou em contrário, o professor hoje continua a desempenhar um papel meramente funcional, sem poder, sendo um executante de um currículo prescrito em que a “norma” do estabelecimento de ensino “escola” constitui-se no regulador por excelência: apresentação de matéria; realização de testes; controlo dos comportamentos (Roldão, 1999, p. 14).

A identidade do professor associada ao seu padrão de profissionalidade docente, variável ao longo do tempo, com o conseqüente prestígio social, grande e não contestado, historicamente baseou-se durante muito tempo no domínio do saber inerente às disciplinas escolares que lecionava, por um lado, e por outro, por um poder que lhe advinha de ser o transmissor do saber (Roldão, 1998, pp. 79-87).

A natureza da “identidade do professor” está em mutação, não sendo de todo alheia a uma certa descrença pela escola atual, uma crise de legitimidade que segundo Canário resulta de “um público escolar cada vez mais diferenciado (1999, p. 17), e pelos seus protagonistas se quando comparado com o estatuto que lhes advinha do passado. O acesso ao conhecimento generalizou-se, na segunda metade do século XX. Como já referido para o caso português, emergindo na modernidade outras formas de o adquirir, mas numa escola “modelada” ao passado no sentido de ser considerada uma estrutura curricular e organizacional uniformista, não adaptada à modernidade (Roldão, 2013, p. 17).

Para Roldão “o exercício da função do professor mudou” (1998, pp. 79-87) mas no essencial, naquilo que caracteriza a profissão, a função essencial não mudou, pois a necessidade da existência social de professores resulta, para esta autora, da assunção implícita de que “ensinar significa fazer aprender” (*idem*, pp. 79-87).

Os pressupostos que contextualizam este exercício da função de professor são:

- i. o professor define-se como um profissional da educação;
- ii. qualquer profissionalidade incorpora a sua história e interage com quadros sociais dinâmicos e evolutivos;
- iii. a profissionalidade implica a construção colectiva de uma cultura profissional que define a pertença do profissional ao grupo.

(Roldão, 1998, pp. 79-87)

No plano sociológico, um profissional –ou a profissionalidade de uma atividade– define-se por um conjunto de caracterizadores, de que se destacam: uma função, um saber específico, o poder sobre a ação, bem como uma reflexividade. Para se caracterizar um professor como profissional da educação, numa ótica de profissionalidade, esta terá que ser contextualizada e analisada a forma como se operacionaliza.

Quanto a estas vertentes, o estatuto do professor foi, ou ainda será, difuso, constatando-se, no entanto, mudanças na “profissão professor”. Historicamente portador de ambiguidades no sentido de “representação social” (Roldão, *idem, ibidem*) na medida em que é associado, num determinado tempo a um estatuto de funcionário, de um técnico, ou mesmo de um missionário no sentido de que a sua missão esteve relacionada com uma vocação.

O ato de ensinar, no contexto da presente investigação, será analisado para situar de que forma se constitui ou não o aprendente como centro da aprendizagem, que, num contexto de pedagogia contemporânea, implicaria uma escola “centrada na aprendizagem”. Sendo o foco na aprendizagem esta pressupõe alunos e conhecimentos: um patamar comum de conhecimentos que seja adquirido por todos, pois só desta forma é inclusiva e promove o sucesso (Nóvoa, 2007, pp. 6; 8).

Assim, ensinar num ambiente de socioconstrutivismo, matriz que inspirou a estrutura modular das EP, como referiremos no capítulo seguinte, significará “facilitar a aprendizagem”, através de metodologias adequadas a cada contexto de modo a que todos os alunos possam adquirir e cumprir os objetivos de aprendizagem, devendo o professor ser o responsável pela construção dos saberes pedagógicos, construção esta feita “a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real” (Bragagnollo, 2004, p. 20).

O ato de ensinar num contexto curricular em que a gestão da escola se corresponsabiliza, articulando o currículo central com a autonomia “permitida”, operacionalizando-o de uma forma contextualizada (o *binómio curricular*), através de projetos (“programas de ação orientados para o contexto”) será, em grande parte,

concretizada em projetos próprios de cada escola, desejavelmente adequados a cada grupo de alunos, no sentido de melhorar o nível e qualidade das aprendizagens curriculares pretendidas para todos.

(Roldão, 2015, pp. 9; 13)

A segunda vertente inerente à profissionalidade docente centra-se no reconhecimento do saber específico do professor, saber este, no contexto em que se



desenvolve a presente investigação, entendido como o que é requerido para saber ensinar, em rutura com o ensino tradicionalmente focado no professor considerado um transmissor do seu conhecimento enquadrado nas “matérias” a lecionar. Trata-se, pelo contrário, de um saber específico da profissão, que constituiriam o “saber educativo” (nos domínios científico, pedagógico e organizativo), saber este que segundo Canário também resulta de uma aprendizagem que os professores fazem na escola sendo este exercício do trabalho docente “o pólo decisivo do processo de produção da profissionalidade (Canário, 1999, p. 1).

Esta “função” e este “saber” serão fonte de poder, enquanto elemento decisor, uma vez que sustentam o domínio sobre a ação, podendo ou não alterá-la, podendo ser inovador, neste contexto em estrutura modular, podendo estabelecer, de acordo com os aprendentes, diversas formas de avaliar.

Ainda seguindo Roldão (1998, pp. 79-87) a profissionalidade docente implicará, se considerada de uma forma “não tradicional” uma reflexividade acerca da função a desempenhar, ou quando está a desempenhar, adequando estratégias à população-alvo, ou, no limite, a cada aluno, pois possui “saber” que lhe permitirá agir desta forma, com lucidez, escutando e estabelecendo “formas de metacognição com os alunos (comunicação sobre os processos de aprendizagem)” (Canário, 1999, p. 17), promovendo trabalho de cooperação entre os alunos (Nóvoa, 2007, p. 9).

A ação do professor, abordada numa dimensão curricular de organização do ensino, num sentido mais vasto, e menos tradicional (para além da planificação e da avaliação), exigirá por parte do profissional de ensino uma reflexividade de acordo com cada aprendente, numa escola massificada, no sentido de os orientar para a aprendizagem, ou seja, de “fazer aprender” a diversidade de crianças e de jovens que passaram a ter acesso à escola (Roldão, 2009, p. 25).

A mudança que se referiu, e que é possível colocar em prática em EP, dotadas de projetos curriculares inovadores, como referido, tem aplicabilidade no currículo pois pretende-se que todos aprendam, que haja “inclusividade”, que os aprendentes sejam motivados para uma autoaprendizagem e auto-regulação, que se desenvolvam projetos integradores de variados saberes.

Neste sentido o professor deverá promover, interiorizando, uma relação entre o seu desempenho e o currículo, relacionando o que pretende que todos aprendam (será um “gestor do processo curricular”), num centro de decisão educativa que é a escola e a comunidade educativa, sendo que para tal será necessário todo um trabalho colaborativo

entre pares (Roldão, 1998, pp. 79-87), e dinâmicas colaborativas em que os intervenientes assumam uma partilha de visões que consideram como sendo de natureza comum de modo a alcançarem objetivos comuns (Alarcão & Canha, 2013, pp. 40; 45; 50).

Por outro lado, Nóvoa (2009, p. 12) considera este trabalho colaborativo fazendo parte da profissionalidade docente, construída no interior da “pessoalidade do professor”, como “dimensão colectiva” de participação nos projetos educativos de escola, organizando-se na escola e para além desta, através de dinâmicas pedagógicas. Assim, o currículo considerado como “corpo de aprendizagens” a que todos devem ter acesso, num tempo e num contexto (Roldão, 2015, p. 9).

Perseguindo nesta linha colaborativa entre pares, integrada no próprio desenvolvimento das escolas em interação com o desenvolvimento dos seus profissionais, articulando-se o papel profissional do professor e sua relação com o currículo será necessário,

conceber o desenvolvimento institucional ou organizacional como um processo estratégico, que envolve a observação da vida da organização e a identificação e estudo de problemas ou questões com ela relacionados e tidos como cruciais, a subsequente planificação e implementação de modos de intervenção nessa realidade e o início de um novo ciclo de reflexão em que interagem observação da prática e intervenção sobre a prática.

(Alarcão e Canha, 2013, p. 55)

Nestes pressupostos, de um papel profissional do professor em mutação, e sua relação com o currículo, o aprendente beneficiará de uma aprendizagem melhor, mais consolidada, com maior abertura à mudança e em que todos conseguirão desempenhar os seus papéis numa sociedade em mutação acelerada, designadamente, a nível das tecnologias.

## **CAPÍTULO IV – A perspetiva curricular e profissional no ensino profissional**

Como referimos, inicialmente o ensino profissional constitui um subsistema do ensino português dotado de especificidades próprias. Dentre estas destacam-se as que se referem ao modelo de ensino baseado nos “princípios psicopedagógicos social-construtivistas” (Orvalho & Alonso, 2009, p. 2999). Este modelo foi nas EP corporizado num modelo curricular de tipo modular, em que a organização do currículo é “aberta e flexível” (*idem, ibidem*, p. 2996), tendo como finalidade a operacionalização dos projetos educativos com vista ao sucesso dos alunos e à sua inclusão numa comunidade de aprendizagens.

Relativamente ao construtivismo, segundo Aguiar (1998, p. 107), este é encarado como “Teoria da aprendizagem e do conhecimento” na ótica de uma aprendizagem centrada no aprendente como construtor ativo do próprio conhecimento.

Neste sentido, a aprendizagem é um processo que envolve o aprendente no meio ambiente onde se desenvolvem as aprendizagens (Coll, 1997, *cit. in* Aguiar, 1998, pp. 152-154). Assim, o papel do professor, segundo o “construtivismo moderado”, atendendo ao envolvimento ativo do aprendente, é direcionado para as suas dificuldades e consideração pelas ideias emitidas nos contextos proporcionados para a aprendizagem (Ogborn, 1997, p. 131, *cit. in* Aguiar, *idem*, p. 108).

Esta posição relativa ao ensino e à aprendizagem originou mudanças significativas ao nível da prática docente em alguns contextos, sendo esta teoria intrínseca à natureza da estrutura modular.

O contexto favorável à criação destas escolas, e à implementação do “seu” modelo curricular que, por um lado proporcionasse mais e melhor formação, mas acima de tudo, e seguindo Marques (1993, p. 27) sejam “pólos de desenvolvimento” que despertem os agentes económicos para as suas potencialidades.

O modelo curricular referido foi transposto para as EP de modo a proporcionar aos jovens oportunidades de inserção na sociedade e no mercado de trabalho, sendo as escolas consideradas “como uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática” (Azevedo, 2009, p. 23), através de uma dinâmica criadora potenciando mudanças.

Relativamente aos princípios estruturantes deste modelo (estrutura modular), destaca-se a organização do currículo e a flexibilidade, e a progressão diferenciada dos alunos no plano de estudos (Azevedo, 2009, p. 23). Além dos princípios estruturantes, três pressupostos estiveram subjacentes à criação destas escolas, que se nomeiam, seguindo Orvalho & Alonso (2009, p. 2996):

- i. a orientação educativa diferenciada;

- ii. o apoio personalizado;
- iii. o significado formativo da avaliação.

A estrutura curricular modular, sendo uma organização do ensino, de um “outro ensino”, potenciadora de melhores aprendizagens (Alves, 1993, p. 5), assumiu-se como comunidade de aprendizagem e formação. Neste sentido, implicam-se níveis de consecução: ao nível da conceção; ao nível da realização; ao nível do contexto (Orvalho & Alonso, 2009, p. 2997). Continuando a seguir Orvalho & Alonso (*idem*, p. 2998), refere-se que para que o ideal da “comunidade de aprendizagem e formação” se materialize, a estrutura deve ser suportada a esses três níveis: ao nível da conceção; ao nível da realização; ao nível do contexto.

Relativamente ao nível da conceção, implicará a existência de:

- i. princípios estruturantes;
- ii. finalidades;
- iii. critérios para a organização e articulação das componentes do currículo;
- iv. perspectivas de desenvolvimento curricular.

Relativamente ao nível da realização, o foco passará:

- i. por planificação das atividades;
- ii. pelo desenvolvimento de experiências de ensino e de aprendizagem diversificadas;
- iii. pela possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores;
- iv. pela avaliação do processo e dos produtos da aprendizagem.

A nível do contexto, implicará uma “nova forma de pensar e organizar a Escola”, em que professores, alunos e demais comunidade educativa envolvida desempenharão novos papéis, adaptados à inovação a implementar. No que concerne aos professores, e atendendo à especificidade deste ensino e aprendizagem, deverá ser um “investigador permanente, crítico, reflexivo”, transformando o *currículo produto* em *currículo processo/construído* (NACEM, 1993, pp. 23; 35).

Nesta aceção, corporiza-se uma rutura com o ensino centrado no professor, ensino este submetido a uma rigidez estrutural, transmissiva por excelência (desenvolvimento curricular tradicional): um modelo transmissivo, behaviorista, em oposição ao construtivismo em que o professor toma a postura de “facilitador”, sendo o aprendiz o centro da aprendizagem. Desta forma, os professores adequam-se à eficiência dos princípios referidos, nomeadamente “adequar os ritmos de ensino e de aprendizagem às características e capacidades dos diferentes alunos” (Azevedo, 2009, p. 23).

A complexidade supostamente resultante de um processo de aprendizagem centrado nos alunos é resolvida no sistema curricular por estrutura modular, nomeadamente, através da organização adequada do espaço e do tempo pedagógicos.

Aos alunos é reservado o papel de refletirem acerca dos saberes e das competências, do seu próprio percurso, em cada módulo, que seguindo Orvalho & Alonso (2009, p. 2996) são “unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis”, que combinados entre si constituem a estrutura modular.

Esta rutura com os modelos existentes proporcionou a abertura a uma frente inovadora, caracterizada fundamentalmente pela ideia, e pela sua aplicabilidade, de desenvolvimento de uma escola mais inclusiva, em que a centralidade do ensino é o aluno.

Este modelo curricular de tipo modular tem como finalidade a operacionalização do projeto educativo com vista ao sucesso dos alunos e à sua inclusão numa comunidade de aprendizagens. No sentido de desempenho de papéis adequados à eficiência do desenvolvimento dos princípios enunciados, e no que se relaciona com os professores, Orvalho & Alonso (*idem*, p. 2998) referem:

A intervenção dos professores na planificação e no desenvolvimento curricular, no quadro de uma nova ciência de ação pedagógica e de uma nova ética da decisão educativa, determina, em grande parte, a forma de entender as suas competências, e deste modo, a possibilidade de um trabalho livre e criativo de concepção pedagógica e de inovação curricular, mais adequado às necessidades de cada contexto.

O sistema de ensino, “sistema modular”, tendo por base os princípios socialconstrutivistas, visa:

- i. corresponsabilizar os alunos pelos seus itinerários formativos, favorecendo a aquisição de confiança e autonomia;
- ii. inovar, no aspeto pedagógico, através de soluções flexíveis adequadas a cada escola, a cada curso, aos alunos, por intermédio de recursos diversificados disponibilizados por cada escola e pela comunidade participante;
- iii. potenciar o sucesso educativo, através da efetiva aquisição de saberes e de competências;
- iv. desenvolver nas escolas competências e ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos.

(Orvalho, 2003, *cit. in* Azevedo, 2009, pp. 23-24)

Neste sentido, sendo a ideia originária deste modelo de ensino proporcionar aos alunos a frequência e uma vivência numa escola inclusiva (ou mais inclusiva), na medida em que os métodos de ensino deverão ser ativos, com estabelecimento de diálogos, estimulando-se a imaginação e o sentido crítico, dando-se especial ênfase a uma aproximação curricular às suas necessidades (processo de ensino e aprendizagem partilhado e adaptado aos seus interesses), respeitando-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino e de aprendizagem, o que se revelou complexo de colocar em prática (Azevedo, 2009, p. 24). Ao aluno está reservado, entre outros, um papel de diferenciação pessoal, de gestor do seu percurso num contexto de progressão escolar,

que é uma progressão de sucesso pois todas as aprendizagens serão consideradas na avaliação (Marques, 1993, p. 48).

No “ambiente” de estrutura modular, com a possibilidade de integrar módulos transnacionais, bem como integrando módulos que se destinam à promoção de “métodos de auto-avaliação aprendizagem” a perspetiva profissional do professor seria um desafio (*idem, ibidem*), que se tornou complexo.

Neste contexto inovador, da aceção de escola, em que o aluno é o centro da aprendizagem como interpretar os “famigerados” módulos em atraso, ou seja o insucesso que se verifica, pois nem todos cumprem todos os objetivos? Seguindo Orvalho & Alonso (2009, p. 3003):

O insucesso dos alunos (com módulos em atraso) advém de uma progressão e avaliação que não respeita os princípios psicopedagógicos da estrutura modular. Dentro de um paradigma tradicional centrado essencialmente no programa, a progressão é uniforme, massificada e massificante, tratando todos os alunos como iguais, percorrendo ao mesmo tempo os patamares do plano de estudos. Na estrutura modular o ritmo de progressão deve ser sobretudo determinado pelas aprendizagens de cada aluno, pelo que é necessário criar dispositivos pedagógicos e organizativos que permitam a efectivação de uma progressão diversa, individualizada e flexível.

O modelo curricular que está na base de criação das EP sendo um modelo potencialmente dirigido ao sucesso centra-se nas aprendizagens reais, pelo que o apoio aos alunos é personalizado, promovendo-se uma progressão diferenciada, valorizando-se uma integração de saberes (Azevedo, 2009, p. 23).

Dos princípios originários do construtivismo, que estão na base do desenvolvimento curricular em estrutura modular, nomeiam-se:

- i. a pluridimensionalidade (três componentes de formação, interligadas, valorizadoras da aquisição de competências, de valores, de atitudes, de saberes);
  - ii. a diversidade;
  - iii. a flexibilidade (organização do currículo e flexibilidade);
  - iv. a confluência (desenvolvimento e apropriação do maior número de saberes previstos numa lógica de uma aprendizagem significativa);
  - v. a progressão diferenciada dos alunos no plano de estudos.
- (NACEM, 1993, p. 25; Orvalho, 2006, p. 8; Azevedo & Vieira, 2008, pp. 54-55)

Destes princípios, para Azevedo & Vieira (2008, p. 54), destaca-se o da diversidade: “O princípio da diversidade é o ponto de partida da concepção construtivista”, ou seja, diversidade no ensino ajustado aos diferentes ritmos de progressão dos alunos.

Como referido no Capítulo I, a especificidade do ensino profissional, ministrado em EP, contempla a frequência de estágios (FCT) e a realização de uma PAP integradora dos saberes adquiridos no ciclo de formação (três anos).

Ainda seguindo Azevedo (2009, p. 24), a articulação prevista no diploma fundador destas escolas, entre as organizações sociais e o mundo do trabalho, seria mais imediata do que aquela que se tem abordado, ou seja, mais fácil de implementar do que o relacionamento do ensino com a aprendizagem baseado nos pressupostos enunciados.

Nesta complexidade, porque o modelo era inovador, e exigia um quadro de professores motivados e com potencialidades para esta mudança, o papel dos professores, a sua perspetiva curricular e profissional, era uma perspetiva de adaptação a uma mudança, a uma rutura com o modelo instituído no ensino regular, de onde ele é originário, exigindo-se que se adaptasse, e também formando, para as competências:

- i. técnicas;
- ii. pedagógicas;
- iii. de relação (conhecimento) com os setores de atividade;
- iv. competências sociais.

(Marques, 1993, p. 53)

Em síntese, da perspetiva curricular e profissional no ensino profissional que se descreveu, ressalta a natureza específica deste modo de olhar o aprendente nas suas múltiplas facetas, considerando-o como efetivo sujeito de aprendizagem, portador de conhecimentos. Para que tal se verifique, posturas diferentes e diversificadas são adotadas, criando-se as ruturas, possíveis, com o instituído, reinterpretando-se o currículo, construindo-o e reconstruindo-o, disseminando-o numa ótica de processo, apesar de todas as dificuldades inerentes, que passam, desde logo, pelo papel do professor que dirige o processo de ensino.



## **CAPÍTULO V – Estudo empírico**

## 5.1. Enquadramento metodológico e apresentação do *design* do estudo

O presente estudo de investigação, na componente empírica, seguiu uma metodologia, ou “paradigma metodológico” seguindo Afonso (2014, p. 16), de abordagem qualitativa, que orientou o respetivo *design*.

O estudo sustentou-se num quadro teórico ligado às áreas do currículo e do desenvolvimento curricular, com um enquadramento no tempo (década de 30 a década de 90 do século XX) de forma a perceberem-se algumas teorias que fundamentassem a prática, e permitissem perceber a adaptação à nova escola que emergiu: a “escola de massas”, mas idealizada como uma escola para todos.

Tem como eixo principal o Desenvolvimento Curricular em Estrutura Modular e visou averiguar se e de que forma o sistema modular se encontra em implementação/desenvolvimento nas EP selecionadas como é considerado pelas lideranças destas escolas (a nível marco: diretoras pedagógicas; a nível meso: coordenadores de curso; a nível micro: professores e alunos), como é operacionalizado o ensino e como se processa a aprendizagem, e que perspetivas têm os diferentes intervenientes acerca deste modelo.

Desta forma obtiveram-se perceções acerca do modo como os atores encaram a estrutura modular, e como é que esta se operacionaliza, ou seja, como é desenvolvido o ensino e como se processa a aprendizagem, e que perspetivas têm os diferentes intervenientes acerca deste modelo.

Para a recolha da informação que se considerou necessária, recorreremos às técnicas seguintes:

- i. realização de entrevistas semiestruturadas;
- ii. observação de aulas;
- iii. análise documental (projetos educativos das duas escolas em estudo).

A recolha da informação, seguindo guiões construídos para o efeito, relativa às lideranças macro, as diretoras pedagógicas (Anexo n.º 3), às lideranças intermédias, os coordenadores de curso (Anexo n.º 6), e aos professores (Anexo n.º 9), foi feita com recurso às técnicas de entrevistas semiestruturadas.

Para Amado (2013, p. 207), as entrevistas são “um dos mais poderosos meios” para recolher informações entre indivíduos, pois existe uma transferência de dados através de uma “conversa intencional” para se atingirem objetivos estabelecidos.

No que concerne ao presente estudo as entrevistas efetuadas, quanto à estrutura, foram, como referido, de natureza semiestruturada, obedecendo a um plano prévio (guião), “contendo o essencial”, plano este ajustado ao desenvolvimento da própria entrevista pois foi dada “liberdade de resposta ao entrevistado”. Quanto à sua função, e seguindo o mesmo autor, foram de natureza diagnóstico-caracterização pois foram utilizadas como “principal meio de recolha de informação”, assente nos objetivos do estudo (Amado, *idem*, pp. 208; 211).

As entrevistas realizadas aos alunos, da mesma natureza e com a mesma função, fizeram-se recorrendo a grupos de discussão focalizada, *focus group*, (Anexo n.º 14), sendo os alunos participantes sugeridos pelas respetivas lideranças macro, promovendo-se interações de modo a “provocar” a discussão e possibilitar a recolha de informação diversificada (Amado, *idem*, pp. 227-228).

Em complemento à recolha efetuada acerca das perceções das lideranças e das lideranças intermédias e no sentido do cruzamento de informação com vista a retirar ilações mais precisas, procedeu-se a análise documental baseada numa análise dos projetos educativos das duas escolas, recolhendo-se informação, a referir no ponto 5.3.6.

O estudo de investigação desenvolveu-se em duas EP privadas do Porto, e os dados foram recolhidos através de gravação áudio das entrevistas semiestruturadas realizadas às diretoras pedagógicas, coordenadores de curso, professores e alunos. Estas entrevistas tiveram como suporte guiões – “o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada” nas palavras de Afonso (*idem*, p. 105) –, elaborados para o efeito, sendo posteriormente consolidadas as respostas em texto, com transcrição praticamente integral, através de audições posteriores, por forma a que os textos sejam fidedignos, respeitando-se os entrevistados (Amado, 2013, p. 219), com vista à constituição de “Grelhas de análise categorial”, também construídas no âmbito da presente investigação e recorrendo à técnica de análise de conteúdo.

No que se refere à observação de aulas, foram observadas no total oito aulas (Anexo n.º 12), duas aulas consecutivas de quatro disciplinas, duas de cada escola, sem registo áudio, mas com registo manuscrito, seguindo um guião produzido (Anexo n.º 2), e utilizando o “Instrumento de análise de práticas docentes” produzido no âmbito de um projeto de investigação em desenvolvimento pelo Centro de Estudos do para o Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (CEDH), (Anexo n.º 1), cedido por equipa de investigação

coordenada pela Professora Maria do Céu Roldão, elaborando-se com estes dados uma “Grelha de análise e registo do observado”.

Nas primeiras aulas só seguindo o guião, pois ainda não se dispunha do instrumento referido; posteriormente, além do guião, utilizou-se o documento CEDH. No final adequou-se o registado nas primeiras aulas à grelha CEDH, de modo a produzir-se uma grelha única, coerente, contendo o registo sistemático do observado nas oito aulas: a “Grelha de análise e registo do observado nas aulas” (Anexo n.º 13), produzida através do texto consolidado do observado.

A informação recolhida foi organizada em “Grelhas de análise categorial”, ou seja, o discurso foi organizado pelas categorias estabelecidas, categorias estas que decorreram das questões de investigação (a partir do questionamento produziu-se um conjunto de categorias) que se estabeleceram para o efeito. Numa primeira fase lançando-se as perceções dos intervenientes separadamente, nas grelhas seguintes:

- i. guião das entrevistas semiestruturadas às diretoras pedagógicas, DTP1 e DTP2 (Anexo n.º 3);
- ii. guião das entrevistas semiestruturadas aos coordenadores de curso, CC1 e CC2 (Anexo n.º 6);
- iii. guião das entrevistas semiestruturadas aos professores, P1, P2 e P3 (Anexo n.º 9);
- iv. guião das entrevistas semiestruturadas aos alunos, em *focus group* (Anexo n.º 14);
- v. guião “Características (CI a CXI) e objetivos específicos definidos para a observação de aulas e *focus group*” (Anexo n.º 2).

Numa fase posterior agrupando estas perceções da forma seguinte, criando novas grelhas, com as perceções conjuntas, ordenadas como se indica:

- i. grelha de análise categorial conjunta das entrevistas às diretoras pedagógicas (Anexo n.º 5);
- ii. grelha de análise categorial conjunta das entrevistas aos coordenadores de curso (Anexo n.º 8);
- iii. grelha de análise categorial conjunta das entrevistas aos professores (Anexo n.º 11);
- iv. grelha de análise e registo do observado nas aulas através dos textos consolidados, seguindo o documento CEDH (Anexo n.º 13);

v. grelha de análise categorial conjunta das entrevistas semiestruturadas (*focus group*) a alunos das duas escolas (Anexo n.º 16).

Assim, foi recolhida a informação “fiável e sistemática” (Afonso, *idem*, p. 18) através da realização das entrevistas semiestruturadas e em *focus group*, gravadas com recurso a equipamento áudio e reduzidas a escrito, ordenando-se posteriormente em texto, o mais fiável possível. A análise de conteúdo subsequente, efetuada através destas “Grelhas de análise categorial” permitiu salientar conclusões, com a objetividade inerente a um estudo de carácter descritivo, centrado nas perceções dos intervenientes (diretores pedagógicos, coordenadores de curso, professores e alunos), bem como à nossa própria perceção na qualidade de observador.

Dando um corpo coerente à dissertação juntam-se os instrumentos produzidos/utilizados, em Anexo, num volume próprio dada a extensão dos documentos produzidos, que são o suporte à recolha e ao tratamento dos elementos observados nas entrevistas semiestruturadas, nos *focus group* e nas observações de aulas. Deste conjunto de anexos repetem-se alguns neste volume para facilitação de leitura do texto.

## **5.2. Instrumentos de recolha de dados – sua escolha e construção**

Foram utilizados instrumentos de recolha de dados para as entrevistas e observações, elaborados a partir de guiões que se produziram e do “Instrumento de análise de práticas docentes do CEDH” já referido.

Tendo em consideração a questão geral da investigação e os objetivos gerais foram estabelecidos guiões que permitiram realizar as entrevistas semiestruturadas às lideranças das duas EP (diretoras pedagógicas), às lideranças intermédias (coordenadores de curso), aos professores e aos alunos (entrevistados segundo a técnica de *focus group*).

Dos guiões constavam os “Blocos de questionamento”, os “Objetivos específicos” e os “Tópicos/questões orientadoras”. Estes guiões foram estabelecidos em coerência com os objetivos específicos:

- i. identificar dimensão identitária;
- ii. identificar características, opções e resultados relevantes para a construção do projeto educativo da escola;

- iii. averiguar de que forma se concretiza a estrutura modular e que importância lhe é atribuída, e com que orientações, no desenvolvimento curricular;
- iv. analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo;
- v. analisar como se processa a progressão dos alunos;
- vi. compreender o papel e importância atribuída à supervisão pedagógica/outros dispositivos de regulação em Escolas Profissionais Privadas, enquanto dispositivo (s) de regulação e melhoria.

Os objetivos específicos foram estabelecidos em sintonia com os “blocos de questionamento”, de modo a que, no final, se pudessem analisar as perceções e retirar conclusões. O registo das perceções, que resultaram das entrevistas semiestruturadas, uma vez que se optou, desde o início, por uma metodologia de abordagem qualitativa, como referido no ponto anterior, foi feito através de registo áudio, com posterior passagem a texto, respeitando-se as ideias e os factos transmitidos na oralidade, o que se revelou um processo muito moroso, mas eficiente pois permitiu construir as competentes grelhas categoriais.

Na posse dos textos, um por cada interveniente/grupo de focagem, procedeu-se a uma análise no sentido de serem estabelecidas categorias de análise e subcategorias (que sobressaíram ou que emergiram do discurso), tendo em consideração a sua fundamentação através de “Unidades de registo”. Neste sentido, construíram-se grelhas categoriais o que permitiu que de uma forma mais abrangente se procedesse à análise de conteúdo (análise dos discursos registados), através das perceções registadas. Esta análise proporcionou uma visão específica, e materializada, acerca do objeto do estudo, objeto este que se desenvolveu e tomou forma, culminando com a elaboração de conclusões e implicações.

### 5.3. Apresentação e análise de resultados

#### 5.3.1. Visão das diretoras pedagógicas

A análise das percepções das diretoras pedagógicas (lideranças) foi feita tendo como princípios orientadores:

1. A questão geral da investigação: como é que se caracteriza e como se operacionaliza o desenvolvimento curricular em estrutura modular nas escolas profissionais em estudo?
2. Os objetivos gerais da entrevista semiestruturada (o que é necessário saber, e que resulta da perspectiva das diretoras pedagógicas):
  - i. objetivo 1: averiguar de que forma se concretiza, e com que orientações, o desenvolvimento curricular em estrutura modular;
  - ii. objetivo 2: analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo;
  - iii. objetivo 3: analisar como se processa a progressão dos alunos;
  - iv. objetivo 4: compreender o papel e importância atribuída à supervisão pedagógica/outros dispositivos de regulação em escolas profissionais privadas, enquanto dispositivo(s) de regulação e melhoria.

Os campos de análise foram estabelecidos, analisando-se o discurso nessa ótica, “dissecando-o” através do estabelecimento de categorias, campos estes que se nomeiam:

1. Campo de Análise A: Identidade da escola – projeto educativo e oferta formativa;
2. Campo de Análise B: Perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem;
3. Campo de Análise C: Avaliação e progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação;
4. Campo de Análise D: Articulação da formação com a vida profissional;
5. Campo de Análise E: Dispositivos de supervisão e avaliação de professores.

Estes campos de análise resultaram de uma reformulação, e adaptação, mais genérica, dos “Blocos de questionamento” definidos na organização dos tópicos orientadores das entrevistas semiestruturadas efetuadas, com a sequente reorganização

das categorias relativas a cada campo, ou seja, os campos referidos originaram as seguintes categorias (A1 a E2):

Campo de Análise A (Identidade da escola – projeto educativo e oferta formativa):

- A1. Valorização do projeto educativo;
- A2. Contributos do projeto educativo para a construção da identidade;
- A3. Áreas de formação/Importância/Critérios desta oferta;
- A4. Procura da escola / curso;
- A5. Contributos para a disseminação da oferta formativa;
- A6. Credibilidade da escola.

Campo de Análise B (Perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem):

- B1. Modos de organização da estrutura modular;
- B2. Métodos de ensino e aprendizagem;
- B3. Visões/perspetivas / princípios sobre modelos de ensino e de aprendizagem;
- B4. Metodologias de ensino.

Campo de Análise C (Avaliação e progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação):

- C1. Gestão dos módulos;
- C2. Instrumentos/ momentos de avaliação;
- C3. Avaliação de atitudes interpessoal.

Campo de Análise D (Articulação da formação com a vida profissional):

- D1. Prova de Aptidão Profissional.

Campo de Análise E (Dispositivos de supervisão e avaliação de professores):

- E1. Avaliação de professores;
- E2. Supervisão.

Quando se justificar aglutinam-se categorias no sentido do enriquecimento da narrativa que se produz, não só para as visões das diretoras pedagógicas, como também para os restantes atores.

A inserção de excertos, que constam das unidades de registo estabelecidas na “Grelha categorial conjunta”, tem por finalidade obter uma panorâmica enquadradora acerca do percecionado, estabelecendo-se uma grelha para o conteúdo das entrevistas



semiestruturadas que passaremos a analisar no sentido da finalidade do presente processo investigativo: como é que se caracteriza e como se operacionaliza o desenvolvimento curricular em estrutura modular nas escolas profissionais em estudo?

As duas diretoras pedagógicas são identificadas pelas letras L (da escola 1) e C (da escola 2).

## **(A) Campo de Análise – Identidade da escola – projeto educativo e oferta formativa**

### **(A1) Valorização do projeto educativo**

Relativamente à valorização do projeto educativo, e ao que consideram mais relevante, L considera o sucesso dos alunos, a sua empregabilidade futura, o relacionamento escola-família e escola-entidades de acolhimento na FCT. C constatou que necessitava de uma maior vivência na escola de modo a assimilar a sua “cultura” pois só deste modo o projeto educativo seria o reflexo das suas necessidades, considerando como um dos pontos fortes detetados o que designou de “plano de desenvolvimento europeu”. Considera três marcas fundamentais: “o desenvolvimento harmonioso do jovem, do aluno (...) e a adequabilidade da nossa oferta e das empresas que recebem.”

Realça o desenvolvimento de competências técnicas, em formação real de contexto de trabalho como vertente de qualidade.

No que diz respeito à participação do Corpo Docente na elaboração do projeto educativo, L refere que “todos os professores são chamados, principalmente os coordenadores de curso, para ajudar na concretização dos objetivos que queremos alcançar”. C concretiza, informando que a colaboração foi prestada através de reuniões gerais com todos os professores, e posteriormente, parcelarmente com as lideranças intermédias, professores da componente de formação técnica e com os Orientadores Educativos.

### **(A2) Contributos do projeto educativo para a construção da identidade**

No que se refere a esta categoria L nada refere explicitamente, tendo abordado, contudo, na categoria anterior, o sucesso educativo, considerado a nível da profissão futura, como mais-valia na integração dos jovens recém-diplomados no mercado de trabalho, fazendo a ponte para a temática subjacente aos contributos do projeto

educativo para a construção da identidade, no sentido de que “o sucesso educativo dos alunos passa não só pelo sucesso a nível da profissão, do perfil de saída do curso, mas também a nível das valências transversais como saber-ser, saber-estar, o saber-viver com as outras vivências, os outros saberes transversais à personalidade de cada um, portanto, ajudar à construção da personalidade de um aluno”, numa ótica de valorização de atitudes interpessoal.

C aborda a temática numa ótica estrutural, a nível das estruturas internas que resultam da operacionalização do projeto educativo, estruturas estas que promovem a integração na comunidade do trabalho dos jovens recém-diplomados, com competências a nível de empregabilidade.

**(A3) Áreas de formação/Importância/Critérios desta oferta. Procura da escola. Contributos para a disseminação da oferta formativa. Credibilidade da escola**

A oferta formativa resulta das características das escolas, situadas em meio urbano de grandes cidades, bem como das características dos elementos constitutivos das Entidades Proprietárias que as tutelam (Sindicatos; Associações Comerciais).

Para L, diretora pedagógica da E1 a eficiência assenta no passa-palavra, não só através de alunos, ou de ex-alunos como dos seus familiares, sendo, na ótica da liderança C, a disseminação baseada em divulgação através da internet, de folhetos, de jornadas, e por de um meio que considera “interessante” que é a divulgação por meio de oficinas, especificando:

Nós contactamos as escolas, à nossa volta, normalmente as públicas e vamos lá fazer uma oficina de Multimédia, a pedido das próprias escolas, com alunos, com um professor a acompanhar.

Esclarecendo que existe um forte envolvimento do tecido empresarial local no Conselho Consultivo, L articula esta característica, que considera do projeto educativo, com a colaboração efetiva dos empresários a nível da FCT o que determina a criação de determinados cursos e condiciona a oferta formativa global em clara articulação com as necessidades de mão de obra qualificada. Na definição desta oferta, e para além das empresas que colaboram no desenvolvimento da formação em contexto de trabalho, considera que é igualmente importante o partenariado existente, referindo:

Normalmente, a nossa oferta formativa é definida em reunião de Direção e em reunião de Conselho Consultivo onde estão integrados vários elementos (...) empresas que estão associadas à Escola.

Nesta mesma linha de argumentação, C considera que as empresas locais são também determinantes para o estabelecimento da oferta.

Destas parcerias e do relacionamento institucional que lehe é característico resulta uma mais-valia do para a formação dos alunos e para a própria cultura de escola uma vez que se potencia a proximidade, designadamente através de interações bidirecionais aluno-professor-aluno, pois etá contemplado como veículo a formação em contexto de trabalho, o que favorece um percurso escolar motivador.

## **(B) Campo de Análise – Perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem**

### **(B1) Modos de organização da estrutura modular e que importância lhe é atribuída**

No que se refere à perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem, L considera que a questão central é o “ensino profissional”, acrescentando que se identifica com este ensino. Relativamente à estrutura modular considera que “a estrutura modular só funciona se as pessoas se identificarem.” E que a escola da qual é diretora pedagógica proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolverem atividades diversificadas, potencialmente integradoras de vários saberes.

Acerca da importância que a escola atribui à estrutura modular, nomeadamente à forma como é praticada pelos professores, L considera que a possibilidade de ser flexível é uma mais-valia. Como se explicitará, no Capítulo VI, o conceito de “flexibilidade” é encarado de uma forma ambígua, por vezes, e direcionada a tipos de atividades, quase sempre, pelos diversos atores.

Ainda na ótica desta líder, as características da turma serão determinantes para a organização modular, de forma a que facilite “a aprendizagem dos alunos”. Estabelecidas determinadas características, o professor intervirá no sentido de uma progressão diferenciada, ajustada a um aluno, ou grupo de alunos, proporcionando materiais específicos numa lógica de estratégia para o sucesso, considerando:

Tento ser o mais flexível possível e ajustar individualmente a cada aluno que o objetivo é esse a progressão individual de cada aluno de acordo com as suas características e com as suas capacidades.

Relativamente à concretização da estrutura modular na escola liderada por C, notamos igual preocupação. Refere-se que há um programa “a cumprir”, mas com flexibilidade, conceito este não clarificado por esta liderança. Atribui esta flexibilidade aos “tempos de referência” previstos superiormente para a concretização dos módulos, mas esta flexibilidade quanto a nós termina, parcialmente, quando se refere:

E uma carga horária que é referencial, nós seguimo-la, porque temos que seguir, mas não propriamente naquela ordem, nem naquele ano (...)

Trata-se essencialmente de uma flexibilidade inerente ao desenvolvimento e concretização de atividades. Poderemos vislumbrar flexibilidade encarada na ótica de concretização modular, e decorrente do processo de ensino e de aprendizagem, pontualmente, uma vez que os alunos podem ausentar-se da escola para cumprir tarefas, numa clara ligação escola-meio, e numa possibilidade que têm de aprender noutros espaços, comose extrai da exemplificação fornecida:

vamos mudar de instalações, para novas, e precisamos que os alunos façam filmagens, pequenas filmagens, para um *spot* publicitário das novas instalações. (...) pegamos nos alunos de Multimédia, que ainda não tinham o módulo de edição pós-vídeo (...) pegamos no módulo de edição. Preparamo-los primeiro (...) Para eles depois irem fazer as filmagens e editarem o vídeo.

No que se refere ao modo como é processada a disseminação da importância da estrutura modular do currículo, e a transmissão dos princípios orientadores aos professores, L refere que a maioria já está na escola há bastante tempo o que só por si será causa para uma aplicabilidade dos princípios orientadores. No que concerne aos que forem necessários admitir esclarece que dá preferência aos professores com experiência de ensino profissional. No entanto, acrescenta, que mesmo para estes será esclarecida a dinâmica organizacional assente nos pressupostos da estrutura modular, em especial pelas lideranças intermédias (coordenadores de curso).

Acerca da prática docente, e ao modo como é desempenhado o papel do professor, C refere igualmente a experiência do corpo docente, em especial o interno, “que têm devidamente enraizado o princípio, espírito, da estrutura modular.” Promove reuniões periódicas para uniformizar, na diversidade, procedimentos. Tem incentivado o trabalho e a troca de experiências entre professores da mesma área mas que tenham visões diferentes acerca da estrutura modular, por falta de experiência e de conhecimento concreto desta realidade, esclarecendo que estes professores, mais experientes, atuarão como “professores âncora”, que acompanharão os menos experientes de forma a transmitir as virtualidades do trabalho que é praticado.

Para L, os modos de organização em estrutura modular refletem-se nas planificações, designadamente a nível da sequência modular, que como referido tem em consideração as características das turmas, pelo que há necessidade de uma avaliação prévia de cada turma por parte dos professores, o que significa que “depende de professor para professor, de disciplina para disciplina, e das características da turma.”

Na escola liderada por C, há reuniões por curso, com o respetivo coordenador e com os professores da componente de formação técnica, que procedem à planificação de cada curso, que inclui a planificação de projetos integradores. Procedem a uma planificação modular de modo a serem selecionados os módulos que mais se adequem aos projetos, projetos idealizados de acordo com um tema aglutinador previamente estabelecido. C acrescenta que “Os módulos estão ao serviço daquilo que a Escola pode fazer, enquanto projeto.”

Segundo estes pontos de vista, considera-se que ambas as diretoras consideram o currículo na ótica de processo, que se constrói e reconstrói, adaptando-se às especificidades dos perfis profissionais de modo a que as actividades de apoio educativo, neste caso os projetos, contribuam para uma avaliação formativa em oposição ao ensino mais tradicional em que a ênfase está focada numa avaliação essencialmente formativa.

## **(B2) Métodos de ensino e aprendizagem e**

### **(B3) Visões/Perspetivas / Princípios sobre modelos de ensino e de aprendizagem**

Focando-se na prática docente, e nas estratégias para diversificar metodologias que proporcionem sucesso, L considera que os projetos comunitários em que a escola está envolvida são uma mais-valia para o desenvolvimento integral do aluno. Clarifica, referindo, que a escola participa no *Erasmus+*, e que em anos anteriores participou no *Leonardo da Vinci* e *Comenius*. Neste contexto refere especificamente a disciplina de FCT e o seu desenvolvimento, através destes projetos, no estrangeiro. Acrescenta que esta mobilidade por vezes é extensiva a professores (formação de professores em Itália, por exemplo). Consolidam-se, desta forma, partilhas de boas práticas.

Acerca da importância, para o ensino e para a aprendizagem, da participação nestes projetos, C realça o desenvolvimento e consolidação de variadas competências. Acrescenta que a escola está envolvida em “sete projetos integradores” e que esta integração está relacionada com “todos os alunos, de todos os cursos”. Além deste aspeto integrador, C considera que a aprendizagem que daqui resulta é refletida na avaliação, avaliação esta efetuada pelos professores das disciplinas envolvidas, de acordo com a planificação, que resulta numa classificação acordada pelos intervenientes de acordo com o grau de cumprimento dos objetivos e desempenho demonstrado na execução dos parâmetros definidos.

Acerca dos “Métodos de ensino e aprendizagem”, as lideranças enfatizaram a importância da participação em projetos comunitários (L), para alunos e professores, e em “projetos integradores” (C), projetos estes que esta diretora pedagógica considera como potenciadores de aprendizagem enfatizando que as aprendizagens daqui resultantes são refletidas na avaliação modular. A diretora pedagógica L manifesta especialmente a importância da relação da FCT com os projetos comunitários.

No que concerne propriamente a métodos de ensino e aprendizagem as líderes macro só se pronunciaram acerca de atividades genéricas, que constam dos respetivos planos anuais, como informaram, e que poderão envolver diversas turmas, estando patente que, neste contexto, o princípio estruturante “confluência” está assimilado e que o pretendem valorizar ao conceberem/proporcionarem a participação em atividades diretamente relacionadas com a integração de saberes, numa ótica de aprendizagem significativa”.

## **(C) Campo de Análise – Avaliação e progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação**

### **(C1) Gestão da concretização dos módulos**

Na sequência do referido anteriormente, e confrontada com a temática da avaliação e progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação, L refere que nota dificuldades na integração de novos professores que não estejam familiarizados com a estrutura modular. Enfatiza a necessidade de operacionalizar um acompanhamento. Este acompanhamento será geral, incluindo preparação de aulas, “do próprio módulo”, e avaliação. Para que possa processar-se, as equipas técnico-pedagógicas deverão ser coesas, trabalhando colaborativamente, acentuando que na escola que dirige:

as equipas técnico-pedagógicas são muito coesas, trabalham muito bem uns com os outros. Trabalham muito colaborativamente e cooperativamente, portanto ajudam-se mutuamente e isso também depois acaba por transparecer também no bom desenvolvimento do curso.

E claro que os professores que são novos acabam por ser integrados e ajudados nesse sentido.

### **(C2) Instrumentos/momentos de avaliação e**

### **(C3) Avaliação de atitudes interpessoal**

A diretora pedagógica L, continuando a expressar as suas perceções relativamente à avaliação dos alunos, considera que a avaliação das aprendizagens “não deve ser exclusivamente do teste de avaliação”, evidenciando que transmite a ideia de uma avaliação contínua “aula a aula, não só pelas competências que o aluno adquiriu naquela aula a nível profissional mas pelas outras competências e pelas atitudes e pelos valores.”

Manifesta a convicção de que há diversidade no modo de avaliar; que há professores que procedem a uma negociação prévia acerca dos instrumentos de avaliação a utilizar, no início de cada módulo; que há professores que incluem na classificação final do módulo, além das competências técnicas/científicas, as de natureza interpessoal. Manifesta, claramente, o seu ponto de vista segundo o qual há professores que seguem um ensino mais tradicional, onde prevalece o seu próprio papel de transmissor de conhecimentos, dando “muito peso, por exemplo, ao teste de avaliação que não deveria ser”. Neste contexto de diversidade pretendida, foca a necessidade de se promover a autonomia do aluno, considerando a utilização do

portefólio para avaliação como integrador “de competências para o aluno: autonomia, responsabilidade”.

Acerca do papel do professor, considera-o mais diretivo, ou mais próximo do aluno, justificando a não adoção, por vezes, de instrumentos de avaliação diversificados, pela complexidade em gerir uma sala de aulas, nesta heterogeneidade.

A diretora pedagógica C considera que a avaliação realizada pelos professores é diversificada, com aplicação de instrumentos distintos e que varia de disciplina para disciplina, e que pode também ser diversa de módulo para módulo. Todos os momentos de avaliação, proporcionados por determinados instrumentos de avaliação, que um professor estipula para a concretização de determinado módulo são tidos em consideração na avaliação final, e na classificação final ao módulo (trabalhos de pesquisa, testes,...), realçando que na escola que dirige esta abordagem se verifica.

No que se relaciona com oportunidades facultadas para que os alunos possam concluir a formação para além dos três anos estabelecidos (concretização de módulos de disciplinas, incluindo a FCT, realização e apresentação pública da PAP), a diretora pedagógica L esclarece:

Nós obviamente damos oportunidade ao aluno. (...) Têm sempre os apoios dos professores.

Colocando ênfase numa ótica de disponibilidade e colaboração dos professores que acompanham os alunos que necessitem para além do horário estabelecido através da lecionação de aulas extra, ou através da integração dos alunos numa determinada turma.

Para C, o ritmo diferente de alguns alunos, e alguns percalços, originam, efetivamente, que não consigam concretizar o plano de formação no tempo previsto para um ciclo de três anos. Para que tal seja possível a escola proporciona *vários* “mecanismos de recuperação”: o acesso à plataforma *moodle*; o apoio dos professores internos (principalmente apoio para as disciplinas da componente de formação sociocultural e científica, Português, Matemática e Inglês). Relativamente às disciplinas da componente de formação técnica não se tem verificado necessidade suplementar em virtude do envolvimento dos alunos nos projetos, envolvimento este que proporciona as competências técnicas necessárias à concretização modular respetiva. No que se refere à PAP é reconhecido ao aluno uma segunda época para realização/apresentação.

Ambas as diretoras pedagógicas consideram que a avaliação modular é um somatório de avaliações, parcelares, e por isso podemos considerar que é uma avaliação contínua, que inclui o teste tradicional, mas fundamentalmente uma avaliação do



processo de aprendizagem, uma vez que contemplam não só a avaliação do projeto PAP como a avaliação da FCT. Este processo é o resultado de um acompanhamento próximo do professor, com foco especial no envolvimento em atividades/projetos. Contudo, L realça a dificuldade na gestão da sala de aula quando se pretende que as atividades sejam adequadas a cada aprendiz.

L e C convergem na preocupação de existirem alunos que não concretizam o plano curricular nos três anos estabelecidos, apesar não só do apoio direto dos professores, através de aulas extra, como indireto, através da utilização de plataformas de comunicação, no caso da escola 2, e da definição, acordada, de estratégias de concretização modular.

#### **(D) Campo de Análise – Articulação da formação com a vida profissional**

##### **(D1) Prova de Aptidão Profissional**

Sem resposta.

#### **(E) Campo de Análise – Dispositivos de supervisão e avaliação de professores.**

##### **(E1) Avaliação de professores**

##### **(E2) Supervisão**

##### **(E2.1) Associada a orientações da direção pedagógica: reguladora**

##### **(E2.2) Associada a avaliação (autoavaliação) para melhoria**

##### **(E2.3) Associada a trabalho colaborativo e a melhoria**

##### **(E2.4) Associada a acompanhamento**

A diretora pedagógica L considera que a supervisão existente é associada a orientações da direção, numa ótica clara de tipo regulador, linhas estas implementadas após recolha de opiniões das estruturas pedagógicas intermédias, A este respeito refere:

Ao longo do ano vou chamando a atenção. Ou porque os professores não estão a cumprir a carga horária. Porque é necessário cumprir (...) O professor de Português neste momento deveria estar, por exemplo, na aula sessenta e não está. Obviamente que tenho que chamar à atenção, ou (...) é preciso reforçar ou é preciso marcar umas aulas extra. (...) estas situações são importantes para o bom funcionamento do ano letivo.

Consideramos que não contempla todos os professores como potenciais promotores de trabalho colaborativo, no sentido da melhoria, pois apenas associa este mecanismo de supervisão aos professores envolvidos na FCT e na PAP, e aos coordenadores de curso, com quem reúne no âmbito das respetivas planificações, admitindo que “esta supervisão acaba por ser muito colaborativa”.

Para a diretora pedagógica da escola 2, os dispositivos de supervisão e avaliação de professores, estão intimamente relacionados com avaliação (a uma autoavaliação que promove), com a finalidade de alcançar uma melhoria do ensino e da aprendizagem. Esta autoavaliação está em fase experimental, pretendendo implementar, como instrumento de recolha das perceções dos professores, uma carta, anónima, sem carácter de obrigatoriedade, dirigida à liderança, em que cada um produzirá uma reflexão acerca do seu desempenho no decurso do ano letivo, propondo tópicos de melhoria. Pretende, desta forma, também refletir acerca dos *feedback*, adquirindo uma visão acerca do real funcionamento da instituição. Nesta lógica, introduzirá o “acompanhamento”, efetuado por profissionais mais experientes que disseminarão os princípios estruturantes da estrutura modular como estratégias para um sucesso.

Nesta sequência, e na ótica, e conceito que as duas diretoras pedagógicas têm acerca de uma supervisão associada a trabalho colaborativo, percecionam um trabalho colaborativo entre os professores, de um modo espontâneo, ou em reuniões formais, no sentido da melhoria do processo de ensino e da aprendizagem.

Numa ótica de acompanhamento, só C se pronunciou no sentido da disponibilidade dos professores com mais experiência transmitirem aos restantes os fundamentos da estrutura modular, de um modo espontâneo, para que os possam por em prática.

Constata-se a assunção de duas conceções diferentes, uma reguladora, para a diretora pedagógica L, a outra com carácter avaliativo, em que a avaliação é individual, de cada professor, de uma forma anónima, e uma incipiente supervisão associada a melhoria e a acompanhamento, para a diretora pedagógica C, que considera que os professores “não estão habituados, mas já estão a começar a olhar... de outra forma”.

A finalizar este ponto, e realçando o pensamento da diretora pedagógica da escola 2, esta considera a escola como comunidade de reflexão no sentido de uma melhoria da aprendizagem e do próprio ensino não encarando a supervisão no sentido restrito de avaliação do desempenho. Gradualmente pensa poder alterar o sentido que os profissionais de ensino atribuem à escola, promovendo uma abertura da sala de aula, tradicionalmente fechada ao próprio profissional, constatando que o presente projeto de investigação foi uma das “alavancas” potenciadoras da mudança que, com o tempo, pretende operar.

### **5.3.2. Visão dos coordenadores de curso**

Na tentativa de compreender, através do prisma das lideranças intermédias, a questão geral de investigação através dos mesmos objetivos, já enunciados para as lideranças e no sentido de no final procedermos a um cruzamento de informação que clarifique, e permita estabelecer “pontos de encontro”, ou desfasamentos, procederemos de forma idêntica, analisando e sistematizando as ideias presentes nas perceções dos coordenadores de curso. Os campos de análise e as categorias serão os mesmos, variando as unidades de registo, transpostas das entrevistas semiestruturadas realizadas para o contexto das sínteses efetuadas que revelam o pensamento e a prática das lideranças intermédias.

Os dois coordenadores de curso são identificados pelas letras S (da escola 1) e J (da escola 2).

#### **(A) Campo de Análise – Identidade da Escola – Projeto Educativo e Oferta Formativa**

##### **(A1) Valorização do projeto educativo**

A coordenadora de curso S considera que uma das marcas identitárias da escola é a missão estabelecida no projeto educativo, e das linhas orientadoras que apelam para a necessidade de uma formação integrada dos alunos. Em oposição, o coordenador de curso J considera que “nem sempre os projetos educativos estão de acordo com a necessidade dos alunos”, não especificando estas necessidades, aludindo a que há projetos que são pouco exequíveis e afirmando: “E nós costumamos lá pôr coisas que depois infelizmente não são de todo possíveis de executar”.

##### **(A2) Contributos do projeto educativo para a construção da identidade**

Abordando-se a temática da construção de uma identidade própria que caracterizará cada escola, S transmite a ideia de parceria entre escola-empresas, praticada enquanto liderança intermédia, de acordo com as suas competências, explicitando: “quer no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho, parcerias que fazemos”. Na escola onde desempenha este cargo, S esclarece que os alunos participam em eventos organizados quer por instituições, algumas de ensino superior, quer por empresas privadas/públicas, construindo-se desta forma uma identidade própria. Para

que esta identidade seja efetiva, e visível, acrescenta que é “fundamental a equipa formativa estar em contacto permanente”. Este contacto resulta de conversas informais, no dia a dia, entre os elementos da equipa pedagógica, em especial os membros da componente de formação técnica. Estabelecem-se “pontes” no sentido de uma articulação conjunta tendo como finalidade a qualidade da formação e o sucesso dos alunos. Neste contexto, realça a planificação de atividades. Complementarmente, procede à organização de reuniões com carácter formal, no sentido de uma articulação, nomeadamente relativa à FCT e à PAP. Ainda no que respeita à “Identidade da Escola”, assente num projeto educativo coerente, refere a importância da integração no mercado de trabalho dos alunos recém-diplomados e os mecanismos existentes, facilitadores desta integração na vida ativa, especificando a existência de um Gabinete de Inserção que faz a coordenação, propondo às empresas/instituições alunos recém-diplomados.

O coordenador de curso J explicita uma necessidade: “o projeto educativo da escola em si propriamente dito tem que estar estruturado de acordo com aquilo que são os objetivos quer da escola, quer os objetivos dos alunos”. Concretizando, refere, à semelhança da coordenadora S, a importância da empregabilidade, e dos mecanismos facilitadores de inserção na vida ativa, bem como uma articulação com o desenvolvimento da FCT, proporcionando-se desta forma apoio aos alunos e ligação às empresas/instituições. Desta ligação, com o consequente apoio por parte da equipa formativa, verifica sucesso, não só a nível da empregabilidade como no acesso ao ensino superior.

### **(A3) Áreas de formação/Importância/Critérios desta oferta**

No que concerne às áreas de formação que constituem a oferta formativa de cada escola, S considera que os potenciais alunos que procuram a escola, procuram-na “não só para aprender a parte técnica, o saber-fazer”, mas considera que a procuram pelo “saber-ser e do saber-estar”, as atitudes, os valores que a Escola faz questão em fomentar nos alunos”. Para J, neste contexto, a ênfase está situada nas atividades que a escola proporciona, que considera irem ao encontro das necessidades do mercado. Neste contexto considera importante fazer “um estudo de mercado, perceber o que são de facto as necessidades que existem”.

Ambas as opiniões se complementam, uma referindo-se à formação ministrada; a outra atendendo ao meio envolvente, ao mercado potencial.

**(A4) Procura da escola/curso**

**(A5) Contributos para a disseminação da oferta formativa.**

**(A6) Credibilidade da Escola**

Ainda nesta temática da identidade da escola e das suas potencialidades, os coordenadores abordaram a disseminação, os meios para a divulgação da oferta formativa que proporcione uma procura efetiva. Para S a procura pela oferta disponibilizada é “natural”: Os potenciais alunos tomam conhecimento da escola pelos alunos que a frequentam (“boca a boca”), entretendo que há participações em feiras organizadas em várias escolas, por estas escolas.

Nesta lógica de oferta/procura e da disseminação do potencial de cada escola, os coordenadores manifestaram ter conhecimento acerca dos mecanismos, das ações potenciadas e desenvolvidas. S esclarece que contribui para a divulgação do próprio curso, como também os restantes coordenadores o fazem, designadamente através do relacionamento que têm com os parceiros, o constitui um meio privilegiado, atribuindo aos parceiros envolvidos na FCT uma posição privilegiada como meio potenciador de divulgação da oferta formativa o que originara uma procura elevada por parte da comunidade educativa envolvente.

Abordado sobre esta temática da disseminação, J esclarece que “Deveríamos ter uma postura bem mais agressiva. Eu recordo que as escolas profissionais nesse capítulo têm, ou deveriam ter, um fator de diferenciação”. À semelhança de S, refere a importância de parceiros estratégicos, em especial empresários, fazendo uma ligação com a FCT, alegando que esta ligação ainda está por fazer e que “nem sempre isso acontece, porque ainda não conseguimos fazer essa ligação da forma como nós gostaríamos”. Para S, as parcerias instituídas contribuem para a divulgação, como referiu, mas também para projetar a escola, para contribuir para “uma boa imagem”.

## **(B) Campo de Análise – Perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem**

### **(B1) Modos de organização da estrutura modular e que importância lhe é atribuída**

Na perspetiva de averiguar a importância que as lideranças intermédias atribuem ao desenvolvimento curricular em estrutura modular, tradicionalmente adotado, e seguido, pelas EP, as questões foram colocadas seguindo o guião, tendo a coordenadora de curso S referido que procedem no início do ano letivo a uma planificação modular. Esta planificação incide sobre a sequência dos módulos e o “tempo de referência” colocado à disposição dos alunos para os concretizarem. Este tempo de desenvolvimento é regularmente verificado, de forma a que sejam diluídos os desvios relativamente à referência. A escola possui mecanismos compensatórios, de substituição de docentes que tenham necessidade de faltar. Segundo a opinião desta líder “Todos os professores aplicam a estrutura modular”.

No sentido da sua operacionalização, torna claro que está em contacto com a equipa formativa, organizando reuniões para este efeito, ou de uma maneira informal, uma vez que “O ambiente da escola também propicia isso”. Procedem a uma análise acerca do desempenho dos alunos, de alterações que possam ser necessárias na organização dos módulos, no tipo de atividades e no momento em que decorrerão. As reuniões referidas poderão ocorrer com toda a equipa pedagógica, ou de uma forma setorial privilegiando-se a equipa da FCT, da PAP, ou com os professores da componente de formação técnica.

Relativamente à concretização modular esclareceu que há alunos que têm necessidade, em determinado módulo, de mais tempo para a concretização. Neste caso, os professores fazem uma gestão criteriosa conseguindo, com o tempo, que o desfazamento entre o real e a referência não implique um atraso significativo “originando módulos em atraso”. Nas reuniões de avaliação, trimestrais, a equipa pedagógica procede a uma análise, estabelecendo estratégias de recuperação.

A constatação por parte da coordenadora de curso S relativamente à existência de “módulos em atraso” poderá ser um indicador de falta de assiduidade, da matrícula tardia ou que as atividades não se adequam às necessidades de cada aprendente, e como tal, o sucesso não é de todos, mas em estrutura modular deverá ser para todos os alunos. Existe por parte das lideranças macro e meso um rigor quase absoluto no cumprimento

dos programas, o que origina a aceção exposta acerca dos “tempos de referência” estipulados nos programas, e daí a existência de “módulos em atraso”, pois ao ritmo de cada aprendente não se estipularão planos próprios, ajustados, contemplando competências essenciais.

Para o coordenador de curso J, nem sempre é possível reunir formalmente com os membros da equipa pedagógica dada a natureza do vínculo da maior parte dos professores, que desempenham funções como formadores externos. Contudo, quando possível reúne, formal e informalmente, de forma a proceder a análises e pontos de situação sobre a operacionalização do curso, e estabelecer pontos de intervenção, se necessários. Especificando, acerca dos temas tratados, e à semelhança da coordenadora S, refere que é abordada a avaliação da FCT e a avaliação prévia das PAP. Mais se verificou, no decurso da entrevista, que, nesta escola, há uma preparação dos alunos para o desenvolvimento da PAP através da realização de uma mini PAP, a efetuar nos anos letivos anteriores. Esta é elaborada pelos professores da componente de formação técnica, e é alvo de avaliação aos módulos das disciplinas que integrem o plano.

Continuando a expor o seu pensamento relacionado com os modos de organização da estrutura modular, S foca a atenção na FCT: “Os alunos são colocados, no Curso Técnico de Secretariado, eles são colocados em empresas ou instituições, ou públicas ou privadas”. Acerca dos procedimentos organizativos, procede aos contactos com as empresas/instituições, organiza toda a documentação necessária, para, numa fase posterior reunir com os professores acompanhantes na escola, com os responsáveis no local de estágio e com os alunos.

No que se refere ao âmbito da estrutura modular, e à perceção que dela tem, o coordenador J é totalmente descrente ao afirmar: “vou-lhe dizer isto em três palavras. *Ctrl alt del*. Era o que nós devíamos fazer (...). *Reset* de tudo, e reformular tudo”.

Contudo, entra em contradição quando especifica:

Vamos lá por partes. Concordo na estrutura modular. (...) eu penso que faz sentido termos uma estrutura modular da forma como nós temos. O que me parece é que da forma como ela está, eu já tinha dito, estive numa reunião de rede, propus algumas alterações significativas que infelizmente ainda não vieram a acontecer.

E esta contradição centra-se no facto de considerar que existe uma disciplina da componente de formação técnica cujo programa estará desajustado para alunos do ensino profissional, secundário, e que há disciplinas com conteúdos iguais. Para suprir esta “anomalia” refere que o grupo de professores que lecionam as disciplinas

estabeleceu um plano de forma a minorar o problema e a rentabilizar o tempo, não sendo abordados conteúdos iguais em disciplinas distintas, com os mesmos objetivos.

Pelas perceções evidenciadas no decurso da entrevista realça o facto dos pressupostos estruturantes serem pouco conhecidos. Questionado se considera que os professores aplicam, na prática letiva, os princípios estruturantes do desenvolvimento curricular em estrutura modular, J considera que não aplicam. Na minha ótica considero que o coordenador de curso se afasta do significado da questão colocada, pois voltou a referir-se à complexidade de determinadas disciplinas para a população-alvo, não descrevendo o funcionamento da estrutura modular.

## **(B2) Métodos de ensino e aprendizagem**

Colocada a questão acerca dos métodos de ensino e aprendizagem, S referiu-se às atividades em curso, a “projetos estruturantes” que a escola tem dinamizado, enfatizando: “No âmbito de projetos estruturantes tem uma série de atividades que até são intracursos, digamos assim, ou seja, são atividades dirigidas a todos os Cursos”.

Dá especial ênfase a projetos comunitários aludindo a que a escola participa em alguns, dinamizados por professores e com a participação de alunos de todos os cursos. Especificou o *Erasmus+*, referindo que através deste programa os alunos têm a oportunidade de desenvolver e concretizar a disciplina de FCT, com a particularidade de ser desenvolvida noutro país o que considera ser uma mais-valia para o processo de aprendizagem. Nesta ótica, considera esta oportunidade muito enriquecedora, realçando a aquisição e consolidação de atitudes interpessoais numa ótica de “formação integrada do aluno”, já realçada anteriormente, considerando a este respeito:

Porque ele vai experimentar, vai ter a oportunidade de desenvolver competências técnicas noutras empresas, mas também está a desenvolver a sua própria cultura, conhecer outros mundos também é importante para eles, sem dúvida.

Reporta-se ao aspeto mais formal, da colocação dos alunos em estágio, enquando coordenadora de curso da escola 2, alegando que é uma competência que lhe está atribuída, particularizando o Curso de Técnico de Secretariado, esclarecendo que os alunos são colocados em empresas/instituições (públicas ou privadas), existindo uma diversidade de documentos orientadores, bem como de reuniões, também orientadoras, acerca dos procedimentos e das finalidades a atingir, com os alunos, com os professores acompanhantes do Estágio e com as entidades de acolhimento. Neste sentido não



abordou que métodos de ensino e aprendizagem são praticados na escola da qual é uma liderança intermédia.

À semelhança da colega referida, o coordenador de curso da escola 2 diverge da temática, centrando-se nos programas comunitários, designadamente no Programa *Erasmus+*, destinado a alguns alunos selecionados, que também desenvolvem o seu estágio noutro país, considerando uma mais-valia para a sua formação, enquadrado no plano de atividades da escola. Para este coordenador de curso, atividades desta natureza promovem a motivação dos alunos, aludindo que “são absolutamente fundamentais, importantes para a sua formação, quer pessoal, quer profissional”. Particularizando algumas das atividades, caracteriza-as como sendo de carácter interdisciplinares, privilegiando-se a ligação entre disciplinas da componente de formação técnica.

Abordando, novamente, a FCT, na ótica do seu desenvolvimento geral, envolvendo alunos, professores e empresas/instituições, transmite a sua opinião no sentido de considerar que:

é para mim provavelmente um dos aspetos mais importantes destes cursos profissionais, não só porque os prepara para o mundo de trabalho (...) como também têm oportunidade de saber o que realmente é.

Analisadas as perceções dos coordenadores de curso, verifica-se que todo o discurso é omissivo quanto à efetiva forma de desenvolvimento das aulas, focalizando-se nos projetos em curso e no desenvolvimento da FCT.

### **(B3) Visões/Perspetivas / Princípios sobre modelos de ensino e de aprendizagem**

Ainda integrado no Campo de Análise em estudo (Perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem), a coordenadora S abordou a temática “O papel do professor em estrutura modular”:

O professor não deve ser o centro da aula, digamos assim. É um orientador, dirige, no sentido, portanto, ele orienta os alunos. Funciona ali como uma espécie de tutor, portanto ele orienta mas depois o trabalho tem que ser o próprio aluno mais autonomamente possível a desenvolvê-lo (...)

Nesta sequência, o professor apresenta os conteúdos do módulo em estudo, devendo proporcionar aos alunos ambientes propiciadores de motivação, de autoaprendizagem, de modo a desenvolver autonomia, responsabilidade e espírito de iniciativa.

Relativamente às atividades propostas, a coordenadora de curso da escola 1, foi observada como professora de Técnicas de Secretariado, e efetivamente orientou os

alunos para o desenvolvimento da tarefa proposta, um trabalho de pesquisa e síntese, em grupo, acerca de determinados países e da sua cultura. O trabalho foi desenvolvido através de um guião, tendo os alunos utilizados diversos meios colocados à sua disposição. Revelaram interesse, autonomia e sentido da responsabilidade, como se dirá no ponto 5.3.5.

Evidencia-se que os coordenadores, em especial o coordenador J que não se pronunciou a esta categoria, não são muito objetivos nas resposta às questões, ou até mesmo nem respondem, divagando, o que poderá indiciar efetivamente uma menor interiorização/aplicação da estrutura modular, e dos seus pressupostos estruturantes a ela inerentes.

**(B3.1) Confiança na aprendizagem**

Sem resposta

**(B3.2) Flexibilidade/Promoção de desenvolvimento da iniciativa, cooperação, confiança, adaptabilidade**

Sem resposta

**(B3.3) Carácter prático**

Sem resposta

**(C) Campo de Análise–Avaliação e progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação**

**(C1) Gestão da concretização dos módulos**

**(C2) Instrumentos/ momentos de avaliação**

**(C3) Avaliação de atitudes interpessoal**

No que se refere a este Campo de Análise, e em especial à “Gestão da concretização dos módulos, S transmitiu o seu pensamento acerca da operacionalização do currículo e da forma como os alunos progridem. Evidenciou que os alunos progridem de módulo para módulo, obedecendo a um “tempo de referência”, já mencionado, tendo o professor a responsabilidade de controlar o tempo de concretização de modo a que os atrasos, por excesso de tempo, não sejam significativos. Contudo, refere que o ritmo do aluno é respeitado, cumprindo-se pressupostos originários da estrutura modular, acrescentando que:

se ele não terminar, naquelas horas que estão previstas, ele pode continuar e temos também de arranjar outras estratégias, outros instrumentos, para ele poder terminar aquele

módulo. Isso é que é o importante, é que ele termine, que ele consiga atingir aquelas competências e é isso que nos interessa é pensar que o aluno vai atingir aquelas competências.

Competirá a cada professor, segundo S, diversificar estratégias e instrumentos de avaliação. Com o recurso à “observação de aulas” foi possível constatar que, por exemplo na disciplina de Matemática as tarefas/recursos utilizados são diversificadas: trabalhos de pesquisa/síntese, testes, o recurso à avaliação por análise do portfólio construído, trabalho de projeto, utilização de computadores, do “caderno tradicional”. Verificou-se, como constará no ponto 5.3.5, que há “módulos em atraso”, mas estes alunos são acompanhados com tarefas atribuídas para o efeito e a aula “não é dada”, mas “vai acontecendo”.

Há contextos “facilitadores” da aprendizagem, não são generalizados. Em complemento à concretização, e como referido, as escolas proporcionam aulas de apoio para que o aluno com mais dificuldades, em determinado módulo, possa concretizá-lo.

O coordenador de curso J refere igualmente o tempo para a concretização: trata-se, igualmente, de um tempo de referência. Mas, contrariamente à prática estabelecida pela escola onde S é coordenadora de curso, e professora “observada”, nesta recorre-se à figura do “recurso” no sentido da concretização de módulos em atraso, podendo existir vários recursos, metodologia esta que não está de acordo com o seu pensamento, não pelo facto de ser um recurso (insucesso), mas atendendo ao *timing* para o recurso como explicitou:

Nós aqui na escola estabelecemos um período para eles recuperarem esses módulos. Há três períodos, tirando os alunos finalistas que podem recuperar os módulos em atraso em qualquer altura do ano, desde que de acordo com o professor, e de acordo com o aluno (...). Para os restantes alunos, do primeiro e do segundo ano, já não. Existe uma época especial, digamos. Não queria chamar exame. (...) Eu sou absolutamente contra.

Esclareceu que esta sua tomada de posição foi comunicada superiormente. Mas a sua oposição não se radica no facto de haver “recursos”, mas sim pelo facto de estes recursos terem de ser efetuados em determinados períodos do ano, e não “em qualquer altura do ano”. Deixa, desta forma, transparecer uma ideia de desenvolvimento curricular oposta à da coordenadora S, em que na escola onde desempenha funções há diversidade nos instrumentos e nas estratégias de avaliação. Deixa também transparecer a prática do “teste” ou do “exame” como instrumentos privilegiados da ação avaliativa como se poderá concluir da perceção recolhida na entrevista semiestruturada, o que prefigura, por parte de alguns professores um modelo de ensino mais tradicional.

Colocado perante a questão da gestão da diversidade modular, numa determinada disciplina, numa determinada aula, e se existem alunos com módulos em atraso e que assistem a aulas do módulo mais adiantado, e de que forma a aula “acontece”, J considera que se determinado módulo terminou (para o professor...) dá-se início ao módulo seguinte, dizendo que “damos nova matéria”, ficando o aluno com o módulo em atraso, sendo obrigado a acompanhar o desenvolvimento do módulo seguinte. Na sala de aula os conteúdos são lecionados só para um módulo: o módulo “concretizado” pelo professor. Relativamente à PAP esclareceu que a escola proporciona oportunidade para que os alunos que tenham insucesso na primeira apresentação pública possam ter uma segunda oportunidade, no ano letivo seguinte, com o apoio dos professores.

Focalizando-nos na avaliação, S considera que é contínua, módulo a módulo, como referido. Refere, que na sua prática letiva, como professora, a avaliação que faz tem em consideração o trabalho produzido nas aulas: as atividades realizadas (dando ênfase a atividades de cariz prático); fichas de trabalho; as competências de natureza interpessoal. No final do módulo procede à atribuição de uma classificação que integra todas as atividades, com determinados pesos.

#### **(D) Campo de Análise – Articulação da formação com a vida profissional**

##### **(D1) Prova de Aptidão Profissional**

Para S, a execução desta prova, integradora dos saberes adquiridos ao longo do ciclo de três anos, é devidamente preparada por si e pelos professores acompanhantes, através de uma reunião no início do ano letivo correspondente ao terceiro ano de formação. Calendarizam as tarefas a executar pelos alunos, tendo estes para o efeito um horário específico. O tema é analisado e discutido com os próprios alunos que em geral sugerem que seja baseado na temática da FCT. O trabalho é desenvolvido ao longo do ano letivo com a colaboração dos professores designados, proporcionando-se o desenvolvimento da autonomia na concretização. Regularmente a coordenadora de curso reúne com os professores acompanhantes no sentido de avaliar o processo em curso.

Questionado acerca desta mesma temática, J referiu idênticos procedimentos. Contudo, referiu que “o sucesso e a qualidade dessas Provas de Aptidão Profissionais são substancialmente inferiores àquelas que seriam desejáveis”. Acrescentou que os

conteúdos a exigir no cumprimento dos objetivos estão em fase de reformulação, uma vez que os alunos têm demonstrado grandes dificuldades e pouca autonomia. Daí ter referido anteriormente a realização prévia de uma “mini PAP” como preparação para a prova final, deixando uma interrogação:

Será que não podemos fazer uma coisa muito mais prática sem eles terem que fazer um relatório extenso?  
(...) ou então (...) vamos tentar fazer isto em grupo, e em grupo será mais fácil. Juntamos um que domine muito bem a parte escrita e outro muito bem a parte prática e tentamos...

## **(E) Campo de Análise – Dispositivos de supervisão e avaliação de professores.**

### **(E1) Avaliação de professores**

### **(E2) Supervisão**

#### **(E2.1) Associada a orientações da direção pedagógica: reguladora**

#### **(E2.2) Associada a avaliação (autoavaliação) para melhoria**

#### **(E2.3) Associada a trabalho colaborativo e a melhoria**

#### **(E2.4) Associada a acompanhamento**

O coordenador de curso J constata que “atualmente” (por oposição à liderança anterior) há uma “maior supervisão”. E que esta está associada a orientações da direção pedagógica, ou seja, possui uma natureza reguladora, através de linhas orientadoras definidas pela liderança, transmitidas ao Conselho Pedagógico, sendo disseminadas pelos professores que as colocam em prática na sua atividade letiva. Nesta ótica estamos em presença de uma supervisão associada a controlo.

S refere a supervisão associada a avaliação, no sentido da melhoria do ensino e da aprendizagem. Esta avaliação é feita à direção, pela comunidade educativa (alunos, professores, funcionários, encarregados de educação), através da resposta a um inquérito feito anualmente, e também aos professores, pela direção com a colaboração dos coordenadores de curso, também anualmente.

Do seu pensamento pode inferir-se que a supervisão existente é numa ótica de associação a trabalho colaborativo e a melhoria, não a análise de práticas.

### **5.3.3. Visão dos professores**

O pensamento dos professores é outra das vertentes a analisar, de modo a podermos construir uma perceção acerca do real funcionamento das escolas (nível micro), informação esta que será cruzada com a restante, em especial no que diz respeito à informação recolhida junto dos coordenadores de curso e dos alunos. A metodologia será idêntica à enunciada, quer para as lideranças, quer para as lideranças intermédias. Foram entrevistados três professoras, em entrevista semiestruturada: uma da escola 1 (E1: P1) e duas da escola 2 (E2: P2 e P3). Da escola 1, a coordenadora de curso também desempenhou o papel de professora, tendo as suas aulas sido objeto de observação, como se referiu.

#### **(A) Campo de Análise – Identidade da Escola – Projeto Educativo e Oferta Formativa**

##### **(A1) Valorização do projeto educativo**

Relativamente a este tópico de análise só P1 se pronunciou, atribuindo uma valorização à formação ministrada pela escola, da qual é membro da direção, que considera ser uma “formação integrada”. Para esta professora a ênfase da aprendizagem que é pretendida é focada, não nos conteúdos exclusivamente, mas sim é o resultado de uma abordagem do ensino “focado no desenvolvimento de competências”.

##### **(A2) Contributos do projeto educativo para a construção da identidade**

Acerca da identidade da escola, e da sua construção, P1 tem colaborado regularmente na atualização do projeto educativo. Em contraposição, P2 não tem colaborado pois não tem sido solicitada para o fazer. Aliás, considera a identidade da escola relacionada com as planificações anuais, o que denota possuir pouca informação, que atribuímos ao contexto, já referenciado anteriormente, justificando:

A planificação do curso já estava efetuada, ou seja, a nível de módulos (...) a nível de programa e planificação eu ajudei, de facto, e que me serviu também para eu planear os módulos, os diferentes módulos do curso durante aquele ano.

P3 ajuíza de modo idêntico, acrescentando que as planificações eram relativas às disciplinas, e só depois aos módulos.

Sendo a entrevista semiestruturada, verifica-se uma certa divagação. A objetividade terá que ser considerada de uma forma mais abrangente, pois, por exemplo, P2 refere-se neste tópico à importância dos alunos compreenderem o mercado de trabalho, participando em atividades para o efeito. Considera que a formação ministrada é uma formação “mais profissional, mais virada para o mercado de trabalho”, aludindo, por um lado, à necessidade de divulgação dos cursos, e por outro à satisfação que os alunos têm revelado na frequência da escola que lhes proporcionará uma dupla certificação (escolar e profissional).

**(A3) Áreas de formação/Importância/Critérios desta oferta**

**(A4) Procura da escola/curso**

**(A5) Contributos para a disseminação da oferta formativa**

**(A6) Credibilidade da escola**

Da entrevista efetuada, ressalta que a escola 1 está vocacionada para cursos da área do comércio e do turismo, enquanto para a escola 2 o marketing e o vitrinismo e também o turismo são a grande aposta. Os professores entrevistados têm esta perceção, tendo P3 considerado que “tenho a certeza, que o Curso de Turismo que é a grande mais-valia desta escola”, esclarecendo que a escola está localizada numa área de grande procura pelos turistas, à beira-mar.

Acerca da procura da escola para a frequência de um curso profissional, P1 considera que os melhores “embaixadores” da divulgação são os recém-diplomados, o que tem acontecido. Para P2 a procura relaciona-se no facto de a escola proporcionar cursos com efetiva procura pelos potenciais empregadores, o que implicitamente está contemplada a existência de parcerias e uma ligação forte entre escola e meio.

P3 transmite a ideia segundo a qual os potenciais alunos se reveem no projeto da escola onde desempenha funções, em especial no Curso de Turismo, acrescentado que existe uma empregabilidade alta, dando exemplos de antigos alunos a desempenharem funções ligadas à aviação comercial, à organização de eventos, à hotelaria, em virtude do bom desempenho que tiveram no cumprimento dos planos curriculares.

A professora a escola 1, salienta os mecanismos facilitadores da disseminação da oferta formativa, designadamente, quanto à existência de um projeto específico para o efeito, com dinamizadores, acrescentando que, na generalidade, os professores colaboram. E esta colaboração é feita através da participação em feiras vocacionais,

noutras escolas, bem como através de publicidade (em rádios, através de prospectos, nomeadamente). A professora P3, manifestando opinião idêntica, afirma que:

Ao longo destes anos a escola tem solicitado aos professores alguma colaboração no sentido da divulgação da escola, nomeadamente com *workshops* e eventos (...) e também através de antigos alunos que eles próprios acabam por fazer a divulgação da escola.

E neste sentido, para além do seu desempenho letivo, alude à sua participação para esta disseminação através da promoção de uma feira das profissões, com a participação de várias escolas do ensino regular, cuja população-alvo foram os alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade, o que se revelou satisfatório.

As escolas possuem mecanismos internos de divulgação da oferta, aos quais os professores aderem, para além do tempo estipulado dará a componente letiva. Num sentido de colaboração, aderem às solicitações da escola regular, adesão esta que mantém um circuito de informação que permite uma “permeabilidade” entre a escola profissional e a escola regular, facilitadora de continuidade. Deste ponto de vista sobressai a “credibilidade” das escolas envolvidas com claro benefício não só para os aprendentes como para as estruturas educativas envolvidas que gradualmente constituirão um “histórico” próprio que constituirá, certamente, uma mais-valia para, aprendentes, educadores e dirigentes.

## **(B) Campo de Análise – Perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem**

### **(B1) Modos de organização da estrutura modular e que importância lhe é atribuída**

#### **(B2) Métodos de ensino e aprendizagem**

No pensamento de P3 está subjacente à concretização modular um “tempo de referência” para cada módulo, como se tem vindo a referir em pontos anteriores, progredindo os alunos módulo a módulo. Contudo, dado tratar-se de uma disciplina muito específica, Área de Integração, com elevado tempo de referência para cada módulo pelo facto destes serem constituídos por vários temas, P3 argumenta que um aluno possa não ter cumprido os objetivos previstos para um determinado tema e posicionar-se no tema seguinte uma vez que só no final dos temas todos tratados é que procederá à avaliação do módulo.



Nesta sequência considera que “Isso é uma vantagem para os alunos porque (...) eles conseguem muitas vezes fazer partes da matéria e depois como falta só um bocadinho também recuperam a outra.”

Constata-se que os alunos de determinada turma poderão todos ter concretizado o módulo, no tempo estabelecido, sem necessidade da implementação de mecanismos de recuperação. Os professores colocam à disposição dos alunos vários instrumentos de avaliação, nomeadamente: participação nas aulas e realização de trabalhos de pesquisa e síntese com apresentação perante a turma. Caso exista algum aluno que não consiga atingir os objetivos estabelecidos, para o tempo de referência, transitará com os restantes colegas para o módulo seguinte, sendo que o módulo anterior pode ser desenvolvido em simultâneo, com o auxílio da professora. Em alternativa, os alunos poderão concretizar o módulo através de “um primeiro recurso”, recurso este que a professora P3 refere que será “quase imediato ao teste”, proporcionando-se outras oportunidades.

O que se nota, nestas aceções, é que a terminologia utilizada é muito de tipo “tradicional”, mas nota-se a interiorização de alguns pressupostos inerentes à estrutura modular, mas ainda em “segundo plano”.

A professora P2, da mesma escola, é ainda mais evidente na expressão do que considera o ensino profissional, considerando-o quase idêntico ao ensino regular quando alega que “segundo a planificação tenho as horas estabelecidas, tenho os conteúdos programáticos, os objetivos e as atividades definidas”, acrescentando que vai “dando a matéria” de acordo com o programa, estabelecendo os objetivos a atingir para cada módulo.

P1 da escola 1, alude ao facto de que nem todos os alunos conseguem concretizar alguns módulos, no tempo de referência estabelecido, esclarecendo que “O que ficou acordado é que, uns só falta enviar um trabalho. É isso que vão fazer. Vão enviar, por e-mail, e eu depois farei a avaliação de tudo, porque isto é uma avaliação contínua”. Mais informou que além desta possibilidade, disponibiliza-se a proporcionar “aulas de apoio para recuperação dos módulos”, em virtude de ser formadora interna.

No que se refere à constatação de não concretização de módulos no tempo previsto para o ciclo de formação, P1 esclarece:

como já passaram os três anos em que têm direito ao subsídio, quando eles ingressam supostamente no quarto ano para concluírem os módulos, têm que fazer uma inscrição. (...) para concluir os módulos (...) com o apoio obviamente do professor que também está disposto sempre a dar aulas de apoio e a ver a melhor forma deles recuperarem os módulos.

Em situação oposta – concretização de todo o plano de formação estabelecido –, P1 refere que a escola proporciona acompanhamento aos jovens recém-diplomados, existindo para o efeito um Gabinete de Inserção Profissional.

P3, dentro da linha que tem sido analisada, acrescentou que a aula que tinha lecionado, e que foi observada, “decorreu dentro daquilo que era esperado”, cumprindo-se os objetivos que estavam previstos, com interesse dos alunos pela temática em desenvolvimento: “Participaram à maneira deles, deram o seu contributo dos conhecimentos e na maioria, eu acho que eles aprenderam os conceitos que eu tentei transmitir”. Esclarecendo que como a disciplina de Área de Integração é muito abrangente, proporciona tempo para debates no sentido dos alunos desenvolverem o sentido crítico, ou seja, o papel do aluno não se resume a um mero recetáculo de conhecimento transmitido existindo momentos de desenvolvimento do sentido crítico e da persistência na procura de respostas para as situações-problema apresentadas. Também se verificou que P3 não adota a postura de mero veículo de transmissão de informação, como à primeira vista seria de concluir, incentivando os alunos a observar o real que se ajuste às temáticas em análise, não só no dia a dia de cada um como particularmente no decurso das atividades propostas, acrescentando que na maioria do ensino praticado nas escolas regulares “os alunos estão muito treinados para decorar, esquecer, e pensarem que não tem nada a ver com o dia a dia deles”, numa ótica comparativa entre métodos de ensino. Nesta perspetiva, constata-se que as temáticas a abordar estão de acordo com o curso frequentado, seguindo uma diretriz, pois como alega “Há um plano para cumprir”, que adapta à população-alvo, aos perfis profissionais, ou seja, cumpre algumas características originárias da estrutura modular, neste caso em particular a “adaptação da formação”.

Realça a importância da realização de atividades/visitas de estudo fora da escola para que tomem contacto com outras realidades, para “eles verem em termos de diversidade” e que como estratégia de avaliação houve oportunidade para apresentarem determinados trabalhos que propôs, “num Teatro”.

Deste modo, P3 dirigindo o processo de ensino, proporcionou novos ambientes de aprendizagem, fora da escola – tendo interiorizado a “flexibilidade” como um dos princípios estruturantes da estrutura modular – preparando os alunos para o mercado de trabalho, uma vez que os conhecimentos serão postos em prática. Estas atividades são, em geral, articuladas com outras disciplinas, resultando sempre um produto final que é alvo de classificação e integrado na avaliação final do módulo respetivo.

Para P1, professora a tempo inteiro na E1, é relatada a sua prática letiva – alvo de observação em Sala de Aula/Biblioteca/Sala de TIC – que leva em consideração pressupostos originários do desenvolvimento curricular em estrutura modular (princípios estruturantes), proporcionando trabalho em grupo ou trabalho individual, dependendo do ritmo (progressão diferenciada), adaptando a formação à população-alvo, promovendo nos alunos o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa, da cooperação, corresponsabilizando os alunos pelo seu percurso formativo. O currículo vai sendo construído através de uma planificação flexível, sendo, deste modo, construído no processo, sem “descurar” o produto. A este respeito refere:

são criados vários grupos de trabalho. Há quem trabalhe sozinho, há quem trabalhe a pares e em grupo. Mas isso são eles que se vão adaptando (...) que eles desenvolvam autonomia, iniciativa, a cooperação, também porque trabalham em conjunto. É mais flexível, que se adapta também a alunos que têm mais dificuldades a nível de aprendizagem e isso acho que faz toda a diferença.

Noutra passagem da entrevista, P1 aborda a temática da participação dos alunos, e da sua própria ação como “facilitadora da aprendizagem”, postura que detetamos que adota, que deve ser ativa, reflexiva e crítica, competindo-lhe “orientá-los no seu trabalho e no seu caminho”, querendo referir-se à “consecução” (sucesso educativo a atingir por todos). Continuando o seu pensamento acerca da sua prática, refere:

A aula de hoje (...) tinha alunos que estavam no módulo 2 de Probabilidades. Estavam a fazer umas fichas e os restantes alunos estavam no módulo de Geometria. Mesmo havendo alunos que tinham o módulo 1 e o 2 em atraso. Porque foi opção deles, uma vez que iniciei o módulo 3 de Geometria eles quiseram também acompanhar o 3 e depois optam por recuperar os anteriores. Mas mesmo dentro desse módulo de Geometria eu tinha vários alunos, vários grupos, porque uns estavam ainda a fazer o segundo e o terceiro trabalho de avaliação, estavam a trabalhar em projeto, e tinha outros alunos que acabaram por concluir o módulo hoje que coincidiu com a conclusão das horas.

Esta passagem, encerra em si mesma o elevado grau de aquisição dos princípios orientadores da formação modular por parte desta professora e da forma como vai promovendo a operacionalização do currículo, currículo este centrado no aluno, dirigindo o processo de ensino em oposição ao papel de “professor-ator”. Verificam-se, também, outras características: o reforço encarado numa perspetiva de “apoio personalizado imediato com recurso a materiais e estratégias diversificadas” (NACEM, GETAP, 1992, p. 35) e o ritmo, ritmo estes “induzido pelos ambientes de aprendizagem” (*idem, ibidem*), num ensino que pretende que seja diferenciado.

Como referiu anteriormente, e abordando o “papel do aluno”, e o seu próprio papel, promove a autonomia, a responsabilidade e a cooperação, valorizando-as, acrescentando que:

valorizo muito a autonomia. Há alunos que tive duas situações em que concluíram mais rapidamente os módulos. Foram alunos extremamente autônomos. Eu só lhes dava os materiais e eles eram capazes de resolver aquilo e poucas vezes me chamavam para pedir ajuda.”

a cooperação entre eles porque se um não sabe o outro é capaz de dar ali uma ajuda.

Relativamente a P2, professora na mesma escola de P3, considera que a interação na sala de aula entre os alunos é um papel que considera fundamental e como tal proporciona momentos para que se possa desenvolver a “participação”. Deste modo ficará com uma visão mais abrangente acerca do aprendido, procedendo a “reforço” caso detete esta necessidade. Considera que o seu papel é um misto de expositivo e criando momentos de debates acerca da informação/conhecimento transmitido.

O incentivo à procura e tratamento de informação é uma prática que promove, em especial para desenvolver a competência de leitura: ato de ler, de comprar livros/revistas da especialidade, o Marketing, e ler, referindo que “Não basta só a informação que o professor dá”. Nesta perspetiva proporciona atividades a realizar em espaço exterior à escola, visitando, nomeadamente, livrarias e lojas.

Na sua prática letiva informou que promove a motivação com vista ao sucesso, ajustando esta prática à população-alvo, como “construtor de ambientes de aprendizagem”, diversificando e integrando na avaliação “situações de aprendizagem”, também na ótica de dirigir o processo de ensino:

Se for uma turma que eu veja que está menos motivada, eu tenho que fazer mais trabalhos práticos, obviamente, que é para os motivar, ou levá-los ao terreno para perceberem, pesquisarem. Se for uma turma mais interessada em sala de aula, eu normalmente posso fazer exercícios práticos, obviamente, mas é mais teórico. Agora tenho que me ajustar sempre à turma, é importante.

Ainda no que se refere a atividades desenvolvidas, informou a participação “numa visita de estudo transdisciplinar”. Neste sentido proporcionou aos alunos uma “confluência de saberes” de modo a transformar o aprendido em “aprendizagem significativa” proporcionadora do desenvolvimento de capacidades diversas.

### **(B3) Visões/Perspetivas / Princípios sobre modelos de ensino e de aprendizagem**

**(B3.1)** Confiança na aprendizagem

**(B3.2)** Flexibilidade/ Promoção e desenvolvimento da iniciativa, cooperação, confiança, adaptabilidade

**(B3.3)** Caráter prático

### **(B4) Metodologias de ensino**

P3, professora de disciplina da componente de formação sociocultural, à semelhança do referido anteriormente, considera que o ensino não se restringe à transmissão de conteúdos, ou como referiu: “a escola não é só um debitar de matérias”. Nesta aceção adota a postura menos “tradicional” de professor facilitador, e de mediador, considerando que esta natureza do ensino que pratica é uma mais-valia para a aprendizagem considerando a escola um “laboratório” de experiências, que prepara os alunos para a realidade, para o quotidiano (a flexibilidade relativa os locais de aprendizagem, resultante de um currículo adaptado à população-alvo).

Indo ao encontro desta aceção, P2, professora da mesma escola, de disciplina da componente de formação técnica, considera que as atividades realizadas fora da escola promovem a motivação dos alunos para o desempenho escolar, transmitindo a perceção seguinte: “Isso é ótimo para o aluno porque fica mais motivado, interessado, adquire muito mais conhecimentos”. Considera que esta forma de encarar a escola diminui a taxa de insucesso escolar, e de abandono, aumentando a confiança do aluno na sua própria capacidade de aprender.

Relativamente ao papel do aluno, e do professor, P3, nesta sequência, aborda a temática do sucesso escolar, considerando que depende em grande parte do empenho do aprendente, empenho esta que é função do papel desempenhado pelo professor em particular no que se refere à natureza das tarefas propostas, ao seu grau de dificuldade, às tarefas que o aluno terá que realizar por escrito, adaptando-as ao potencial de cada um, de forma a alcançar sucesso:

Quando o aluno não corresponde, em termos escritos, muito bem, pode sempre recorrer aos trabalhos, e ao empenho que ele possa mostrar. Então o aluno consegue.

Esta conceção é confirmada pela observação das duas aulas, em que a professora, como se dirá, ao promover diálogos acerca de uma temática incentiva os alunos ao debate, criando situações propícias à manifestação de empenho, do sentido crítico e da persistência perante as dificuldades. Nesta observação foram notados dois tipos de tarefas: exposição/diálogo e ficha acerca do aprendido, para avaliação,

enquadráveis no princípio estruturante da “ pluridimensionalidade” (NACEM, 1993, p. 13).

Ainda na ótica do currículo construído no processo P1 considera a “flexibilidade”, entendida na ótica das relações que se estabelecem na sala de aula entre o professor e o aluno, como meio de dar oportunidade de aprender, aos alunos que demonstram mais dificuldade, considerando que “faz toda a diferença”. Nesta ótica, considera que se um professor tiver esta postura de “mediador”, promovendo nos alunos uma reflexão acerca da própria aprendizagem, corresponsabilizando-os por essa mesma aprendizagem, nomeadamente com empenho e sentido crítico, a concretização modular sairá beneficiada sendo certo que tal só será possível através de um ensino que promova o desenvolvimento de competências de cariz mais prático, ou seja que tenha significado real.

Prosseguindo com a análise das perceções, e ainda na ótica da perspectiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem, P2 procede à elaboração das planificações, aludindo a que “vou dando as aulas” (numa aceção típica de ensino tradicional, mas que na prática letiva só se verifica em parte, como veremos mais adiante), e que no final do tempo de referência para a concretização de cada módulo procede à avaliação. Considera que esta pode ser feita através da avaliação de trabalhos elaborados em grupo, de apresentações à turma de um tema pesquisado e sintetizado, de relatórios de atividades realizadas, entre outros elementos. Transmitiu que há aulas de natureza mista, ou seja, expõe um tema – à semelhança de P3 da mesma escola – e promove de seguida um debate, avaliando as interações com os alunos, o que lhe permite ajustar o ensino à aprendizagem.

### **(C) Campo de Análise – Avaliação e progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação**

#### **(C1) Gestão da concretização dos módulos**

#### **(C2) Instrumentos/ momentos de avaliação**

#### **(C3) Avaliação de atitudes interpessoal**

Na sequência do aludido anteriormente, P2 esclareceu que existem orientações sobre a avaliação, orientações estas ajustadas a cada turma pelo professor. Já P3, professora da mesma escola, considera que “O professor é completamente livre de estabelecer os processos de avaliação”, acrescentando que “o professor é soberano naquilo que entende que é a avaliação até porque muitas vezes ela é feita em termos de contexto de sala de aula”. Nota-se uma contradição relativamente aos critérios de avaliação referidos por P2.

Acerca da gestão da concretização dos módulos, P2 considera que é o professor que faz esta gestão, ou seja, os alunos estarão todos a acompanhar o desenvolvimento do módulo previsto para determinado momento, apesar de poder existir um ou mais com o módulo precedente por concretizar. Neste caso a solução passa por realizar um exame ao módulo ou módulos não concretizados. Relativamente aos alunos do “percurso normal”, o teste de avaliação é um instrumento obrigatório, coexistindo com trabalhos práticos ou com relatórios de atividades, dependente dos módulos em desenvolvimento.

Acerca dos instrumentos de avaliação que aplica, P3 esclarece que proporciona vários, informando também que o teste final é obrigatório, pois é através deste instrumento de avaliação que o aluno fará uma síntese daquilo que aprendeu. Como se trata de uma disciplina muito específica, Área de Integração, com módulos de tempo de referência muito elevado (36 horas), a professora propõe vários instrumentos (trabalhos de pesquisa/síntese, apresentação de trabalhos, questões de sala de aula, o teste final). Em virtude de nenhum instrumento de avaliação ser eliminatório, segundo a professora, verifica-se, na generalidade, que os alunos concretizam os módulos.

Para P1, professora de outra escola, a situação é diferente e radica-se no cumprimento de pressupostos já referidos, da estrutura modular, subjacente às EP. Contudo, numa mesma aula também podem coexistir alunos em módulos diferentes, com a especificidade característica do modelo em estudo de que os alunos estão agrupados em pequenos grupos, ou a cumprir individualmente as tarefas, sendo, desta

foram, acompanhados em permanência, pela professora em tarefas distintas, o que, desde logo, inviabilizará uma postura centrada no professor, diretiva, de “professor-ensinante”, mas sim a aula decorrerá num ambiente em que é o aluno o centro da atividade. Neste contexto, esclarece:

Deixo-lhes a eles a responsabilidade de serem eles a selecionar os instrumentos de avaliação que eles acham que melhor se enquadram na sua situação.

Esta seleção será feita dentro de um leque de propostas: portefólio; fichas de trabalho; trabalhos de grupo; trabalhos individuais; projetos a desenvolver ao longo do módulo. Nesta sequência, P1 informa que como atribui liberdade para que o aluno possa selecionar os instrumentos de avaliação através de acordo estabelecido no início de cada módulo pode constatar-se o facto de determinado aluno, em determinado passo do desenvolvimento de um módulo, solicitar alteração ao proposto inicialmente, o que será atendido, especificando:

Mas ele depois começa a ver os colegas e começa a ver os outros grupos que estão a fazer ou por portefólio ou os projetos ou as fichas e se calhar diz-me: “Olhe, professora, estive a pensar e afinal quero mudar o método de avaliação.” E eu permito que isso aconteça.

No que se refere a avaliação de atitudes interpessoal, os professores entrevistados têm consciência da sua importância, em especial no que se relaciona com os “saberes” (saber-estar e saber-ser) que pretendem que adquiram ao longo do desenvolvimento do plano curricular, valorizando-os, e integrando-os na avaliação, à semelhança do que resulta da aquisição das competências de natureza técnica e científica (saber-fazer).

Considera-se que existe por parte dos professores uma preocupação com o modelo, na ótica da sua aplicabilidade. Sem dúvida que a tarefa não é simples, tendo os professores entrevistados, uns mais do que os outros, desenvolvido estratégias específicas atendendo à heterogeneidade que encontram. Está ainda muito pesente a gramática do ensino regular em especial nos professores em acumulação com a escola pública. No entanto, como ficou exposto, as lideranças macro estão sensibilizadas para a mudança, pretendendo alargar o universo de implementação da estrutura modular, tendo como foco o aprendiz.



## **(D) Campo de Análise – Articulação da formação com a vida profissional**

### **(D1) Prova de Aptidão Profissional**

A articulação da formação com a vida profissional é abordada por P2, professora da componente de formação técnica, numa ótica de desenvolvimento e apresentação da PAP enquanto elemento agregador de diversos contactos com o mundo do trabalho, quando refere: “Eu tento prepará-los exatamente para a Prova de Aptidão profissional e portanto muitas vezes, em muitos temas eu digo ‘vocês vão ter que ter um trabalho prático, vão ter que fazer, vão ter que fazer um trabalho de pesquisa, pode ser de uma empresa’(...)”.

## **(E) Campo de Análise – Dispositivos de supervisão e avaliação de professores**

### **(E1) Avaliação de professores**

### **(E2) Supervisão**

#### **(E2.1) Associada a orientações da direção pedagógica: reguladora**

#### **(E2.2) Associada a avaliação (autoavaliação) para melhoria**

#### **(E2.3) Associada a trabalho colaborativo e a melhoria**

A professora P1 analisa os dispositivos de supervisão numa ótica de avaliação da escola. Esclarece que a escola dispõe de um observatório interno que analisa os questionários produzidos, questionários estes aplicados aos alunos, pessoal docente, professores e aos encarregados de educação. Após a análise é produzido um relatório, divulgado por todos, e que servirá de suporte para a direção intervir nos pontos “menos positivos”.

Na E2, a professora P3 associa supervisão a avaliação de professores, informando que estes no final do ano são obrigados a produzir um relatório de autoavaliação, refletindo acerca das práticas desenvolvidas. Considera que há também uma vertente reguladora, através de orientações da direção pedagógica no que respeita à efetiva implementação da estrutura modular, em especial no que se refere à ênfase que deverão dar ao carácter prático do ensino profissional. Considera esta “regulação” como partilha “porque há bom clima na escola. Há camaradagem e efetivamente nós acabamos por acordar aquilo que vamos fazer”.

Acerca da supervisão associada a trabalho colaborativo e melhoria, P2 constata a existência de reuniões promovidas pela diretora pedagógica, com os professores “de cada uma das turmas”, com o objetivo de promover reflexões, que considera

importantes uma vez que destas reflexões em conjunto se poderão detetar e resolver os problemas que surjam bem como ficar com uma perceção mais geral acerca dos alunos da turma.

A associação da supervisão a acompanhamento é referida por P2 que transmitiu a ideia que a direção pedagógica está em permanente contacto com os professores e disponível para prestar apoio. P3 orienta o foco relativo ao acompanhamento para a plena integração dos professores que ingressam na escola.

Destas perceções emergem divergências de opiniões e de práticas entre os professores das duas escolas, que se refletem no modo como encaram a estrutura modular, constatando-se que a escola 2 está “em construção” em virtude da alteração de direção, e como tal os pressupostos e a própria conceção de “escola profissional” ainda não está totalmente interiorizada, como foi explicitado pela opinião da respetiva diretora pedagógica, enquanto na escola 1 está interiorizado o modelo, corporizado nas práticas registadas através das entrevistas e confirmadas pelas observações de aulas efetuadas.

#### 5.3.4. Visão dos alunos

O pensamento dos alunos, à semelhança do pensamento das lideranças, das lideranças intermédias e dos professores, é outra das vertentes a analisar, para cruzamos informação com as perceções dos professores e elaboramos uma síntese que focando o essencial, permita compreender se a estrutura modular está implementada, e até que ponto os pressupostos estão a ser seguidos, e como é que os alunos percecionam este subsistema, e se adaptam.

As entrevistas semiestruturadas seguiram a técnica de *focus group*, com grupos de alunos selecionados pelas lideranças. Desta seleção, no dia das entrevistas houve necessidade de alterar a composição em virtude de um aluno de uma das escolas não poder comparecer.

Foi elaborado um guião contendo características que selecionamos (NACEM, 1993, p. 35), articulando com objetivos específicos que transformamos em subcategorias: guião “Características (CI a CXI) e objetivos específicos definidos para a observação de aulas e *focus group* com alunos (Anexo n.º 2) e o guião das entrevistas semiestruturadas aos alunos, em *focus group* (Anexo n.º 14), de acordo com a questão geral de investigação e os objetivos, já mencionados, de modo a dar resposta à questão: o que preciso saber ao promover uma discussão focalizada com os alunos ?

Deste guião, analogamente, constava a “Questão Geral e Objetivos da Investigação”, bem como uma listagem de dez questões orientadores para que da discussão focalizada pudessem emergir perceções contextualizadas. Do texto consolidado foram retiradas as perceções que se transformaram em unidades de registo, e colocadas na grelha categorial, distribuídas pelos campos de análise competentes, e que foram o suporte para a elaboração desta síntese interpretativa acerca da “Visão dos alunos”.

Construiu-se uma “Grelha de análise categorial conjunta das entrevistas semiestruturadas (*focus group*) a alunos das duas escolas” (Anexo n.º 16), baseada na construída para os professores, lançando-se nesta grelha as perceções expressas pelos alunos que foram entrevistados em primeiro lugar, à semelhança da metodologia seguida anteriormente para os outros intervenientes. De seguida construiu-se nova grelha a partir da grelha anterior, onde foram lançadas as perceções dos alunos do segundo grupo, nas subcategorias, de modo idêntico a DTP1/DTP2, CC1/CC2 e P1/P2/P3.

As entrevistas realizaram-se:

A. Na E1 em 30.04.2015, às 10h, com a duração de 50 min.

Recursos: guião e equipamento áudio.

A consolidação do texto e correção de erros fez-se em 11.05.2015, com audição integral da gravação.

Intervieram três alunos: E (feminino), J (masculino), e R (feminino) do Curso Profissional de Secretariado.

B. Na E2 em 14.05.2015, 14h 30 min, com a duração de 29 min.

Recursos: guião e equipamento áudio.

A consolidação do texto e e correção de erros fez-se em 5.06.2015, com audição integral da gravação.

Intervieram quatro alunos: C (feminino), do 3.º ano do Curso Profissional de Vitrinismo; D (masculino), do Curso Profissional de Turismo; M (feminino), do Curso Profissional de Multimédia; RI (masculino), do Curso Profissional de Marketing.

A recolha das perceções de alunos das duas escolas em estudo envolveu no total sete alunos (três de uma escola e quatro de outra), como acima referido, sugeridos pelas diretoras pedagógicas respetivas, de forma a que frequentassem os três anos do ciclo de estudos.

Sistematizaram-se os elementos recolhidos no decurso das duas entrevistas, criando a “Grelha de análise categorial conjunta das entrevistas semiestruturadas (*focus group*) a alunos das duas escolas” (Anexo n.º 16), grelha esta semelhante à produzida para os professores contendo: Campos de análise; Categorias; Subcategorias; Unidades de registo.

### **(A) Campo de Análise – Identidade da Escola – Projeto Educativo e Oferta Formativa**

No sentido de se pronunciar acerca da “Valorização do Projeto Educativo”, a aluna E, aluna da E1, dá realce às diferenças que considera existirem entre escolas regulares e profissionais, acentuando que não considera o ensino ministrado nas EP “mais fácil” quando comparado com o ensino regular. E argumentou, dando realce a uma característica “mais prática” do ensino, ensino este que promove a motivação e o

sucesso, sendo que as aprendizagens adquiridas serão aplicadas em contexto real de trabalho:

Quanto à profissional é mais prática e se calhar é a que torna as coisas mais simples e que dão aos alunos ambição de querer acabar a escola (...). Imagine-nos numa aula. Aprendemos aquilo que vamos fazer no futuro

Esta argumentação foi partilhada pelo colega R, que atribui esta característica mais prática à existência de módulos, e que aquela também constitui uma mais-valia para o ingresso no mundo do trabalho.

E esclarece que também considera a E1 como sendo uma escola “exigente” argumentando, referendo que “dá-nos oportunidades”, tendo sido esta perceção apoiada pelo colega J.

No que se refere às perceções dos alunos da E2, no decurso do debate os alunos tiveram idêntica visão, em especial no que respeita à preparação feita pelos professores que visa essencialmente uma preparação para a vida ativa. Referem aquilo que consideram a “demasiada exigência” de professores do ensino regular, nomeadamente os alunos RI, M e C. Esclarecendo este posto de vista, D acrescentou que a dificuldade sentida na escola de origem lhe ocasionou insucesso escolar, por “afastamento” dos professores para com os alunos, realçando o seu ponto de vista baseado na experiência de insucesso, pois abandonou a frequência de curso na área de Humanidades, realçando: “Também acho que em termos de relação aluno-professor acho que temos mais intimidade. É mais uma relação de amizade e sentimo-nos mais à vontade no âmbito escolar”.

Os alunos da escola E1, E e J, no contexto da “Credibilidade da escola” consideraram que a escola que escolheram para frequentar o curso profissional é diferente das “outras escolas profissionais”, pois conjuga a exigência às oportunidades. Relativamente às oportunidades realçam com especial entusiasmo a FCT, que trataremos no campo de análise seguinte, na categoria “Métodos de ensino e aprendizagem”, em virtude de, por um lado, a FCT ser uma disciplina, e por outro, porque associada a projetos comunitários, de cariz prático.

## **(B) Campo de Análise – Perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem**

### **(B1) Modos de organização da estrutura modular e que importância lhe é atribuída**

Neste campo de análise, os alunos emitiram as suas opiniões pronunciando-se acerca da organização da estrutura modular, numa ótica do próprio módulo, e das vantagens/inconvenientes que daí advêm.

Neste contexto, R da E1 considera que a estrutura modular propicia maior acompanhamento por parte dos professores aos alunos com mais dificuldades, porque têm menor ritmo de trabalho e que, nesta sequência, poderão ficar com “módulos em atraso”. A este respeito manifesta a sua opinião mais pormenorizadamente:

porque se tiver, em relação aos meus colegas, mais dúvidas num certo módulo eles podem sempre avançar e os professores se calhar acabam por me ajudar naquilo que eu tenho dúvidas. Eu estou bastante atrasada. Tenho vários módulos em atraso e os professores avançam com os outros e até propõem aulas extras para me poderem ajudar nos módulos que eu estou em atraso.

Este excerto encerra em si mesmo uma das características inerentes à estrutura modular que é disseminada pelos professores junto dos seus alunos: a assunção por parte de professores da E1 de que o ritmo de cada aluno é dependente da especificidade de cada um e de que a progressão modular é feita de um modo diferenciado, atendendo à diversidade (princípio estruturante) existente num grupo-turma. E, da mesma escola reforça dizendo que se trata de “uns poderem avançarem mais depressa”, desde que no final do ciclo a formação se conclua com a concretização do plano curricular estabelecido. Neste aspeto o aluno não valoriza a questão em torno dos “módulos em atraso”, mas sim a possibilidade de cumprirem com as tarefas propostas num ritmo superior, o que é inédito, relativamente às opiniões dos atores já nomeados.

Contudo, este apoio ao aluno por parte do professor que assume o papel de “recurso” poderá não ser suficiente para que o tempo estipulado para o ciclo seja cumprido. Desta forma, aluno e professor estabelecem acordos para a concretização modular que poderá revestir a forma mais tradicional de realização de um teste, ou do cumprimento de planos de recuperação também acordados. Mas, em oposição, e segundo a mesma aluna, reforçando a ideia anterior, verifica-se que há pelo menos uma colega, do terceiro ano de formação, que na altura da realização da entrevista, abril de 2015, já tinha concluído o elenco modular de “algumas disciplinas”, acrescentando “enquanto nós estamos a fazer ao ritmo normal os módulos da disciplina. Enquanto ela

foi avançando. Já acabou”. E outros colegas no campo oposto: não conseguirão concretizar o plano curricular no tempo estabelecido para o curso.

Acerca da existência, ou não, do “reforço” já referido, a aluna R referiu-se que este apoio específico lhe era prestado através de “aulas extra” e mesmo na própria aula de horário, por ter mais dificuldades na concretização das tarefas propostas o que originou módulos em atraso relativamente ao percurso considerado “normal”.

No respeitante à escola 2, o aluno RI considerou mais vantajoso este sistema, em que as disciplinas estão organizadas por módulos, evidenciando a existência de testes como um dos instrumentos de avaliação:

É por módulos e nós temos mais capacidade de nos concentrarmos em cada módulo porque, por exemplo, é um teste por módulo e assim é mais fácil.

D, aluno da mesma escola, considera que a estrutura modular lhe permite uma maior concentração nos conteúdos, repartidos pelo ano letivo e não numa lógica de trimestre. Acrescentou que além do teste referido pelo colega, os professores proporcionam a oportunidade de realizarem trabalhos de pesquisa/síntese, mas que o sentido de responsabilidade dos alunos deve existir pois, caso contrário, o insucesso poderá ser potenciado. C complementou esta perceção da importância que os professores atribuem às capacidades de natureza social. M realçou este modo de organização como facilitador do seu estudo.

Ainda no que respeita aos “módulos em atraso”, C e D, da E2, referem que nas turmas respetivas há colegas com módulos em atraso, à semelhança do que acontece na E1, mas que os professores incentivam, mostrando real preocupação, e disponibilizam-se a contribuir para a resolução do problema. Acerca da recuperação destes módulos, M, desta mesma escola pronuncia-se da seguinte forma:

Na recuperação dos módulos em atraso os alunos têm o TRH para fazer. O TRH é trabalho de recuperação de módulo. Nós temos que fazer um trabalho que os professores mandam para o nosso e-mail. Nós temos que recuperar as horas que perdemos.

Acerca desta recuperação, nesta escola, deteta-se uma especificidade: se na recuperação de um módulo for estabelecido realizar um teste, e se neste teste a classificação for inferior a 10 valores, há possibilidade de realizar outro teste (recuperação do teste, segundo a aluna C), contudo, a classificação final ao módulo não poderá exceder 12 valores, o que efetivamente é uma especificidade atendendo a que a escala termina em 20 valores.

Destas perceções constata-se que os alunos estão motivados, que compreendem a lógica da estrutura modular, que há princípios estruturantes que são aplicados pelo

professor na sua função de ensinar, desempenhando este papel numa ótica de “facilitador”. Contudo, continua a verificar-se o não desprendimento de instrumentos de avaliação de tipo clássico (o primeiro teste, o segundo teste,...), constatando-se, pelas percepções evidenciadas pelos alunos, a existência de patamares máximos para as classificações, para os testes realizados como recuperação do primeiro, o que pensamos ser desajustado, pois a avaliação deve refletir o que o aluno aprendeu, não se impondo *patamares* ao aprendido.

## **(B2) Métodos de ensino e aprendizagem**

### **(B3) Visões/Perspetivas / Princípios sobre modelos de ensino e de aprendizagem**

Os alunos realçaram as suas percepções, relativamente à prática, dando especial destaque ao desenvolvimento da FCT, numa ótica nacional e numa ótica de desenvolvimento transnacional, no contexto de programas comunitários. Deram ênfase a atividades que decorreram para além da sala de aula, mostrando confiança na aprendizagem e conseqüente motivação. À semelhança do abordado pelas lideranças e pelas lideranças intermédias, nos campos de análise “Identidade da escola – projeto educativo e oferta formativa” e “Perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem”, os alunos atribuem uma importância grande à FCT, uma mais-valia, de cariz prático, nas suas aprendizagens. Explicitam que o desenvolvimento da FCT é feito não só em Portugal, como no estrangeiro. Aqui, foi desenvolvida através da integração de alunos em programas comunitários, tendo J da E1 referido que “No de Sevilha foi uma experiência excepcional” e que gostaria de repetir se “fosse possível”. Relacionando o desenvolvimento deste estágio para além das fronteiras portuguesas, o aluno informou que o facto de possuir competências a nível de inglês foi uma das causas para a sua seleção, bem como a assiduidade e as boas classificações modulares. Noutro momento, o mesmo aluno especifica que o estágio decorreu numa instituição, no

A aluna E da mesma escola reportando-se a vários projetos transdisciplinares, no país e no estrangeiro, manifestou agrado nos métodos de ensino, em especial o que se refere às oportunidades que a escola proporciona de desenvolvimento de atividades, atividades estas que ultrapassam a “fronteira” da sala de aula. Outro aluno, R, acrescentou que o desenvolvimento da FCT numa empresa permitiu-lhe aplicar conhecimentos adquiridos na escola.



No que diz respeito a atividades específicas para determinado módulo, realizadas fora da sala de aula, E referiu que numa determinada aula deslocaram-se ao exterior, acompanhados pelo professor respetivo, divididos em grupos, para realizarem inquéritos à população, inquéritos estes previamente elaborados no decorrer do módulo, numa estação de metro da cidade do Porto, enfatizando que “Fizemos lá a nossa aula”.

Este Campo de análise, “Perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem”, e em particular, a categoria que se pretende compreender (Métodos de ensino e aprendizagem), também é muito enfatizado pelos alunos da E2, o que revela a prática de um ensino focalizado no aluno. Atribuíram, de igual forma, grande importância à FCT desenvolvida no estrangeiro, nomeadamente em Sevilha, como foi o caso da aluna C, que também realçou a oportunidade de uma preparação para o mundo do trabalho, mais abrangente. RI e D, também desta escola, realçam a importância desta disciplina específica, da componente de formação técnica, tendo o aluno D manifestado mais detalhadamente o seu ponto de vista:

Aprendemos a lidar com as pessoas, aprendemos a ver uma forma diferente, e é sempre uma maneira diferente, em vez de ser sempre aulas também temos a parte do Estágio que nos liberta mais um bocado e também nos ajuda para depois futuramente irmos para o mundo do trabalho.

Abordada a temática das atividades propostas por professores de diversas disciplinas, que decorreram fora da sala de aula, os alunos desta escola, E2, realçaram a importância destas como complemento à compreensão dos conteúdos, bem como ao cumprimento de objetivos, realçando a relevância de *workshops*, palestras, e visitas de estudo programadas de acordo com os objetivos previstos. M refere que está integrada “numa turma um bocado complicada”, o que tem sido um obstáculo à concretização de atividades fora da sala de aula.

Pronunciando-se acerca do que consideram essencial acerca das “Visões/Perspetivas”, os alunos da escola E1, são de opinião que a escolha e permanência na escola profissional foi um marco nas suas vivências escolares, realçando o carácter prático do ensino, comparando este ensino, frequentemente, com a escola regular de origem, que consideram mais distante do aluno.

Frequentemente mostram que assimilaram princípios sobre a estrutura modular, comparando-os com o ensino regular. Focalizaram-se na aprendizagem, manifestando vontade de aprender, empenhando-se, atribuindo um papel primordial aos professores, em especial aos que os acompanham no desenvolvimento da FCT, que promove o desenvolvimento da iniciativa, da confiança e da adaptabilidade, pois está intimamente

relacionada com as interações com o contexto real do trabalho, aludindo à dupla certificação que os cursos profissionais lhes conferem:

É estarmos mais preparados a ingressar no mundo de trabalho do que no ensino regular. J  
Eu acho que, como eu e a E estamos no terceiro ano, acho que damos mais valor a isso porque estamos no último ano do curso e temos os professores em cima de nós para que nunca nos falte nada. J  
Enquanto nós aqui no Ensino Profissional acabamos 12.º mas estamos... especializados...E

Considera-se que ao longo do *focus group* que os alunos desta escola, E1, se empenham, que desenvolveram autonomia, que estão motivados e que, em virtude do ensino ministrado, mostram confiança na aprendizagem, assimilando o papel do professor, que consideram distinto do papel do professor do ensino regular fundamentalmente por considerarem que é “um recurso”, bem como no carácter prático do ensino, já referido, sendo o testemunho de E, aluna com insucesso no ensino secundário regular (frequentou o 12.º ano de escolaridade e tendo “regredido” para o 10.º ano de um curso profissional,) significativo:

Já estive no 12.º ano regular e estando aqui, agora no último ano, eu consigo ver, diferenciar, as coisas de maneira que... sentia-me muito desprotegida e acho que foi até por causa disso que não consegui acabar o meu curso de Humanidades na altura. Voltei atrás, voltei para esta escola e é outra maneira. Sou outra aluna tenho.... dá mais gosto. O professor nesta escola está mais à vontade connosco. Anda pela sala, fala, dá-nos a matéria. Quando vê que temos uma dificuldade ajuda-nos e perdem ali muito tempo mas não se importam. Enquanto no ensino regular não.

A focalização dos alunos da escola E2 passa igualmente por considerarem o carácter prático da formação, aludindo sempre à importância dos estágios, e às possibilidades que poderão daí advir para uma empregabilidade efetiva por considerarem que a ligação às empresas/instituições serão pontes para oportunidades, por comparação que fazem com os colegas que frequentam uma escola do ensino regular em cursos não profissionais manifestando, também, conhecer a possibilidade de acesso ao ensino superior.

Relativamente às perceções manifestadas pelos alunos, estes revelam *confiança na aprendizagem*, na aprendizagem que resulta de um ensino mais prático, que decorre em ambientes diversos, e que segundo E “através dos eventos lidamos com pessoas de variados meios sociais”. Nesta lógica, de *currículo processo*, a mesma aluna, no contexto da participação numa atividade/projeto (grupo de solidariedade *Super jovens*), que a escola venceu, tornando-se deste modo numa “Escola solidária”, esclareceu:

no segundo ano estávamos desmotivados, para vir à escola porque chegámos a um ponto em que é normal. Somos jovens, e os projetos deu-nos muita ambição. A partir daqui queríamos vir para a escola, para fazer as coisas super jovens.

Considerou, seguida pelo colega R, que estes projetos desenvolveram a motivação e através da participação adquiriram confiança na própria aprendizagem, o que considerou ser importante, dando as suas opiniões acerca da visão que têm acerca do ensino praticado na escola. Assim, constata-se que o ensino tem como foco principal e orientador o aluno; e a visão que os professores mostram ter, através das percepções dos alunos, é a de um *currículo processo*, construído atendendo às necessidades verificadas, que proporcionará condições para o desenvolvimento da motivação, gerando-se, neste ambiente, oportunidades de sucesso, sem descurar o *currículo produto*, em simbiose. Questionados acerca do modo como encaravam a escola (E1 e E2), os alunos referiram que “cresceram”, que se sentem “orgulhosos”, que têm sido “experiência únicas”, que aprenderam a ser profissionais, e consolidaram relações interpessoais.

Como síntese da interpretação que se fez ao percecionado por estes atores –os aprendentes – considera-se que as escolas cumprem com a sua função, uma função contrária à “escola para as elites”, ou seja, o ensino é para todos.

### **(C) Campo de Análise – Avaliação e progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação**

#### **(C1) Gestão da concretização dos módulos**

#### **(C2) Instrumentos/ momentos de avaliação**

#### **(C3) Avaliação de atitudes interpessoal**

Continuando a refletir acerca da operacionalização do currículo, neste campo de análise (Avaliação e progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação), nomeadamente no que se refere à “Gestão da concretização dos módulos”, a aluna C, da E2, dá-nos a sua percepção acerca dos “módulos em atraso”.

De realçar que o entendimento que os diversos atores têm acerca de “módulo em atraso”, como se tem referido, por vezes encontra justificação no “ritmo” característico de cada aluno, ou grupo de alunos. Esclarecendo esta realidade, a aluna refere que tem colegas com “módulos em atraso” pois “não conseguiram aproveitar as oportunidades” que a escola proporcionou de modo a que pudessem concretizar esses módulos. J, aluno da escola E1, informou no decurso do debate que acorda a concretização com o professor, estabelecendo-se as tarefas a cumprir e a calendarização respetiva. Para o aluno R da mesma escola o “plano de recuperação de módulos” depende da disciplina,

podendo ser realizados testes ou trabalhos, em datas a acordar. Contudo, nota-se que utiliza conceitos inerentes ao ensino regular, como por exemplo “reprovar”. Neste caso, haverá lugar a uma segunda oportunidade. Este aluno considera que os módulos em atraso podem resultar de uma entrada tardia na escola, acrescentando: “cheguei cá à escola em março. Tinha vinte e tal módulos em atraso e neste momento já estou com quase quinze” e que o ritmo de cada um poderá ser causa de não concretização.

O aluno D da escola 2, generaliza, fazendo notar a existência de teste para avaliação, ou repetindo o teste caso a classificação do primeiro teste juntamente com a autoavaliação e a heteroavaliação não permita o mínimo para a concretização. A aluna C, dando o seu testemunho para a *discussão focalizada* informou que até ao momento tinha todos os módulos concretizados esclarecendo que os testes poderiam só contemplar uma parte dos conteúdos dos módulos, e daí realizarem dois testes, que abrangeriam, em conjunto, a totalidade dos conteúdos. Esclareceu também que a progressão modular também era feita através de outros instrumentos de avaliação, nomeadamente através da realização de trabalhos de pesquisa/síntese para determinadas disciplinas e determinados módulos. Realçou o caso da disciplina de Área de Integração em que o teste não é o único instrumento de avaliação, sendo a avaliação efetuada, também, com recurso ao desempenho em sala de aula, nomeadamente pela participação nos debates propostos e pelo cumprimento de diversas tarefas. No que se refere à disciplina de Matemática o aluno RI, também da E2, mencionou teste, fichas de trabalho com conteúdos repartidos por duas fichas. A aluna M na sua intervenção esclareceu que a periodicidade das fichas de trabalho era mensal.

Ainda neste campo de análise, e pronunciando-se sobre o conteúdo inerente às categorias relacionadas, os alunos E, R e J da E1, manifestaram conhecer os parâmetros de avaliação, nomeadamente os que se referem às “atitudes interpessoal”, considerando que são avaliados, e valorizados, pelo bom desempenho que demonstram no desenvolvimento de atividades/projetos, quer nas que se realizam na escola, quer nas que se realizam fora da escola (por exemplo, as relacionadas com programas comunitários ou atividades/projetos transdisciplinares). A aluna E, apoiada pelos colegas R e J, refere as capacidades autonomia, responsabilidade e trabalho em equipa como elementos valorizados pelos dinamizadores das atividades/projetos, considerando-as fundamentais para o desempenho futuro, em contexto real de trabalho. Ora, nesta aceção, a aluna vai ao encontro dos princípios originários estruturantes da formação nas

escolas profissionais, neste caso a “pluridimensionalidade”, revelando elevada maturidade e percepção quanto à natureza deste ensino.

Os alunos clarificaram que, neste contexto, a avaliação não é quantitativa, mas será, pensamos nós, integrada, enquanto função pedagógica, pois será geradora de novas situações de aprendizagem (Ponte, 1997, pp. 99; 105). A este respeito a aluna E emitiu a sua opinião:

Se o aluno é responsável se está apto para o mundo lá fora, para o futuro, para o mundo de trabalho, e envolve também o espírito de equipa, que também é avaliado. Mas isto não tem uma avaliação de 0 a 20. É: se o aluno conseguir, se o aluno for responsável e cumprir os prazos estabelecidos, na próxima campanha irá participar.

#### **(D) Campo de Análise – Articulação da formação com a vida profissional**

Em linha com o referido anteriormente, nota-se uma intenção dos dinamizadores das atividades/projetos em articular a formação com a vida profissional, tendo deste facto os alunos intervenientes no *focus group* (E1) consciência disso mesmo. Continuando com a análise das percepções dos alunos, J refere-se ao trabalho em equipa, que emerge da participação nas atividades, como “muito importante” para um futuro desempenho profissional, numa empresa, tendo E complementado com o seu ponto de vista segundo a qual este ensino e a aprendizagem que adquirirem proporcionará oportunidades de trabalho.

Relativamente à E2, os alunos relacionaram a importância do desenvolvimento da FCT nas empresas/instituições com a possibilidade acrescida de desempenharem um trabalho, após o termo da formação.

#### **(D1) Prova de Aptidão Profissional**

Intimamente relacionada com a FCT, nestas escolas onde decorreu a nossa investigação, e parte integrante do *regime de progressão*, os alunos consideram complexa a PAP. E refere-se ao tema da PAP relacionando-o com o estágio, que desenvolveu no país, e da dificuldade que sentiu ao produzir o texto, por considerar complexo o projeto de desenvolvimento. Afirma que esta dificuldade foi superada “com a ajuda dos professores, e muita ajuda mesmo, consegui fazer e aproveitei as férias da Páscoa e agora já acabei a PAP. Vou melhorá-la até julho, até à apresentação”. A mesma aluna, no decurso do *focus group*, relacionou, comparando ensino regular com ensino profissional, a PAP, enquanto prova obrigatória, com os exames nacionais

obrigatórios no ensino regular. E a sua percepção é a de que há pelo menos uma vantagem decorrente do ensino que frequenta: a não obrigatoriedade de realização de exames nacionais, exceto para os alunos que pretendam prosseguir estudos de nível superior, considerando que a prova referida tem a complexidade de “exame”.

A aluna C da escola E2 manifestou o agrado relativo ao desenvolvimento da sua PAP, considerando, à semelhança da aluna anteriormente referida, tratar-se de uma prova complexa, dividida em parte teórica e parte prática, a ser apresentada perante um júri, tendo afirmado que vários colegas estavam a sentir muitas dificuldades, aludindo à natureza integradora dos saberes que caracteriza esta prova como causa para as dificuldades, denotando motivação e responsabilidade ao emitir o seguinte ponto de vista:

E eu acho que isto da PAP é bom porque se nós estamos aqui os três anos, nós temos que reter conhecimentos e então nós vamos ter que mostrar aquilo que sabemos (...) É sempre bom mostrar aquilo que sabemos.

O aluno RI, desta E2, esclareceu o ponto de vista da colega C no sentido de informar que a dificuldade enunciada tinha sido detetada pelo coordenador de curso. Nesta sequência foi estipulado pela escola a realização de uma mini PAP a realizar no 2.º ano de formação como preparação para a prova a desenvolver e apresentar no 3.º ano.

No que concerne à dificuldade, sobressaiu do debate idêntico ponto de vista, ou seja, consideram tratar-se de uma prova integradora dos saberes adquiridos ao longo do ciclo de formação, acrescentando que a mini PAP introduzida recentemente tem proporcionado aos alunos uma melhor compreensão dos módulos mais diretamente relacionados com os temas respetivos, o que se traduz numa mais-valia para a concretização modular.

Da percepção que ficou acerca do desenvolvimento da PAP, constatamos que os alunos sentem dificuldades em produzir um texto de síntese e análise, de natureza teórica e prática, texto este que resulta do cumprimento de um plano apresentado pelos respetivos orientadores, em virtude da natureza da prova que exige integração de conhecimentos, atitudes e capacidades adquiridos e desenvolvidos no decurso dos três anos do percurso formativo. Mais se evidenciou que o papel dos professores, como *mediadores e recurso*, será determinante para o sucesso desta prova.

Em síntese desta “visão dos alunos”, e refletindo em particular acerca do papel dos professores que origina esta interiorização de pressupostos do modelo nos alunos taticam-se os seguintes aspetos:

Através da observação de aulas percebeu-se que há professores que adequam as estratégias ao grau de dificuldade que os alunos evidenciam, propondo tarefas que contemplam competências específicas, bem como a utilização de recursos mais adequados, designadamente na disciplina de Matemática em que os alunos utilizaram computadores e software específico no contexto do desenvolvimento de um projeto que a professora acordou, bem como a possibilidade de realização dos trabalhos em salas adequadas.

No que concerne às outras aulas das outras disciplinas observadas, da componente sociocultural e técnica, evidenciou-se idêntica adequação, nomeadamente no contexto de debates propostos acerca de análise de textos, ou de análise de visitas de estudo, em que as professoras, apesar de se orientarem por um guião, este foi adaptado às circunstâncias, notando-se que diminuía ou aumentavam a complexidade das questões às respostas dos alunos. Os próprios alunos formulavam questões de apoio às perguntas originais das professoras, como se verá no ponto 5.3.5. no contexto da sistematização destas observações de aulas, seguindo o documento do CEDH.

### 5.3.5. As observações de aulas

No decurso do processo de investigação, e de acordo com o estabelecido, foram observadas oito aulas, quatro de cada escola, envolvendo duas aulas consecutivas das disciplinas de Técnicas de Secretariado, e de Matemática, da E1, e das disciplinas de Área de Integração e de Comportamento do Consumidor, da E2. As disciplinas foram selecionadas procurando abranger áreas diferentes sendo que o único facto foi o de termos solicitado às lideranças das escolas disciplinas que abrangessem duas componentes de formação. Na E1, as componentes de formação foram a científica e a técnica, e na E2 as componentes sociocultural e técnica. Nesta lógica, complementa-se a informação anterior, especificando-se as observações de aulas efetuadas (A1 a A8).

Utilizaram-se as siglas seguintes para identificar as aulas e as disciplinas:

A1 – aula 1

A2 – aula 2

M – disciplina de Matemática, da escola E1

TS – disciplina de Técnicas de Secretariado da escola E1

AI – disciplina de Área de Integração da escola E2

CC – disciplina de Comportamento do Consumidor da escola E2

#### . Aula 1 (A1)

Observado: Professora S, de TS, (também coordenadora de curso), do 1.º ano do Curso Profissional de Técnico de Secretariado, da E1

Data: 30 de abril de 2015, 10h 15min às 11h 45min

Local: E1

#### . Aula 2 (A2)

Observado: Professora C, de M do 1.º ano do Curso Profissional de Técnico de Secretariado, da E1.

Data: 30 de abril de 2015, 12h às 13h 30min

Local: E1

#### . Aula 3 (A3)

Observado: Professora S, de TS, (também coordenadora de curso), do 1.º ano do Curso Profissional de Técnico de Secretariado, da E1



Data: 7 de maio de 2015, 10h 15min às 11h 45min

Local: E1

. Aula 4 (A4)

Observado: Professora C, de M do 1.º ano do Curso Profissional de Técnico de Secretariado, da E1

Data: 7 de maio de 2015, 12h às 13h 30min

Local: E1

. Aula 5 (A5)

Observado: Professora G, de CC, do Curso Profissional de Técnico de Marketing, da E2

Data: 21 de maio de 2015, 14h 40min às 15h40min

Local: E2

. Aula 6 (A6)

Observado: Professora L, de AI, do 2.º ano do Curso Profissional de Técnico de Marketing, da E2

Data: 21 de maio de 2015, 16h às 17h

Local: E2

. Aula 7 (A7)

Observado: Professora G, de CC, do 2.º ano do Curso Profissional de Técnico de Marketing, da E2

Data: 28 de maio de 2015, 14h 40min às 15h 40min

Local: E2

. Aula 8 (A8)

Observado: Professora L, de AI, do 2.º ano do Curso Profissional de Técnico de Marketing, da E2

Data: 28 de maio de 2015, 16h às 17h

Local: E2

Estas observações foram efetuadas sem recurso a gravação, procedendo somente a um registo manuscrito. Posteriormente, as perceções das oito aulas foram escritas em

suporte digital, em documento *Word*. A partir deste registo construiu-se um “Registo das observações das oito aulas” (Anexo n.º 12), identificando o observado através de uma categorização seguindo o “Instrumento de análise de práticas docentes (CEDH)” (Anexo n.º 1).

A categorização permitiu a elaboração de uma “Grelha de análise e registo do observado nas aulas através dos textos consolidados, seguindo o documento CEDH” (Anexo n.º 13).

A síntese que se produziu, e que se apresenta a seguir, resulta da análise efetuada desta grelha com contextualização feita tendo por base as perceções feitas no decurso das observações.

No decurso da síntese seguinte serão contextualizadas no modelo da estrutura modular algumas práticas que se consideram relevantes. Esta síntese, mais genérica servirá de suporte ao Capítulo VI, retirando-se destes elemento observados argumentos que contextualizem as conclusões Alguns destes argumentos já se utilizaram para fundamentar determinadas ideias estabelecidas no Capítulo V, designadamente no ponto 5.3. (Apresentação e análise de resultados).

Nesta sequência, para compreender as práticas letivas dos professores selecionados procedeu-se a uma análise das frequências absolutas dos descritores identificados na “Grelha de Análise e Registo do Observado nas aulas”, nas duas escolas, separadamente, de forma transversal, dentro das categorias em análise (categoria A a categoria E) e respetivas subcategorias.

A análise do observado tem em consideração as categorias, subcategorias e os descritores que se produziram estabelecidas pelo documento CEDH (Anexo n.º 1).

Para estas categorias são especificadas subcategorias com indicação dos descritores observados e que caracterizarão o ensino, através das práticas docentes existentes nas duas escolas.

Para melhor perceção das categorias e das subcategorias analisadas, indica-se a seguir o documento CEDH:

**Instrumento de análise de práticas docentes (CEDH)**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>A. Tipo de trabalho</b>	<b>A.1.</b> Exposição/explicação pelo professor
	<b>A.2.</b> Exposição/explicação do professor combinada com diálogo
	<b>A.3.</b> Realização de atividades pelos alunos individualmente
	<b>A.4.</b> Realização de atividades pelos alunos em grupo
	<b>A.5.</b> Apresentação de trabalhos por alunos
	<b>A.6.</b> Organização de debates – turma ou outro contexto
	<b>A.7.</b> Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências
	<b>A.8.</b> Trabalho de projeto
	<b>A.9.</b> Outras
<b>B. Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação</b>	<b>B.1.</b> Verificação oral do aprendido
	<b>B.2.</b> Verificação escrita do aprendido
	<b>B.3.</b> Pedido de tarefas comprovativas da compreensão do aprendido
	<b>B.4.</b> Reorientação da estratégia em função de reações dos alunos
	Outras
<b>C. Interações (verbais e não verbais)</b>	<b>C.1.</b> Tipos de questões
	<b>C.2.</b> Unidirecional
	<b>C.3.</b> Bidirecional
	<b>C.4.</b> Interdirecional
	<b>C.5.</b> Comunicação não verbal
	<b>C.6.</b> Controlo do funcionamento da aula
	<b>C.7.</b> Outras
<b>D. Materiais de trabalho</b>	<b>D.1.</b> Manual/is
	<b>D.2.</b> Fichas de trabalho
	<b>D.3.</b> Textos /documentos
	<b>D.4.</b> Material experimental/instrumental ou de mobilidade
	<b>D.5.</b> Materiais pesquisados na Net e/ou nos media
	<b>D.6.</b> Imagens/materiais audiovisuais /digitais
	<b>D.7.</b> Gráficos/tabelas/quadros estatísticos
	<b>D.8.</b> Mapas/plantas/modelos/cronologias/jogos
	<b>D.9.</b> Quadro/quadro interativo
	<b>D.10.</b> Recurso a obras de arte
	<b>D.11.</b> Outros
<b>E. Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço</b>	<b>E.1.</b> Tempo
	<b>E.2.</b> Espaço

## **Categoria A – Tipo de trabalho**

### **SA.1. Exposição/explicação pelo professor**

Na escola 1 detetam-se uma revalências, na disciplina de M, no decurso da A1, da indicação/instruções para a tarefa (7), do planeamento das atividades (6), no início da aula em Módulo de Geometria, tendo a professora questionado os alunos acerca da entrega dos trabalhos propostos. A explicação dos conceitos (5), e o convite/resposta a dúvidas (2), só surge em M no contexto da colocação de dúvidas à professora, por parte de alunos que se encontravam a realizar uma ficha de trabalho e de uma aluna com módulo em atraso, o módulo 2, também a realizar uma ficha, com acompanhamento da professora. No que se refere à explicação de conceitos, a professora intervém no decurso do trabalho proposto que envolve a utilização de computadores com *software* específico e utilização de cartolinas.

A apresentação escrita de conteúdos (1), também nesta disciplina, surge no contexto da atribuição de tarefas para o desenvolvimento de planos de recuperação.

Apenas na disciplina de TS, na A1 se verificou a inclusão de contributos de alunos (2) e narrativa/descrição de situações (1), no contexto do desenvolvimento do trabalho de pesquisa/síntese proposto.

De realçar que se verificou, com baixa frequência, para as duas disciplinas, nas duas aulas, a apresentação oral de conteúdos, sendo que para TS esta apresentação teve lugar no início da aula, e na apresentação do roteiro elaborado pela professora e que foi suporte à pesquisa; na disciplina de M, esta apresentação oral teve lugar no decurso da apresentação dos planos de recuperação já referidos. Não se verificaram sínteses parciais.

Na escola 2 deteta-se a prevalência na disciplina de CC no decurso da A1, de apresentação oral de conteúdos (6), inexistente na A2, no contexto da apresentação dos objetivos e conteúdos relacionados com a visita de estudo efetuada a uma grande superfície comercial, bem como relacionados com a atividade da empresa (através da projeção de diapositivos), que serão suporte ao questionamento que foi feito, no âmbito de debate proporcionado sobre a referida visita. Esta apresentação oral foi efetuada para apresentação de conteúdos teóricos suporte ao debatido. No final da aula esta apresentação oral foi feita no âmbito de esclarecimentos acerca da avaliação. Também presente em A1 (3) e A2 (1) de AI, para explicitar o âmbito do estudo a efetuar, e para expor os conteúdos, numa aula que decorre, em parte segundo a metodologia mais

tradicional, com os alunos a registarem os seus apontamentos, mas com questionamento aos alunos, proporcionando-se momentos de debate.

Esta aula, de AI, é expositiva com recurso a diapositivos mas verificando-se que a professora solicita a interação dos alunos. Na aula seguinte (A2), a apresentação oral de conteúdos destinou-se a introduzir novo tema a debater.

Nesta disciplina, verificou-se; prevalência de indicação/instruções para a tarefa, na A1 (5), designadamente no sentido de informar os alunos para a necessidade de registarem apontamentos; reforço para alguns alunos, que o solicitaram; orientações para o debate, que propôs; e indicação de tarefas a realizar na aula seguinte.

Mais se verificou, em AI, na A1, a exclusividade no planeamento das atividades (5), com a informação acerca do registo de apontamentos, da apresentação de conteúdos por parte da professora, tendo em consideração as respostas dadas, do debate proposto acerca de imagens projetadas e que ilustram o tema em desenvolvimento, e com a informação da professora acerca da aula seguinte, em especial no que se refere à realização de uma ficha de trabalho acerca do aprendido.

A professora solicitou a elaboração de sínteses parciais (1), já referidas, através do registo de apontamentos por parte dos alunos na A1. A síntese da aula ocorre uma só vez, no decurso das A2 das duas disciplinas, efetuadas no final das aulas pelas professoras.

Relativamente à explicação de conceitos, de realçar que prevalece em CC (7), no decurso da A1, nomeadamente através da orientação, com tópicos, da discussão promovida, explicando o conteúdo dos diapositivos projetados, fornecendo conteúdos, verbalmente, lendo textos de carácter teórico que acompanham as imagens, e esclarecendo a finalidade da realização da visita de estudo. Na A2 é inexistente, verificando-se, contudo nas duas aulas de AI (3 e 1), na exposição, no decurso do debate, bem como, no decurso da A2, no contexto da apresentação da temática a desenvolver.

O convite/resposta a dúvidas só se verifica em CC (4), na A1, no contexto da apresentação de diapositivos relacionados com a empresa em estudo - que serão o suporte ao questionamento - bem como nos tópicos apresentados, de natureza teórica, de enquadramento dos conteúdos. De igual forma a apresentação escrita de conteúdos só se verifica nesta disciplina, na A2, uma só vez, no contexto de uma síntese parcial relativa ao exposto.

No que se refere à explicitação dos objetivos das atividades constata-se que a maior frequência desta informação aos alunos é verificada na E1, nas A1 das duas disciplinas, M e TS (4 e 3), e na A1 de CC e A2 de AI, da E2, em virtude da natureza das atividades (realização de fichas para avaliação, e orientações acerca de debates).

### **SA.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

Nesta subcategoria é de realçar, na E1, a quase inexistência de uso de respostas dos alunos para o prosseguimento da exposição, às duas disciplinas, observando-se que a professora de TS lançou questões no sentido de promover debate. Esta inexistência de respostas radica-se no facto da exposição das duas professoras se destinarem a explicitar procedimentos relativos às tarefas propostas: realização de trabalhos em grupo e realização de avaliações finais ao módulo.

Relativamente à E2 constata-se uma predominância nas aulas A1 (3) das duas disciplinas, e em complemento à explicação de conceitos e ao planeamento de atividades, já referidas, diálogos baseados em perguntas e respostas, sendo que na disciplina de CC a professora orienta a discussão, dando tópicos para análise, questionando os alunos, verificando-se que os alunos respondem naturalmente, complementando a natureza da pergunta, verificando-se debate, apesar de ter-se notado alheamento por parte de alguns alunos. Este contexto é proporcionado em virtude de nestas aulas os debates estarem relacionados com a realização de uma visita de estudo (CC) e com a natureza do debate e da dinâmica a debater (AI).

Em AI, ao questionamento da professora respondem os alunos com interesse, verificando-se reforço da professora para com os alunos que mais participam. Noutro momento da aula, à medida que a professora explica os conteúdos, a maior parte dos alunos tira apontamentos, como lhes tinha sido solicitado, tomando iniciativa e cooperando. A professora, na exposição e desenvolvimento dos conteúdos, leva em consideração as respostas dos alunos, verificando-se colaboração. Verifica-se elevada motivação e interesse pelos temas a debater.

### **SA.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

Na E1, relativamente à realização de atividades, individualmente, constata-se baixa frequência (máximo 2), ou seja. a atividade proposta decorreu no tempo da aula, sendo efetuada através de pesquisa orientada, só em TS, na A1, com guião.

Em M, nas duas aulas, decorreu pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião, para a concretização do módulo III, em grupo e individualmente. Simultaneamente, uma aluna realiza uma ficha de trabalho relativa ao módulo anterior, no contexto de um plano de recuperação.

Na segunda aula de TS verificou-se leitura de textos (2), por parte de alguns alunos, proposta pela professora, para posterior reflexão, e elaboração de textos (2), por parte de outros, para serem apresentados no contexto das tarefas propostas. Na disciplina de M verificou-se elaboração de cálculos, na A1 (1), no âmbito da realização de ficha de trabalho, tendo a aluna questionando a professora, e esta colaborando, e na A2 (2), ainda no âmbito do estabelecimento de planos de recuperação, a realizar em aulas extra, para alguns alunos, e no âmbito das fichas já mencionadas.

A resposta a questões/fichas esteve ausente na disciplina de TS, nas duas aulas, tendo-se verificando, nas duas aulas de M, como referido. De realçar que as professoras explicitaram instruções para as estratégias. Na A1 (1) de TS, a professora esclareceu, a pedido dos alunos, a natureza do trabalho a desenvolver, tendo referido que os alunos deveriam seguir o guião proposto. Na A2 (1) de M, a professora explicitou a natureza dos trabalhos e das pesquisas a realizar, verbalmente.

Analisando a realização do mesmo tipo de atividades, para a E2 verificou-se estudo/leitura de textos, só na disciplina de AI, na A2, e que decorreu uma vez, tendo a professora solicitado a uma aluna que procedesse à leitura de um excerto de um texto do manual, para a turma, pedindo, no final da leitura, que os alunos se pronunciassem e que elaborassem uma síntese escrita acerca da temática em estudo.

Verificamos que as duas professoras utilizaram resposta a questões. Na disciplina de CC, nas duas aulas, respostas verbais a questões colocadas pela professora na sequência de debate, verificando-se que na A2 (1) desta disciplina a professora solicitou um voluntário para reduzir a escrito, no quadro, a síntese das respostas dadas, tendo aquela colaborado na síntese. Na disciplina de AI na A2 (1), na sequência do debate proposto, os alunos colaboraram, emitindo opiniões e respondendo às questões solicitadas, com utilização do quadro interativo.

Só a professora de CC explicitou instrução para as estratégias, na A2 (1), que, como referido, noutra contexto, passou pela produção de texto escrito, no quadro.

#### **SA.4. Realização de atividades pelos alunos em grupo**

No contexto da realização de atividades em grupo, não foram observadas na E1 estas atividades, sendo que foi observado em CC, da E2. Na A1 (1) observou-se realização de atividades em grupo, resultantes do questionamento da professora no contexto do debate proporcionado acerca de uma visita de estudo. O estudo de textos verificou-se na A2 (1), desta disciplina, elaborados pela professora e projetados no quadro interativo, sendo a análise efetuada em grupos de dois e quatro alunos, e individualmente, e posteriormente realizado um debate através de respostas a questões.

Na disciplina de AI só se verificou respostas a questões, na A2 (1), questões estas acerca da leitura do excerto de um texto, já referido, no contexto de debate, muito participado.

#### **SA.5. Apresentação de trabalhos por alunos**

Só os alunos da E1 procederam à apresentação de trabalhos, tendo-se verificado que esta apresentação, individual, de materiais construídos pelos alunos se verificou apenas na disciplina de TS, na A2 (2), através de cartolinas e apresentação em *power point*. Ainda em TS constatou-se, nas duas aulas (1/1) demonstração de factos ou situações, em que a professora informa que o trabalho pode ser desenvolvido utilizando os recursos referidos, com apresentação à turma.

#### **SA.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

Da observação realizada, verificou-se que na E1 só decorreram debates na A1 de TS. Estes debates, proporcionados pela professora, com tema (multiculturalidade) e objetivos propostos (1) e das regras a observar (1), pela professora, no início da aula. O estabelecimento de papéis (3) materializou-se na distribuição aos alunos do “Protocolo multicultural” que servirá de base ao trabalho proposto, de pesquisa, como referido, e à distribuição de outra documentação, tendo os alunos trocado impressões originando-se debates acerca do desenvolvimento dos trabalhos, e dos recursos a utilizar, com a



intervenção da professora. Os alunos participaram ativamente, com intervenções de natureza voluntária que proporcionaram os debates referidos.

Na E2, o tema só foi proposto pela professora de CC (1), na A1, tema este relacionado com a natureza da última visita de estudo, tendo havido debate, na A1 de CC (2), com questionamento a uma aluna acerca da caracterização da empresa visitada, tendo-se observado que outros alunos intervieram de modo a complementar a resposta, gerando-se um debate, com a intervenção da professora, que modera e fornece tópicos de discussão. No final do debate a professora solicita um voluntário para produção de texto escrito, no quadro, que sintetize o debatido, observando-se que professora e aluno assumem os seus papéis: o primeiro assumindo um papel de recurso, de mediador, e os segundos um papel em que se distingue a iniciativa, o sentido de responsabilidade, a cooperação, o empenho, o sentido crítico e a persistência perante as dificuldades, em oposição, designadamente, a uma atitude conformista.

Relativamente à disciplina de AI, na A1, observou-se a proposta de um debate por parte da professora, na sequência da exposição e do registo de apontamentos, já referido, proporcionou um debate, fornecendo materiais de apoio (imagens relativas à realidade portuguesa, projetadas), debate este moderado pela professora, e com estabelecimento de relação com os temas em estudo. Na A2 também foi observado debate, moderado, a partir de questões que resultam da tarefa proposta, já referida (análise de um excerto de um texto lido por uma aluna), com muita participação por parte dos alunos.

#### **SA.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

Na E1 verificou-se, em TS, o levantamento de uma situação problemática pelo professor no decorrer da A2, através de um momento de reflexão proposto a alguns alunos, acerca do trabalho em curso, dando tópicos, incentivando e elogiando os trabalhos em desenvolvimento, já referidos. Relativamente ao levantamento de situações problemáticas por alunos, verificou-se na A1 (2), no contexto de um esclarecimento acerca do prazo de entrega do trabalho, e acerca de um objetivo do trabalho, tendo a professora esclarecido. Noutro momento, verificou-se que alunos referiram espontaneamente os seus conhecimentos acerca da cultura de outros países, dando referências para o debate (multiculturalidade), já referido, tendo a professora

aceita os elementos e complementado com informação verbal, gerando-se debate, a partir de conhecimentos dos alunos.

Relativamente à disciplina de M, na A1 (1), verificou-se levantamento de um problema ou situação problemática por alunos, no contexto de uma dificuldade acerca da utilização do programa informático relativo a Geometria, fornecido pela professora; na A2 (2), a discussão situou-se em torno de sugestões para o desenvolvimento dos trabalhos bem como em torno de um acordo feito entre aluna e professora acerca do tipo de trabalho a desenvolver e o modo de ser enviado, por e-mail, uma vez que esta aula foi a última aula da disciplina, e a aluna continuará a ser acompanhada para além do termo da disciplina.

Por outro lado, relativamente à E2, só em AI, na A1 (1), se verificou, por parte da professora, o levantamento de situação problemática, a apresentação de formulação de hipóteses explicativas e o pedido de formulação de hipótese aos alunos, no contexto do comentário que os alunos produziram acerca do projetado, já referido, que originou um debate, muito participativo.

Na outra aula observada, CC, os alunos questionaram acerca de uma situação problemática, na A1 (2), relativa à visita efetuada, tomando a iniciativa e participando ativamente no debate. Verificou-se discussão/comprovação de hipóteses com base em dados (documento projetado), na A2 (1), originada por uma aluna, e transformada pela professora em debate, e registo de conclusões solicitada pela professora.

## **Categoria B – Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

### **SB.1. Verificação oral do aprendido**

Nesta categoria, observou-se situações de avaliação do aprendido. No que se refere à verificação oral, na E1, foi residual, verificando-se apenas na disciplina de M, na A2 (1), a uma aluna, no final da apresentação do trabalho proposto, tendo a professora solicitado a autoavaliação, parte integrante da avaliação final, com peso próprio.

Em TS verificou-se, no decurso da A1 (1), com diversificação relativamente aos alunos, tendo a professora reforçado a informação de que a apresentação dos trabalhos que os alunos estão a efetuar na sala da aula é obrigatória e faz parte integrante da avaliação ao módulo.

Na E2, a ênfase da verificação oral do aprendido foca-se, exclusivamente em CC, apenas na A1, com frequência 1, a alguns alunos, também diversificando os alunos, e sendo direcionada para a intervenção de outros alunos. Neste contexto, a professora expõe conceitos, solicitando aos alunos que estabeleçam relações entre a teoria e a prática, observada no decorrer da visita de estudo. Verificou-se que os alunos participam ativamente tendo um aluno discordado de uma ideia apresentada, argumentando o seu ponto de vista. A professora dirige questões a alunos específicos, aparentemente desinteressados, que colaboram.

### **SB.2. Verificação escrita do aprendido**

Esta verificação do aprendido, na E1, foi efetuada só na disciplina de M, na A1 (2) e na A2 (1), através de fichas e com tarefas/questões preparadas pela professora. Na realização das fichas de avaliação os alunos revelaram dificuldades, tendo colocado questões, tendo a professora dado esclarecimentos. Como já referido há uma aluna que está a resolver uma ficha relativa a um módulo anterior que também solicita esclarecimentos que são prestados pela professora. De realçar que na A2 uma aluna solicitou a realização de avaliação, avaliação esta feita através de um teste, para conclusão do módulo, em aula a acordar em virtude da disciplina ter terminado nesta aula.

Na E2, na A1, a professora informou que a ficha de avaliação se realizaria numa das aulas seguintes. Relativamente a CC, a verificação escrita do aprendido efetuou-se na A2, com tarefas/questões, designadamente através da realização de sínteses escritas relativas ao debate proporcionado e através da redução a escrito, no quadro interativo, de respostas consensuais relativas às questões colocadas.

### **SB.3. Pedido de tarefas comprovativas da compreensão do aprendido**

O pedido de tarefas comprovativas da compreensão do aprendido não se verificou nas aulas observadas às disciplinas da E1, constatando-se que na E2 foi residual, verificando-se apenas na disciplina de CC, A2 (1), diversificando os alunos e solicitando a intervenção de outros colegas.

#### **SB.4. Reorientação da estratégia em função de reações dos alunos**

A reorientação de estratégias não se verificou nas aulas da E1, tendo-se verificado, pontualmente, na E2, predominantemente em CC, nas aulas A1 (2/1) e A2 (1/1), envolvendo o regresso a uma atividade anterior para clarificar dúvidas bem como o pedido de expressão de ideias aos alunos, pedido este também verificado na disciplina de AI, na A1 (1). Ainda nesta disciplina de CC verificou-se na A2 (1), a retoma de uma explicação anterior, bem como o pedido de reformulação aos alunos após esta retoma.

#### **Categoria C – Interações (verbais e não verbais)**

##### **SC.1. Tipos de questões**

No âmbito das interações, e nomeadamente no referente aos tipos de questões colocadas pelos professores, verificou-se:

Na E1, nas duas aulas constatou-se predominância das questões dirigidas ao cumprimento de tarefas (5/3) e a proporcionar *feedback* (5/2) da disciplina de M, questionando acerca do desenvolvimento dos trabalhos propostos, averiguando o estado do desenvolvimento dos mesmos, com colocação de questões por parte dos alunos, que revelam autonomia, na A1, tendo-se verificado na A2 que uma aluna questiona acerca da realização de um teste para conclusão do módulo, com *feedback* da professora, que aceita, bem como, da parte da professora, no contexto do planeamento das atividades para concretização de módulos em atraso, já referido anteriormente, tendo obtido *feedback* positivo dos alunos.

Na disciplina de TS, na A1, verificaram-se mas com menor frequência (1), questões dirigidas ao cumprimento de tarefas, dando indicações, questionando e esclarecendo dúvidas à medida que circulava pelos grupos de trabalho, e dirigidas à professora, por parte de alguns alunos, no sentido de obterem uma avaliação prévia acerca dos trabalhos em curso.

Dirigidas à perceção/compreensão/raciocínio, ao sentido crítico, à criatividade e à expressão do pensamento próprio, na mesma disciplina, na A2 (1), no sentido em que a professora proporciona um momento de reflexão a alguns alunos, acerca do trabalho em curso, dando tópicos, garantindo, deste modo, que os alunos se motivem para a respetiva conclusão.

O tipo de questões observadas, e analisadas, nas duas disciplinas, foram direcionados ao tipo de trabalho dos alunos, eminentemente prático, com exposição por

parte do professor e indicações para a tarefa, fundamentalmente, como referido, pelo que não se observaram questões relacionadas com conhecimento factual, dirigidas a fundamentação, ou à criatividade, este tratado no contexto de avaliação.

Relativamente à E2, a predominância verificou-se nas questões dirigidas a *feedback*, e dirigidas ao cumprimento de tarefas, na disciplina de AI, na A1, respetivamente, frequências 5 e 4, no contexto da indicação da professora para que os alunos tirem apontamentos necessários à realização de uma ficha, relativos ao questionamento que faz no âmbito de debates já referidos, bem como questões colocadas pelos alunos solicitando mais tempo para a tarefa proposta. No contexto da exposição de situações-problema e do debate subsequente foram observadas questões dirigidas à compreensão, ao sentido crítico, dirigidas à expressão de pensamento próprio, bem como ao controlo de comportamentos e à verificação de conhecimento factual.

Na disciplina de CC observou-se, com maior frequência, na A2 (2) questões dirigidas a à compreensão e ao raciocínio, bem como ao sentido crítico, e em menor frequência (1) dirigidas a proporcionar *feedback* no contexto de debates promovidos acerca de um caso prático proposto.

De realçar que nas duas escolas não se verificaram questões relativas ao controlo de comportamentos uma vez que os alunos participaram ativamente, e só pontualmente na E2 duas alunas não participaram, de início, na aula de AI, mas com o decorrer da aula participaram, questionando e dando respostas ao solicitado.

## **SC.2. Unidirecional**

No domínio destas interações (verbais e não verbais), e no que se refere a interações de natureza unidirecional, observou-se, na E1, uma predominância para a disciplina de TS, nas duas aulas, com decréscimo do observado para a A2, sendo praticamente inexistente para esta disciplina de M, em virtude da maioria dos alunos terem iniciado os trabalhos propostos na aula antecedente, as interações de tipo bidirecional predominam como será referido.

Relativamente a TS, as interações referidas verificaram-se ao longo do desenvolvimento das aulas, com interações professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, no contexto do debate inicial, da tarefa a cumprir (realização de um trabalho de pesquisa/síntese, já referido). Apesar do trabalho ser de natureza individual verificou-se

que a professora autorizou interações aluno-aluno, que trocaram ideias acerca do seu desenvolvimento, bem como a professora presta esclarecimentos a todos os alunos que os solicitaram.

Na E2, a predominância observou-se em CC, com especial incidência no decurso da A1 (7), e na A2 (2) da disciplina de AI, nas interações professor-aluno e aluno professor. O contexto destas interações foi, para a disciplina de CC, as intervenções nos debates promovidos, em que a generalidade dos alunos demonstraram vontade de aprender e cooperando, respondendo e colocando questões, por vezes discordando, mas argumentando as suas opiniões, com aceitação da professora. Na disciplina de AI, o contexto foi idêntico, para uma tarefa que consistia, como referido, na leitura e posterior análise pelos alunos, de um excerto de um texto, com a finalidade de serem elaboradas umas sínteses sobre o tema em análise, a efetuar por todos os alunos, sendo no final da aula solicitado uma síntese das sínteses a elaborar com a participação de todos, no quadro interativo.

### **SC.3. Bidirecional**

Relativamente ao carácter bidirecional, a maior ocorrência (4) foi observada na A2 da E1, na disciplina de M (interação aluno-professor-aluno), nomeadamente quando uma aluna aborda a professora no sentido de acordar a realização de um teste para a conclusão do módulo, sendo esta inexistente na A1 da E2, disciplina de AI, mas verificada nesta mesma disciplina no decorrer da A2 (frequência 2), no contexto das interações promovidas pela professora, para que os alunos desenvolvam a tarefa proposta, esclarecendo a temática bem como os objetivos, e, num tempo posterior, a natureza do desenvolvimento da tarefa (no quadro interativo e através de debates proporcionados professor-aluno-professor e aluno-professor-aluno).

Neste contexto de sala de aula, verificou-se, em determinados momentos do decurso do ensino, pluralidade, com integração de situações de aprendizagem, proporcionando-se aos alunos uma formação “não convencional”, em que o grupo-turma é naturalmente dividido através das tarefas propostas, sendo que os contributos de todos serão considerados, sob o controlo científico do professor, criando-se momentos de interação.

#### SC.4. Interdirecional

Da análise da interação de natureza interdirecional, a maior prevalência verificou-se na E1, A2 da disciplina de TS (4), na interação aluno-alunos-professor-aluno, no contexto da preparação da apresentação dos trabalhos propostos, à turma, situação em que a professora toma uma postura ativa, dando indicações precisas, esclarecendo as dúvidas que surgem, circulando pelos grupos de trabalho, proporcionando momentos de reflexão a alguns alunos, com vista ao desenvolvimento da motivação, elogiando, em geral e em particular, a prestação dos alunos. Aceita uma proposta sugerida por um grupo de alunos no sentido dos trabalhos serem afixados em local público para que a comunidade escolar, em particular, possa tomar conhecimento da atividade desenvolvida na sala de aula. Verificou-se que alunos, no decurso da elaboração dos seus trabalhos, trocam ideias com a professora acerca das suas vivências de carácter multicultural, demonstrando muita maturidade.

Nesta sequência, verificou-se elevado grau de autonomia e de participação. A professora é encarada pela turma como uma “facilitadora”, como um recurso.

Relativamente à E2, verificaram-se interações de natureza “professor-aluno-alunos-professor” apenas na disciplina de AI (3), da E2, na A1, no contexto de questionamentos feitos pela professora com o intuito de introduzir situações-problema, a debater, clarificando-as, observando-se uma participação ativa por parte dos aprendentes. A professora reforça positivamente as respostas dos alunos mais participativos.

De igual forma, e no decurso do observado, notou-se que, à semelhança da professora da E1, esta professora também assume o papel de “facilitadora”, dando igualmente ênfase a uma “pluralidade”, que proporciona através da integração de situações de aprendizagem. Contudo constatamos que a professora referida anteriormente enfatiza um ensino baseado num trabalho de carácter mais individualizado, mas cooperativo, em detrimento da formação convencional em grande grupo.

De realçar que também se observaram interações “professor-aluno-alunos-professor”, com frequência 2, na disciplina de M, da E1, na A1, no início da aula, com questionamento aos alunos acerca dos trabalhos em curso e da necessidade de serem terminados, dando instruções gerais, bem como no decurso da aula averiguando o

cumprimento dos objetivos propostos. Os alunos têm tarefas bem definidas que são uma continuidade de aulas anteriores, cumprindo-as com autonomia.

Nas restantes aulas observadas, e neste contexto específico de “interações interdircionais” ou foram inexistentes, ou pontuais.

### **SC.5. Comunicação não verbal**

Nesta interação, de natureza não verbal, predominou, na E1, o aspeto de manifestar atenção aos alunos, e de expressão de cordialidade, nas disciplinas de TS (8/6) e de M (8/6), no decorrer da A2. Em ambas as disciplinas estas interações de comunicação não verbal foram observadas no decorrer do tempo de duração das aulas. Como referido anteriormente, a constatação destas interações surge na sequência dos trabalhos propostos e em concretização, como referido.

Relativamente à disciplina de M, tratou-se da última aula do ano, pelo que estavam em curso as estratégias estabelecidas nas aulas precedentes, designadamente: a conclusão de pesquisas relativas a trabalhos propostos; a realização de fichas de trabalho/avaliação; a realização de testes (observado para uma aluna); o estabelecimento de planos de recuperação relativos a módulos não concretizados por alguns alunos; a informação por parte da professora acerca da possibilidade destes alunos frequentarem aulas extra a acordar.

Idêntica observação foi feita, na E2, mas só relativamente à disciplina de AI, na A1 (7/5), sendo residual para a disciplina de CC, na A2 (1/1), atendendo às estratégias adotadas para esta aula em particular. No que se refere à A1 da disciplina de AI, a manifestação de atenção aos alunos e a expressão de cordialidade foram observadas no contexto da estratégia estabelecida (colocação de situações-problema no sentido de promover diálogos), tendo decorrido na primeira parte da aula (metade da aula), sendo que a segunda parte foi destinada à apresentação de trabalhos no contexto da avaliação em curso.

### **SC.6. Controlo do funcionamento da aula**

O controlo do funcionamento da aula, na E1, verificou-se com maior prevalência na A2 (8) de TS, estimulando-se a aprendizagem, as atitudes e mantendo o controlo das interações e do trabalho, sem admoestações, quer em TS, quer em M, verificando-se, nesta disciplina, que as frequências do observado foram inferiores (3). Esta discrepância



verificou-se pelo facto da natureza das atividades serem diferentes, havendo maior necessidade de uma intervenção (positiva) por parte da professora se TS, uma vez que os alunos estavam em fase de concretização de trabalhos, trabalhos estes que necessitavam de maior intervenção da professora. Relativamente à aula de M, os alunos tinham também tarefas atribuídas, mas sendo mais diversificadas, e que exigiam maior concentração, originou menos intervenções por parte da professora (relativamente à professora de TS, em que o trabalho proposto foi idêntico para todos, à exceção da temática a desenvolver que foi distinta).

Relativamente à E2, para o mesmo observado, verificou-se que as maiores frequências foram verificadas na disciplina de AI (5/5/6), na A1, em resultado da natureza das atividades propostas (debates envolvendo situações-problema), constatando-se, nesta disciplina, a ocorrência de uma admoestação no decurso da A2. Aliás, nesta escola, nas A2 as frequências relativas ao controlo de funcionamento das aulas praticamente tiveram valor nulo. Na disciplina de AI tal constatação tem origem na natureza principal das tarefas proposta, que foi a realização de leitura de um excerto de um texto por parte de uma aluna, para posterior elaboração de sínteses sobre o tema em análise, tema este alvo de descrição prévia e pormenorizada por parte da professora no início da aula. No que se relaciona com a disciplina de CC, também na A2, a causa da praticamente inexistência de controlo de funcionamento da aula, radica-se no tipo de atividade proposta (análise e discussão de um caso prático, também através da leitura de um texto proposto pela professora e lido por uma aluna e debate acerca de uma questão-problema sugerida por uma aluna), tendo a aula decorrido com a participação empenhada e ordenada por parte dos alunos.

## **Categoria D – Materiais de trabalho**

### **SD.1. Manual/is**

A utilização de manual pré-existente verificou-se apenas na E2, na A2 da disciplina de AI, uma só vez, tendo a professora solicitado a uma aluna que procedesse à leitura de um excerto de um texto para promover debate, como referido anteriormente.

### **SD.2. Fichas de trabalho**

Só na E1, na disciplina de M (1), no decurso da A1, foram utilizadas fichas de trabalho, elaboradas pela professora, para alguns alunos, no contexto da avaliação em curso.

### **SD.3. Textos /documentos**

Na disciplina de CC, da E2, a professora utilizou textos pré-existentes e por si elaborados, uma única vez, na A2, no contexto da estratégia definida para a aula: promover debates, sintetizando-se conclusões.

### **SD.4. Material experimental/instrumental ou de mobilidade**

Não observado.

### **SD.5. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media**

Só na E1 houve recurso a materiais pesquisados na internet, em TS e M. Relativamente a TS os materiais foram organizados pelos alunos, e utilizados na A1 (4) e na A2 (2), bem como utilizados materiais pré-existentes na A1 (1). Relativamente a M, na A1 (1) foram utilizados materiais pré-existentes, adaptados e organizados pela professora, enquanto na A2 (1) só pré-existentes e organizados pela professora. Estes materiais foram o suporte às estratégias estabelecidas, como referido anteriormente, para proporcionar material de apoio aos alunos no contexto da realização dos trabalhos propostos.

### **SD.6. Imagens/materiais audiovisuais /digitais**

Apenas na E2, nas duas disciplinas (CC e AI), da A1 (2), foram utilizadas imagens adaptadas e elaboradas pelas professoras. Na A2, com a mesma frequência, recorreu-se a imagens pré-existentes e adaptadas, para introduzir os temas em estudo e proporcionar momentos de debate.

### **SD.7. Gráficos/tabelas/quadros estatísticos**

Não observado.

### **SD.8. Mapas/plantas/modelos/cronologias/jogos**

Não observado.

### **SD.9. Quadro/quadro interativo**

Na E1, este recurso foi utilizado na disciplina de TS (1), na A2, por três alunos que pesquisaram na Internet, no computador instalado na sala de aula, no contexto do trabalho proposto pela professora, visualizando os elementos a tratar. Na E2, foi utilizado nas duas aulas, das duas disciplinas (CC e AI), sendo que a frequência de utilização em CC foi de 2 e de 1. Na A1, no contexto da projeção de diapositivos, por parte da professora, relativos à empresa em estudo, que foram o suporte ao questionamento. Na A2 para a projeção de texto para análise. Relativamente à disciplina de AI. O quadro interativo foi utilizado nas duas aulas, com a frequência 2, no mesmo contexto de projeção de diapositivos que sintetizam os conteúdos abordados, explicando-os e promovendo debates (A1), bem como para projetar imagens da realidade portuguesa (A2), em idêntico contexto.

### **Categoria E – Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço**

Na categoria planeamento e gestão das atividades verificou-se, nas duas escolas que as professoras cumprem o tempo de duração da aula, e que só em M e AI se verificou, nas A1 (2) o planeamento e organização do tempo com os alunos. As quatro professoras propõem o plano respetivo. No respeitante ao espaço, na E1, só a professora de M propõe o plano e planeia a organização do espaço, com os alunos, à semelhança do que se observou com na A2 de CC, tendo-se observado ainda que a professora de TS, e também de M, alteram a disposição da sala de acordo com as atividades, nas A1 (1), o que não se verificou na E2 em que a disposição da sala de aula permaneceu inalterável.

Analisando os elementos recolhidos, pelo desdobramento das cinco categorias existentes no documento do CEDH (tipo de trabalho; situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação; interações, verbais e não verbais; materiais de trabalho; planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço), conclui-se, nomeadamente:

- i. as observações das oito aulas foram convergentes com os pensamentos dos diferentes atores no decurso das entrevistas semiestruturadas, em

especial no que se refere às percepções que os alunos mostraram relativamente às aulas;

ii. neste sentido, demonstraram iniciativa, sentido de responsabilidade, cooperação, empenho, sentido crítico e a persistência perante as dificuldades, em oposição, designadamente, a uma atitude conformista;

iii. relativamente às lideranças macro e meso, as suas percepções no que se reder ao que se passa em sala de aula são diminutas, como demonstram as entrevistas, colmatando esta lacuna pronunciando-se fundamentalmente acerca das atividades, dos projetos, da formação em contexto de trabalho e da prova de aptidão profissional uma vez que os elementos que possuem resultam das planificações elaboradas para o efeito e de inquérito anónimos aos professores;

iv. as professoras demonstram ter conhecimento do modelo associado à estrutura modular e dos seus princípios estruturantes, não os aplicando na sua plenitude, mas promovem o seu conhecimento pelos alunos, que se adaptam, e têm, na generalidade, sucesso, envolvendo-se nas tarefas propostas com interesse e motivação, tendo conhecimento dos instrumentos e do tipo de avaliação modular a que são sujeitos;

v. há um empenho grande por parte dos observados em conseguirem que os aprendentes alcancem sucesso, que concretizem o plano de estudos, tendo para isso os alunos total apoio e disponibilidade não só dos professores como das lideranças.

vi. observou-se uma preocupação dos professores em reorientar a estratégia em função de reações dos alunos;

vii. no contexto de exposições de situações-problema e dos debates subsequentes foram observadas questões dirigidas à compreensão e ao sentido crítico, dirigidas à expressão de pensamento próprio bem como ao controlo de comportamentos e à verificação de conhecimento factual;

viii. observaram-se situações de avaliação do aprendido no que se refere a verificação oral, a verificação escrita, através de questionamento, através da realização de fichas de avaliação bem como através da avaliação de trabalhos de pesquisa e de projetos específico, monodisciplinares;

ix. como fragilidades, observou-se, como se tem referido, a existência muito pronunciada de “testes”, de “planos de recuperação”, de “módulos em atraso” que contrariam, em parte, a eficiência da estrutura modular.

### 5.3.6. A análise documental: os projetos educativos

Com o objetivo de articular o estabelecido nos projetos educativos das escolas, bem como de averiguar as intenções, as estratégias e se a estrutura modular está prevista, com os discursos e visões das lideranças e das lideranças intermédias foram analisados estes documentos estratégicos das duas escolas.

Procedeu-se a uma análise enquadrada nas “questões de investigação” e nas “categorias” que se mais adequassem, e que constam da “Grelha de análise categorial conjunta das entrevistas às diretoras pedagógicas” (Anexo n.º 5) e na “Grelha de análise categorial conjunta das entrevistas aos coordenadores de curso” (Anexo n.º 8).

O objetivo foi no sentido de se recolherem evidências (as intenções, as finalidades, os modos de organização, a lógica das visões), confrontando-as com as visões das DTP e dos CC, de modo a detetar-se congruências/incoerências, as tendências,... aglutinando-se estes factos numa síntese conclusiva no final deste ponto.

Assim, a análise destes documentos orientadores teve o seguinte foco:

projetos educativos – que visões quanto ao modo de organização de cada entidade (escolas profissionais) e de que forma orientam, ou se constatam recomendações, que envolvam a estrutura modular ?

Neste contexto de análise documental, verifica-se que o PE da E1 é um documento orientador, datado de outubro de 2012, que obedece à estrutura habitual, mas dando uma grande ênfase aos aspetos de índole estatística (proveniência dos alunos, caracterização dos pais, taxas de conclusão, de empregabilidade, recursos humanos, instalações, entre outros).

Atendendo à especificidade do presente estudo de investigação extraiu-se do documento o que mais se relaciona com a estrutura modular, elaborando-se a síntese seguinte, através da análise da visão, da missão e das estratégias de desenvolvimento (princípios orientadores e linhas gerais de atuação). Destes princípios orientadores decorrem as finalidades; das linhas gerais de atuação, decorre, entre outras a natureza de uma escola aberta à comunidade que através desta transmite e se apropria dos seus valores, inserindo-se nela.

Desta forma, e especificando, este documento estabelece:

- i. uma diferenciação assente na qualidade da formação ministrada e na promoção de valores (na “visão”);

- ii. uma cultura de rigor e qualidade que permita a integração de todos, bem como o estabelecimento de parcerias (na “missão”);
- iii. um desenvolvimento global dos aprendentes, partindo das suas potencialidades, visando a realização pessoal, preparando-os para o mercado de trabalho numa organização em estreito contacto com o meio (nas “estratégias de desenvolvimento”, como princípios orientadores), bem como promovendo-se o sucesso, a coesão e o trabalho cooperativo/colaborativo (nas “estratégias de desenvolvimento”, como prioridades);
- iv. a oferta formativa em Marketing, Secretariado e Turismo (nas “estratégias de desenvolvimento”, em diagnóstico estratégico, pontos fortes), bem como promover a sua diversificação (nas “estratégias de desenvolvimento”, como prioridades), e a qualidade dos recursos humanos, a nível dos professores, com adequadas habilitações e uma grande experiência profissional (nas “estratégias de desenvolvimento”, em diagnóstico estratégico, pontos fortes);
- v. a diversidade da oferta formativa, participando e dinamizando atividades de âmbito local, regional, nacional e internacional, de natureza interdisciplinares (nas “estratégias de desenvolvimento”, como objetivos).

Mais se preconiza, neste projeto educativo, como objetivos específicos (relativos à promoção do sucesso educativo), e no que se relaciona com a operacionalização da estrutura modular (conceito este não registado no documento): estimular a autonomia; aplicar os saberes, nomeadamente no decurso da FCT; promover um ensino de cariz prático centrado no aluno e respeitando o ritmo individual; articular de forma a integrar diversos módulos de disciplinas de anos diversos; adequar os recursos a disponibilizar aos alunos; utilizar métodos de avaliação diversificados (sem especificar se é para a turma toda, ou dependente do aprendente); considerar uma avaliação que contemple o “processo” de aprendizagem (não estando explícito o conceito de currículo enquanto “produto”).

Relativamente aos professores o documento contempla, nestes mesmos objetivos específicos, que devem promover um trabalho em equipa, também não explicitando se se promove alguma supervisão.

Neste capítulo do projeto educativo da E1 (promoção do sucesso educativo) estão previstos mecanismos de apoio a alunos com “módulos em atraso”, o que, de certa forma é incoerente, atendendo ao que acima se enunciou. Considera-se que se há “módulos em atraso” é porque alguma, ou várias, estratégias de ensino, não foram devidamente acauteladas.

No que concerne ao PE da E2 foi feita idêntica análise, produzindo-se de igual forma uma síntese conclusiva. É válido para o triénio 2014-2015/2017-2018, ainda em construção em virtude da alteração na constituição da direção respetiva, tendo como lema “Evoluir com Qualidade”.

Verifica-se que é também um documento orientador, com um plano de ação que contempla diversos eixos, entre os quais se nomeiam: a adequação da oferta formativa ao mercado de trabalho; o sucesso educativo; a qualidade da ação educativa; a relação escola-comunidade.

De forma idêntica ao procedido relativamente ao documento da E1 e de modo a elaborar-se uma síntese aglutinadora acerca do estabelecido, e comparativa, este documento preconiza, nomeadamente:

- i. recursos humanos com capacidade inovadora, que participem no desenvolvimento global dos jovens e da região, através da excelência (explícito na “missão e na “visão”);
- ii. uma educação eficiente para os alunos, educação esta alicerçada na promoção da identidade, partilhada pela comunidade educativa, em especial com entidades empregadoras, investindo na oferta formativa (enquadrado nas “metas”);
- iii. uma formação adequada aos alunos e ao meio, promovida, através de compromissos, de cultura de equipa, de responsabilidade social e da excelência (os “valores”);
- iv. formar jovens para o setor dos serviços;
- v. a internacionalização, através da participação de alunos e colaboradores em programas transnacionais (por exemplo o Plano de Desenvolvimento Europeu, enquadrado no Eixo 4 – Relação escola-comunidade);
- vi. a diversificação, em especial de atividades e instrumentos de avaliação em cada módulo, bem como operacionalizar metodologias pedagógicas/instrumentos/recursos facilitadores da aprendizagem (pontos fracos, a melhorar, considerados como prioritários, de acordo com a sua



“missão” para o sucesso, e enquadrada nas “metas” relativas ao sucesso educativo);

vii. a implementação de mecanismos de supervisão colaborativa, ausente na escola.

A estrutura organizativa do documento é similar, notando-se que o PE da E1 é mais detalhado, mais diretivo, enquanto o PE da E2 é menos “orientador”, mais generalista, sem “sobrecargas” estatísticas.

Ambos abordam temas relacionados com os pressupostos da estrutura modular, sendo o primeiro mais detalhado, e o segundo, como está em fase embrionária, aborda os temas do currículo em estrutura modular como intenção prioritária. Considera-se que como documentos estratégicos, representam a visão e os propósitos de uma determinada escola, uma escola aberta ao meio, em especial às empresas/instituições, não só através da realização de atividades diversas, como através do desenvolvimento da FCT, integrada em empresas/instituições.

A missão, a visão, os valores, os princípios, as finalidades, nomeadamente, consignadas nestes documentos orientadores permite-nos obter uma perceção acerca de como é encarada a estrutura modular, bem como é encarado o ensino e a aprendizagem nos seus múltiplos aspetos, de acordo com a questão geral da investigação e com os objetivos estabelecidos para o estudo.

Através da análise dos PE, articula-se a informação sistematizada e recolhida das grelhas de análise categorial, bem como as perceções existentes nas sínteses elaboradas no final relativa à análise das visões das lideranças e das lideranças intermédias, produzindo-se uma síntese global que permite religar as perceções recolhidas com as questões iniciais, e, no final, produzindo-se conclusões e implicações no Capítulo VI.

## **CAPÍTULO VI – Conclusões e implicações**

## **6.1. Religando com as questões iniciais – síntese global**

Após a caracterização dos PE, faz-se uma análise, segundo os “Blocos de questionamento” estabelecidos, das perceções evidenciadas pelas lideranças, pelas lideranças intermédias, pelos professores e pelos alunos, face ao estipulado nestes documentos, com a finalidade de se produzir uma síntese global cruzando as diferentes fontes de dados oriundos das entrevistas e das observações de aulas, à luz das questões de investigação, recolhendo-se evidências entre os pontos 5.3.1. (Visão das diretoras pedagógicas) e 5.3.6. (A análise documental: os projetos educativos).

Estas análises são transformadas em “comparação de olhares” agrupadas por níveis (meso, macro e micro) e analisadas por grupos de perceções: lideranças/PE com lideranças intermédias; lideranças intermédias com professores; professores com alunos. Quando se justifique, para clarificação de discursos relativos a coordenadores de curso e a professores ou a alunos, referem-se, a título demonstrativo, elementos retirados das observações de aulas.

Das lideranças, pretende-se evidenciar diretrizes, políticas de gestão; das lideranças intermédias, a coordenação relativa ao trabalho na escola a nível do curso; dos professores, como fazem, o que recebem dos níveis macro e meso que permite uma operacionalização do currículo transformando-o em aprendizagem, sob o foco dos princípios estruturantes que são suporte à estrutura modular preconizada, originariamente, para as escolas profissionais.

Assim, a síntese global é um encadear de opiniões, de pensamentos, de factos, que nos conduzirá, juntamente com a reflexão feita quanto às questões de investigação (ponto 6.2.1. a ponto 6.2.3.) e quanto aos “elementos transversais provenientes/visíveis nos PE” (ponto 6.3.), à produção de conclusões e de implicações – o “produto” final de todo o trabalho investigativo.

### **6.1.1. Comparação de “olhares” das lideranças face aos PE, articulada com a perceção das lideranças intermédias**

As diretoras pedagógicas, no decurso das entrevistas semiestruturadas, consideram, nomeadamente, o sucesso educativo, a empregabilidade, a oferta formativa, o relacionamento escola-entidades e o desenvolvimento harmonioso do jovem como maracas distintivas das escolas. Esta marca potencia a sua implementação no meio

envolvente, ao tecido empresarial, proporcionando a consolidação de parcerias fundamentais ao desenvolvimento dos projetos educativos. Neste sentido, têm uma conceção de escola que se radica nos primórdios da sua criação: a importância de um partenariado ativo, “adaptada aos tempos modernos” (Carneiro, 1993, p. 12). Decorrente desta aceção de escola, está muito presente a necessidade de abertura ao exterior, ao meio empresarial e institucional, não só de acordo com as linhas gerais estabelecidas, mas operacionalizando-as em Planos de Atividades, que contemplam atividades a desenvolver no país e no estrangeiro. Este partenariado, que permite esta operacionalização, é uma premissa originária da criação das escolas profissionais, em 1989, como referem, nomeadamente: o próprio diploma de criação das EP; Alves (2012); Azevedo (2009); Azevedo Vieira (2008); Carneiro (1993; 2004); NACEM (1993); Orvalho & Alonso (2009).

Neste domínio, o envolvimento dos empresários e de associações, no contexto da FCT, são uma alavanca para a definição das áreas de formação, dando-lhes visibilidade (importância da conjugação da oferta com a comunidade educativa).

De acordo com estas dirigentes macro “a oferta adequa-se à procura”, sendo o documento orientador da organização da escola um instrumento que clarifica esta oferta e que se vai ajustando de acordo com as mudanças operadas na sociedade.

Nesta linha de atuação, os líderes intermédios (coordenadores de curso) desempenham um papel ativo nesta adaptação e reconstrução do PE, através das suas opiniões e contributos, ouvindo formal ou informalmente os elementos da equipa pedagógica (orientadores educativos, professores das diversas áreas disciplinares, entre outros). Neste sentido corresponsabilizam-se os atores educativos na formação de uma identidade de escola, valorizando-a.

Acerca dos modos de organização da estrutura modular e dos métodos de ensino, as lideranças deram especial ênfase à disponibilidade dos coordenadores de curso e dos professores na disseminação dos pressupostos subjacentes à estrutura modular, pressupostos estes em vias de “enraizamento” na escola 2, e mais consolidados na escola 1.

A “flexibilidade” como princípio estruturante da formação foi abordada numa ótica de avaliação, de progressão e de sequência modular, e menos numa ótica mais abrangente que preside à construção de um currículo adaptado às escolas, um currículo menos “prescrito” dada a liberdade emancipatória de um Estado regulamentador, através de uma autonomia possível (Alves, 1996, p. 61).

Na ótica da avaliação e da progressão modular verificou-se empenho das dirigentes no desenvolvimento e operacionalização de meios “facilitadores” não só da aprendizagem, como da efetiva progressão dos alunos no plano de estudos. A disseminação é feita a nível macro e posteriormente a nível micro, através da realização de reuniões, como referido. De realçar, como carácter inovador para a transmissão de diretrizes macro que numa das escolas se regista a existência de “professores âncora” responsáveis por transmitir os pressupostos pedagógicos.

A flexibilidade, no sentido primário do princípio estruturante, encontra-se de modo idêntico nas duas escolas, em especial no que se refere ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em contextos distintos e diversificados (no contextos das atividades, dos programas comunitários), sendo desta forma, o programa interpretado e operacionalizado tendo em consideração os ritmos de aprendizagem. Verificou-se que é integrada numa diversidade de contextos e de projetos.

A integração destes saberes que se pretende sejam adquiridos “significativamente” pelo aprendente “como construtor ativo do próprio conhecimento”, como refere Aguiar (1998, p. 107), através de um ritmo de aprendizagem que se pressupõe se verifique na sua maior expressão, é uma intenção originária, tendo sido verificado que é um facto, facto este que poderá não se extensível a todas as disciplinas, e a todos os alunos, dado o âmbito do presente estudo.

Ainda no que se refere às grandes linhas de ação, acerca da avaliação, que deverá ser considerada como essencialmente formativa (Orvalho & Alonso, 2009, p. 2996) são referenciados “planos de recuperação” para “módulos em atraso”. O que significa que há alunos que não cumprem, no “tempo de referência” superiormente estabelecido, o plano de estudos. Verificou-se especial preocupação com estes planos, uma vez estão relacionados, a nível do “tempo de referência”, com diretivas emanadas da tutela, e que constam nos Programas das Disciplinas.

Acerca da supervisão, das perceções das lideranças sobressaiu a ideia da assimilação a controlo, avaliação de professores, sendo encarada como reguladora, para a escola 1. Para a escola 2 está em vias de implementação uma supervisão associada a trabalho colaborativo e a melhoria, com alteração da prática da “porta fechada”, tendo sido notada a intenção de estabelecer observação de aulas.

As perceções das lideranças intermédias das duas escolas, no que se relaciona com a valorização do PE, não é uma perceção idêntica. CC1 revela ter dele conhecimento, salientando a missão e as linhas orientadoras que se relacionam com a

formação integrada do aluno, especificando a aquisição de saberes técnicos e transversais, com a finalidade de preparar para o mundo do trabalho, em sintonia com a respetiva liderança. CC2 tem uma visão quase inexistente do projeto educativo, apenas considerando que os alunos devem estar aí contemplados, dando especial ênfase ao desenvolvimento da FCT.

A coordenadora de curso da escola 1, em sintonia com a liderança, considera importante o contacto com as empresas no sentido do desenvolvimento da FCT e da realização da PAP, manifestando estar integrada numa instituição de ensino profissional que estabelece protocolos e parcerias no sentido do desenvolvimento do plano de estudos, proporcionando aos alunos oportunidades diversas. Estas oportunidades também se materializam na participação em eventos e atividades diversas que projetam a escola para além do espaço tradicional.

Acerca da oferta formativa também se verifica sintonia com as lideranças, tendo a coordenadora de curso 1 valorizado a integração de saberes e o desenvolvimento de todas as capacidades, num sentido de uma aprendizagem significativa, com emana das diretrizes macro. Acerca desta disseminação, ambos os coordenadores de curso se pronunciaram como existente, esclarecendo o meios, bem como a importância de um bom desempenho dos alunos no decurso da FCT, interligando este bom desempenho na credibilidade da escola o que potenciará a sua própria divulgação.

Acerca das visões percecionadas relativamente à “Perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem”, a coordenadora CC1 evidenciou a planificação modular anual, tendo subjacente um “tempo de referência” que é controlado regularmente de modo a que não se verifiquem desvios. Esclareceu que a escola possui mecanismos de substituição de professores que falem, afirmando, perentoriamente que todos os professores cumprem com o estipulado neste modelo de ensino.

A disseminação das características do modelo é feita através da realização de reuniões, mantendo desta forma um contacto estreito com a restante equipa pedagógica do curso. Considera que é através destas reuniões que também se planifica a FCT bem como se programa o desenvolvimento e a concretização da PAP.

Demonstrando ter conhecimento dos princípios estruturantes inerentes à estrutura modular, em especial no que se refere à “progressão diferenciada”, aborda a existência de ritmos de progressão dos alunos como um facto, aludindo à existência de ritmos diferenciados. Contudo, este ritmo diferenciado origina a existência de módulos

por concretizar, que são “monitorizados” nas reuniões de avaliação, ficando, neste ponto, por esclarecer a forma como os alunos conseguem concretizar o plano de estudos, sendo posteriormente esclarecido que é através de tempo extra acordado entre professor-aluno.

Sobre a mesma temática, o coordenador de curso CC2 manifesta a dificuldade da equipa pedagógica que dirige em controlar a progressão diferenciada, sem a existência de “módulos em atraso”, atribuindo esta dificuldade à diversidade do corpo docente, maioritariamente em acumulação e proveniente do ensino regular. Este facto é gerador de dificuldades ao nível da comunicação da equipa pedagógica, apesar de todas as diligências quidiz fazer no sentido de uma comunicação eficiente (formal, através de reuniões na escola; informal, através de comunicação por e-mail, ou por outra via electrónica). À semelhança de CC1, verifica-se que as reuniões abordam a temática da FCT e da PAP, designadamente, realçando a dificuldade sentida pelos alunos no desenvolvimento e concretização deste projeto integrador, ficando, no entanto, por esclarecer como está organizada a estrutura modular e como é operacionalizada.

Um dos aspetos que se consideram inovadores e que vai ao encontro destas dificuldades evidenciadas pelo alunos é a intenção, já levada à prática, de implementar um “modelo” de PAP, a desenvolver ao longo do ciclo de formação sob a forma de “miniPAP”, o que nos parece um elemento auxiliar ao desenvolvimento subsequente da PAP. Desta forma visa proporcionar-se aos alunos mais tempo de preparação para o projeto final.

Acerca da perceção que têm sobre o modelo de ensino (estrutura modular), CC2 mostrou-se bastante descrente, em especial no que se refere à complexidade de determinadas disciplinas, e à não aplicação do modelo por este motivo, acrescentando que os professores da área técnica não aplicam o modelo de ensino preconizado para as escolas profissionais. Segundo esta lógica conclui-se que a gramática inerente ao ensino regular é, na perceção deste coordenador, maioritariamente a utilizada.

No que se refere às dinâmicas utilizadas no ensino, a coordenadora de curso da escola 1 tem uma visão oposta a esta, atribuindo especial ênfase à diversidade. Perceciona esta “diversidade” referindo-se aos projetos e às atividades de cada curso, e a “projetos estruturantes” que englobam vários cursos, ou seja, integra esta diversidade no projeto educativo, na aceção de Orvalho & Alonso (2009, 2998) segundo a qual as intervenções têm como finalidade o desenvolvimento de um trabalho livre e adequado a cada contexto.

Por outro lado, a “flexibilidade” inerente ao modelo (no sentido de uma planificação flexível) bem como a “confluência” (integração de saberes) e a “diversidade” (da oferta formativa e da sua gestão, promotoras do desenvolvimento de ritmos próprios), serão propiciadores de uma aprendizagem significativa que está muito presente nesta escola, mas também na escola 2, apesar do coordenador de curso não ter emitido o seu ponto de vista acerca da temática em análise.

A coordenadora CC1, ao considerar que o professor é “um orientador”, atuando como tal num papel de tutor, proporcionando o desenvolvimento e consolidação da autonomia e do espírito de iniciativa dos aprendentes demonstra que se apropriou, com convicção, dos princípios psicopedagógicos que fundamentam a estrutura modular, já enunciados.

Sobre a temática “Avaliação e progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação”, CC1 demonstra preocupação no cumprimento da estrutura modular, em especial no que se refere à progressão dos alunos, designadamente sobre os “módulos em atraso”. Clarificando, associa a não concretização ao ritmo de cada um, esclarecendo que se adotam estratégias adequadas bem como instrumentos de avaliação específicos de forma a que o maior número de alunos progrida no plano de estudos. Evidencia a disponibilidade dos professores para acompanhar os alunos para além do tempo regulamentar, orientando-os para o sucesso, através do estabelecimento de estratégias diversificadas, valorizando as competências específicas que permitam complementar o processo de concretização modular, o que denota a interiorização do princípio estruturante “pluridimensionalidade” enquanto elemento valorizador para o sucesso.

CC2 referindo-se ao “tempo de referência” dos módulos, e numa lógica mais “tradicional”, do ensino regular, informa, em coerência com o evidenciado, que há várias épocas de recurso de modo a que os alunos tenham oportunidade de recuperar o módulo não concretizado (reprovado, na perceção deste coordenador de curso). Entretanto, o professor dá início a novo módulo. Como se referiu anteriormente, trata-se de uma lógica exterior aos princípios estruturantes originários.

A PAP, já referida anteriormente no contexto do “carácter prático”, é evidenciada por ambos os coordenadores de curso como sendo de cariz teórico e prático, com grande acompanhamento dos professores designados para o efeito. Contudo, CC2 manifesta preocupação com os baixos resultados que têm sido obtidos, invocando para causa do insucesso verificado a dificuldade das temáticas a desenvolver, estando em curso reformulações, como se referiu, designadamente na preparação dos



alunos através do desenvolvimento de uma prova semelhante desde o primeiro ano de formação.

No que se relaciona com os “Dispositivos de supervisão e avaliação de professores” nota-se que na escola 2 ainda é incipiente em virtude da recente alteração das estruturas dirigentes, como já mencionado, pelo que incumbe à liderança o papel de orientação para a melhoria assumindo na escola 1 um carácter avaliativo, em especial dos professores, mas, na ótica de coordenadora respetiva, esta avaliação está associada à promoção de uma melhoria das práticas letivas.

### **6.1.2. Comparação de “olhares” dos professores face ao percecionado pelas lideranças intermédias**

No que se reporta à perceção que os professores têm acerca do PE constatou-se que só P1 enquadrou este documento na sua atividade profissional (professora esta membro da direção), focando-se na formação integrada dos aprendentes, aí referenciada, e dirigindo o seu pensamento, para um ensino centrado nas competências a adquirir. Em sintonia com o aludido no ponto anterior, colabora na sua atualização. Também em sintonia com a liderança da escola 2, as professoras desta escola não têm contribuído dado que a direção é recente. Contudo, assimilam o conceito de PE às planificações anuais das disciplinas, revelando não ter dele conhecimento, nomeadamente da visão, da missão, dos eixos estratégicos.

Constata-se um conhecimento dos professores da escola 2 relativo à necessidade de promoverem um ensino de cariz prático, referenciando as atividades e os projetos como o meio para o atingir. São conhecedores das áreas de formação às quais a escola se candidata, considerando que os alunos transmitem para o exterior uma boa imagem o que propicia procura pelos cursos, e que se revêem no projeto escola profissional.

A disseminação é feita não só desta forma como recorrendo, em especial, a “feiras” organizadas por escolas do ensino regular, ou dinamizadas internamente.

Acerca das suas “Perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem” está interiorizado o conceito de módulo, da concretização modular, mas também, como já referido, “o tempo de referência”, tempo este que caso se ultrapassado não impede que o aluno prossiga, apesar de não ter cumprido objetivos, o que se assemelha à gramática de progressão tradicional, que é a progressão do professor, na “matéria”. Ao aluno ficarão disponíveis tempos de aprendizagem

facultados pela escola (E2), estabelecidos em horário, à semelhança do transmitido pelas lideranças, ou até mesmo um acompanhamento duplo em sala de aula (módulo não concretizado e módulo em concretização). Na disciplina de AI, como os tempos de concretização são elevados, o sucesso existe em virtude do acompanhamento ser feito de modo a ir ao encontro dos interesses dos alunos, atribuindo-lhes tarefas específicas.

Verificou-se que os instrumentos de avaliação são diversos: realização de trabalhos de pesquisa e de síntese relativos às visitas de estudo ou a temáticas propostas, de testes, de questões de aula...

P2 e P3, professoras de escola 2, cumprem com pressupostos da estrutura modular—apesar de por vezes a linguagem pedagógica ser de “tipo tradicional” –, à semelhança de P1 da escola 1, segundo foi observado, o que entra em contradição com o coordenador de curso da escola 2, que afirma que não se cumprem aqueles pressupostos, não especificando como concluiu dado o seu discurso ser um pouco de carácter difuso. Contudo, esta aplicação da estrutura modular na escola 2 não é plena, apesar de se ter verificado uma intenção de a aplicar, detetando-se mesmo nas entrevistas às professoras e nas respetivas observações de aula o recurso a uma linguagem de tipo “tradicional”, como já referido, como por exemplo: “vou dando aulas”; “matéria”; “plano a cumprir”; “testes”; “recursos a testes/exames”; “planos de recuperação”; a própria disposição dos alunos no espaço aula; a “planificação anual”; os “tempos de referência”. Estes procedimentos poderão comprometer uma aprendizagem significativa e influenciar o ritmo do aluno, que não é “induzido pelos ambientes de aprendizagem” (NACEM, 1993, p.27), mas induzido pelo ritmo do professor. Por outro lado, e em sentido oposto, verifica-se uma vontade de mudar, de alterar e de adaptar os pressupostos às escolas, em especial à escola 2, no que se refere, designadamente, ao desenvolvimento de atividades para além do espaço físico escola.

Conclui-se das entrevistas semiestruturadas que professores e coordenadores estão em sintonia quando se referem à possibilidade da frequência de um aluno em anos subsequentes ao termo do ciclo, mediante determinadas condições estabelecidas pelos órgãos de direção.

O acompanhamento dos recém-diplomados é também um elemento característico das duas escolas tendo-se constatado que empresas/instituições procuram estes diplomados, pelo que há sintonia com o meio empresarial, ficando por esclarecer se os empregadores efetivamente disponibilizam “uma carreira profissional cativadora” (Alves, 2014, pp. 1-3).

P1 (professora de M) e CC1 (que acumula neste estudo como professora de TS), professoras da escola 1, têm interiorizado os “princípios estruturantes da formação nas escolas profissionais”, em sintonia com a liderança, que aplicam nas suas práticas letivas como foi observado. P2 (professora de CC) e P3 (professora de AI), da escola 2 têm igualmente consciência que a prática docente nestas escolas deve ser diferente. Aplicam, em especial a “flexibilidade”, entendida essencialmente como a necessidade da aprendizagem se verificar em locais de aprendizagem distintos, bem como a “confluência” (valorização da integração dos saberes). Contudo, verifica-se, em oposição às professoras da escola 1, “demasiada” utilização de uma gramática de cariz “tradicional”, como referido.

Detetaram-se contradições, entre os professores da escola 2, uma vez que para P2 há orientações acerca da avaliação, que são por ela ajustadas a cada turma, ao contrário de P3 que considera que os professores são livres de estabelecerem os critérios, pelo que ficou a dúvida, não esclarecida.

Relativamente aos dispositivos de supervisão, na escola 1 é encarado numa ótica de avaliação da escola, enquanto na escola 2 P3 associa supervisão a avaliação de professores, em linha com a diretora pedagógica, que como se referiu pretende implementar o trabalho colaborativo e de acompanhamento, promovendo para o efeito reuniões de reflexão, e de sensibilização para a mudança.

### **6.1.3. Comparação de “olhares” dos alunos face ao percecionado pelos professores**

A síntese relativa ao pensamento dos alunos e à perceção que têm relativamente às escolas profissionais que frequentam será elaborada interligando a perceção dos professores de modo a compreender se a estrutura modular está a ser implementada, e com que pressupostos, e como é que os alunos percecionam este subsistema, e como se adaptam.

Relativamente ao PE os alunos das duas escolas focalizam-se na diferença que consideram existir entre escolas regulares e profissionais, realçando o carácter mais prático das escolas que frequentam em especial por se desenvolver segundo a estrutura modular, que mostraram conhecer, sentindo-se motivados.

Constata-se que a forma como é desenvolvida a FCT é uma mais-valia tida em consideração na escolha que fizeram, pois nas suas óticas prepara-os para o mundo do trabalho, congratulando-se por poder ser desenvolvida no país ou no estrangeiro.

Relativamente aos professores os alunos evidenciam o interesse que aqueles demonstram, o que os motiva para a realização escolar.

No que se relaciona com a estrutura modular, pelo menos um aluno da escola 1 referiu o menor ritmo como causa dos módulos não concretizados. Este conceito está muito assimilado pelos alunos, pelo que consideram os “módulos em atraso” como sendo possível, pelo que, nesta aceção, a progressão modular é diferenciada, dependendo do ritmo de cada aluno, encarando o princípio estruturante da “diversidade” numa ótica de ritmos de progressão. Neste contexto, para que o sucesso se torne efetivo verificou-se a existência, já referida, de tempo para além do “tempo de referência”, perceções em sintonia com as lideranças macro e meso das duas escolas.

Nestas duas escolas profissionais coexistem, na mesma sala de aula, alunos com “módulos em atraso” com alunos que avançam mais rapidamente no plano de estudos, pelo que, nas disciplinas em que tal se verificou, o professor disponibiliza mais tempo, e tarefas diversificadas, para os alunos com menor ritmo, de acordo com ambas as partes. Conclui-se, também, através destas perceções, da existência de apoio complementar através de “aulas extra”.

Os instrumentos de avaliação são diversificados, nas duas escolas, nomeadamente testes, trabalhos de pesquisa/síntese, bem como a existência de uma avaliação que valoriza e incorpora saberes, de modo, como já se referiu, a que a aprendizagem seja significativa (ou tendencialmente significativa).

Esta gramática está muito presente nos alunos, das duas escolas, o que pressupõe que a estrutura modular está em desenvolvimento, porque é disseminada pelas estruturas pedagógicas, mas com fragilidades, ou mesmo incoerências, como é o caso de existirem patamares máximos de classificação se determinado aluno optar pela realização de um só teste ao módulo (escola 2). Os alunos compreendem a lógica do modelo notando-se satisfação e motivação.

Conclui-se, de igual forma, através do percecionado, que os alunos entrevistados manifestam agrado pelo ensino, referindo-se, com especial interesse, às atividades realizadas no estrangeiro que consideram um complemento importante ao aprendido em sala da aula, e às atividades que envolvem outras escolas, nomeadamente na participação de *workshops*, palestras e visitas de estudo programadas de acordo com os objetivos previstos. Os alunos manifestaram revelar *confiança na aprendizagem*, numa aprendizagem, como se referiu, que resulta de um ensino de índole mais prático.

À semelhança de um dos coordenadores de curso os alunos consideram complexa a PAP, apesar de poderem desenvolvê-la relacionando-a com os conteúdos e os objetivos da FCT, o que, por exemplo acontece na escola 1, e tendo sido considerado como muito importante o desenvolvimento de PAP a partir do primeiro ano, como acontece na escola 2.

## **6.2. Elementos mais relevantes considerando as questões de investigação**

Tendo em consideração o tema “O desenvolvimento curricular em estrutura modular – um estudo do sistema modular em duas escolas profissionais” e as questões de investigação que se estabeleceram, produzem-se neste capítulo conclusões, através da reunião das perceções dos diferentes atores (diretoras pedagógicas, coordenadores de curso, professores e alunos), confrontando-as com o estipulado nos documentos analisados (projetos educativos das escolas).

Partindo-se da questão geral: “Como é que se caracteriza e como se operacionaliza o desenvolvimento curricular em estrutura modular?”, formularam-se as questões de investigação seguintes:

1. Como é posto em prática o desenvolvimento curricular em estrutura modular?
2. Como é organizado o currículo? E de que forma é desenvolvido na docência?
3. Como percecionam os atores este modelo de organização do currículo?

### **6.2.1. Quanto à questão 1**

Relativamente às lideranças macro as visões/perspetivas/princípios sobre modelos de ensino e de aprendizagem só parcialmente foram salientadas. O foco foi direcionado para a avaliação, que se refere no desenvolvimento da questão 2. Contudo a diretora pedagógica da escola 2 esboça um resposta à questão realçando que a estrutura modular é concretizada através de recursos auxiliares que promovem a motivação, recursos tecnológicos, apoio prestado através de aulas extra, o que se enquadra nos pressupostos originários subjacentes ao subsistema de ensino, em especial, o ritmo próprio, a confluência, a progressão diferenciada no plano de estudos.

No que se relaciona com as lideranças intermédias, a coordenadora de curso 1, que foi observada na qualidade de professora de uma disciplina da área técnica, enfatiza o carácter prático da formação, o que se enquadra na estrutura modular, realçando o desenvolvimento da FCT e a sua relação também com o meio, contudo, não se pronunciando acerca de um elemento caracterizador que é a promoção e desenvolvimento da iniciativa, cooperação, confiança, limitando-se, nesta questão, a pronunciar-se acerca de questões administrativas. Esta coordenadora de curso (enquanto professora que foi observada) desenvolve a estrutura modular de modo idêntico à colega P1, o que se conclui que nesta escola o desenvolvimento curricular em estrutura

modular está muito consolidado e que os professores observados cumprem os pressupostos, estando, no entanto, condicionados à “geometria” da escola, uma geometria tradicional, típica, e orientada para um ensino também tradicional, mas que os professores, com criatividade conseguem ultrapassar e transformar esta “geometria fixa” em “geometria” variável.

A nível da coordenação de curso, da escola 2, percebeu-se que o desenvolvimento curricular em estudo é posto em prática, realçando-se as disciplinas da área técnica, através de reuniões, formais e informais, o que não diverge das orientações macro. Deteta-se que a importância atribuída à FCT e à PAP.

Relativamente ao realce dado pelos professores, a professora P1, da escola 1, evidencia ter conhecimento e aplica os pressupostos da estrutura modular. A disciplina é da área científica. A sua atividade docente desenrola-se onde necessário for: na sala de aula tradicional, na sala de TIC, na Biblioteca, uma vez que o ensino é centrado no aluno, sendo estes organizados em grupos de trabalho. Verificou-se a existência de diversidade, em consequência da aceitação plena do ritmo dos alunos.

As conclusões relativas à segunda professora, da mesma escola, que acumula com o cargo de coordenadora de curso 1, de uma disciplina da área técnica, encontram-se já analisadas.

A visão dos alunos da escola 1 foca-se na preparação que é dada para o ingresso no mundo do trabalho, bem como no acompanhamento, no apoio, na assertividade, dados pelos professores. A visão de alunos participantes da escola 2 remete-nos para a importância do desempenho de um emprego qualificado, numa ótica de bom desempenho na FCT.

### **6.2.2. Quanto à questão 2**

A liderança da escola 1 interpreta a organização do currículo numa ótica de alteração da sequência modular estabelecida, após decisões macro e meso, no sentido de proporcionar uma aprendizagem com vista ao sucesso. Verifica-se que parte do currículo prescrito, interpretando-se a nível meso, em especial no que se refere às disciplinas da área técnica. Há uma diretiva central (da direção pedagógica) que é transmitida aos outros níveis. Neste aspeto a tendência é para que as lideranças interpretem o currículo e disseminem esta interpretação a nível micro (dos professores). Esta organização é feita, preferencialmente, através das planificações anuais, muito à

semelhança do estipulado no ensino regular, pois são planificações prévias, remetendo-se para as lideranças intermédias a sua disseminação. Acerca do modo como é desenvolvido na docência, a percepção que ficou do estudo é a de que resulta do cumprimento das orientações emanadas da direção pedagógica.

Procedendo a uma análise do percebido pela liderança da escola 2, conclui-se que o programa é seguido de uma forma flexível, entendendo-se esta flexibilidade relativa ao tempo de referência definido pelo Estado, nos programas. Contudo, apesar de pontualmente se verificar a interpretação do currículo de acordo com as características da escola, designadamente a nível de atividades articuladas com diversas disciplinas e desenvolvidas no exterior, sendo que os professores envolvidos fazem refletir o empenho e a qualidade da participação na avaliação final ao módulo (s) envolvidos. Acerca da aplicação dos princípios estruturantes há uma intenção clara mas não há certeza da sua aplicabilidade a nível micro. E acerca desta intenção ressalta a prática de atribuir a determinados professores, os “professores âncora”, a tarefa de disseminar, informando os pressupostos.

Ainda nesta escola verifica-se que o currículo é organizado de acordo com as características de cada curso, pelos coordenadores e pelos professores da técnica, tendo em consideração as atividades que podem integrar diversos módulos.

Acerca dos métodos de ensino verifica-se que as diretoras pedagógicas dão especial relevância à participação dos alunos em atividades (nacionais e internacionais). Nesta ótica, predomina uma intenção de projetar as escolas para a comunidade escolar, proporcionando-se aos alunos ambientes de aprendizagem diversos, interligando módulos de diversas disciplinas, ficando por esclarecer, a este nível da liderança pedagógica, como é que o currículo se desenvolve em sala de aula.

Acerca da avaliação e progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação, percebe-se que a diretora pedagógica da escola 1, emite opinião sobre o modo como se faz, orientando a resposta para a dificuldade que tem observado relativamente aos novos professores, pelo que considera importante um acompanhamento mais próximo. Constatam-se, através das percepções emitidas, que a avaliação final a cada módulo não reflete apenas o teste sumativo, o que se enquadra no construtivismo, sendo feita de um modo contínuo, e integradora dos saberes, e que as estratégias de avaliação são negociadas entre professor e aluno, pelo menos em algumas disciplinas.



Para a diretora pedagógica da escola 2, a avaliação depende das disciplinas, e dos módulos, adequando-se aos alunos, e efetuada ao longo de cada módulo.

Na ótica das lideranças intermédias, em especial para a coordenadora de curso 1, revela-se de especial importância, acerca destes modos de organização da estrutura modular, a planificação modular inicial, como marco distintivo característico, sem especificar, o que se considera que este procedimento é típico do ensino regular. Realça-se que nos informou que todos os professores aplicam a estrutura modular, o que entra em contradição com a estrutura macro. Está, por outro lado, em sintonia ao informar que procede à realização de reuniões que promovem a disseminação deste modelo para o nível micro, quer a nível da docência, que para preparar a FCT e o desenvolvimento da PAP.

Ainda nesta escola, a coordenadora de curso faz alusão à existência de “módulos em atraso”, o que contraria este desenvolvimento curricular uma vez que os objetivos têm que ser cumpridos por todos.

Acerca desta temática, o coordenador de curso 2, sendo mais frontal, considera que nem todos os professores desenvolvem nas suas aulas o currículo em estrutura modular, o que está em sintonia com o nível macro, utilizando uma nomenclatura característica de um ensino mais tradicional, como “dar matéria”, o que contraria os pressupostos originários deste subsistema de ensino. Em sintonia com a diretora pedagógica 2, dá ênfase especial às atividades/projetos, encaradas numa ótica de dinâmicas de ensino e de aprendizagem. Relativamente a estas dinâmicas, a coordenadora de curso 1, mais integrada na “cultura” associada à estrutura modular considera que o aluno é o centro da aprendizagem, que proporciona o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da iniciativa.

Acerca da progressão modular, a coordenadora de curso 1 tem a clara perceção de que os alunos não devem ter “módulos em atraso”. Argumenta com o ritmo de cada um, e não através de estratégias adequadas ao perfil de cada um, a existência de módulos em atraso. Neste contexto, o recurso a aulas de apoio verifica-se e é imprescindível para que a concretização de todo o plano curricular ocorra no ciclo de formação de três anos.

Outra divergência detetada na escola 2, relativa à estrutura modular e à sua aplicação pela docência, foi a existência de “recursos” em forma de exame destinados a alunos com módulos em atraso, em determinadas alturas do ano. O coordenador de curso 2, concorda com os recursos, manifestando a sua discordância apenas no período

do ano em que deverá ser feito, o que contribui para consolidar esta divergência de fundo relativa ao subsistema de ensino em estudo.

Na sequência do que se expôs no desenvolvimento das conclusões relativas à questão 1, e no que respeita à professora 1, os alunos desenvolvem as tarefas propostas, diversificadas, colocados em grupo, ou trabalhando individualmente, que vão colocando no portefólio de avaliação. No entanto, há alunos com módulos em atraso, que recuperam através de estratégias acordadas entre professor e aluno. A professora adapta o ensino à população-alvo, tornando este ensino mais prático, aumentando a autonomia e a motivação, notando-se cooperação entre os alunos e, como se observou, estes efetivamente estão motivados para a realização. Acerca da avaliação final constatou-se que é também diversificada, tendo os alunos uma participação na escolha dos instrumentos de avaliação, que poderão alterar-se no decurso do módulo, por acordo.

Notaram-se divergências no ensino ministrado pela professora P3 da escola 2, de uma disciplina da área sociocultural, relativamente ao referido anteriormente. Desde logo na organização da sala de aula, em que os alunos se posicionam aos pares, colaborando, cumprindo com as tarefas propostas, mas considera-se que são tarefas dirigidas a todos, e as mesmas tarefas. Em oposição, e aproximando-se do ensino da professora 1 da escola 1, a professora 2 organizou a sala de forma a que os alunos, trabalhando aos pares, interagissem não só com a professora como com os colegas, concluindo-se, pelas observações efetuadas, que era uma prática corrente dado o à-vontade manifestado.

A professora 2, da mesma escola, escola 2, tem idêntica perceção acerca da organização do currículo, desenvolvendo-o de forma semelhante, promovendo tarefas que ocasionam debates, para todos, acerca do mesmo tema, em sintonia com a professora 3.

Nesta escola, apesar de todas as diligências que se vem aludindo, constata-se um ensino ainda muito “tradicional”, obedecendo a uma lógica restritiva no que se refere às planificações, aos objetivos, à “matéria” a lecionar, aos “módulos em atraso”, aos “recursos” que se verificaram nas duas escolas.

Contudo, neste ambiente condicionado pela natureza da sala de aula, considera-se que o currículo é desenvolvido tendo em consideração alguns princípios estruturantes, nas duas escolas, nomeadamente a “flexibilidade”, entendida coma a um ensino que pode ser desenvolvido noutros contextos, em especial através da participação

dos alunos em atividades diversificadas, através da FCT e do desenvolvimento e apresentação da PAP.

Relativamente à avaliação nota-se uma discrepância, na escola 2, uma vez que enquanto uma professora refere que emanam orientações da direção pedagógica que adapta às turmas (P2), constatou-se a obrigatoriedade da realização de teste; a outra professora é de opinião que o professor “é soberano” e livre de estabelecer os processos de avaliação (P3), variados, que também culminam num teste final.

Os alunos da escola 2 dão realce à existência de “módulos em atraso”, apesar da existência de testes, de trabalhos, de fichas, o que poderá configurar uma valorização superior num destes domínios, o que impede o aluno de concretizar o módulo, mas não de prosseguir para o seguinte, constatação esta verificada nas duas escolas.

Os alunos da escola 1, em sintonia com o que se referiu anteriormente, são de opinião que a avaliação e os instrumentos respetivos são acordados com o professor. Contudo referem o conceito de “reprovação” ao módulo com a consequente existência de módulos por concretizar, à semelhança do que se conclui acerca desta questão, para a escola 1.

### **6.2.3. Quanto à questão 3**

A diretora pedagógica da escola 1 identifica-se com o ensino profissional, sendo de opinião que a sua implementação só é possível se houver investimento dos professores, realçando as atividades e as parcerias como uma das características diferenciadoras.

O coordenador de curso da escola 2 diverge acerca dos conteúdos de determinadas disciplinas, considerados demasiado complexos, informando que a escola não tinha autonomia para decidir, assunto este não explorado pela respetiva diretora pedagógica, pelo que a sua perceção acerca do modelo foi inexistente.

Estes atores não foram muito explícitos acerca da forma como percecionam a estrutura modular enquanto organização do currículo.

No que se refere aos professores, P1 da escola 1 e a professora que acumula com o cargo de coordenadora de curso, têm uma participação muito ativa, percecionando este modelo de um modo construtivo, orientando os alunos no desenvolvimento das tarefas propostas. Consideram que este modelo de organização do currículo é flexível, numa ótica de adaptar o ensino à aquisição das aprendizagens, em especial para os

alunos com mais dificuldades, e que por parte dos alunos se nota uma responsabilidade crescente.

Os professores da escola 2 (P2 e P3) percebem de igual modo este modelo de organização do currículo, como sendo orientado para o aprendente, desenvolvendo diversas atividades e participando, à semelhança da escola 1, em projetos comunitários, mas ainda numa fase embrionária uma vez que a “gramática” escolar está ainda muito enraizada no ensino mais “tradicional”, materializando-se, por exemplo, na preocupação de “dar matéria”, como referido.

Na ótica dos alunos, no que se refere à escola 1, conclui-se que os modos de organização da estrutura modular é vantajoso pois o ritmo de trabalho é respeitado, verificam-se aulas extra, os professores demonstram empenho, há uma relação de proximidade. Contudo referem a existência de “módulos em atraso”, o que reforça o que se concluiu. Conclui-se, e confirma-se, que as atividades/projetos/programas comunitários são um elemento caracterizador da escola, bem como a FCT que consideram fundamental pois existe uma ligação ao mundo do trabalho.

Relativamente aos alunos que participaram no *focus group* da escola 2, conclui-se que a existência de módulos por disciplina e a realização de trabalhos são elementos facilitadores da aprendizagem. Por outro lado, esta natureza modular proporciona-lhes uma dinâmica para aprender, focando a atenção no módulo em desenvolvimento, o que não impede, para quem não cumpra, a existência de módulos por concretizar. Enfatizam também a FCT, em Portugal/no estrangeiro, por idênticos motivos aos referidos pelos alunos da escola 1, bem como as atividades (visitas de estudo, designadamente).

Como síntese final deste ponto 6.2., feita a partir da análise efetuada tendo em consideração os elementos considerados mais relevantes percebidos pelos alunos, pelos professores, pelas diretoras pedagógicas e pelos coordenadores de curso, e considerando as questões de investigação, realça-se que o modelo inerente à estrutura modular está interiorizado pelos atores, e sendo parcialmente cumprido aproxima-se da estrutura modular pois ainda está subjacente um currículo não totalmente assente nos princípios estruturantes originários, verificando-se uma gramática ainda muito “tradicional” como tem sido aludido nas sínteses feitas anteriormente.

### 6.3. Elementos transversais provenientes/visíveis nos PE

Trataremos autonomamente a informação recolhida nos projetos educativos das duas escolas, seguindo a estrutura organizativa que adotam, de forma a perceber-se se as questões que se estabeleceram têm aí fundamento que nos permita elaborar conclusões e implicações que constarão no ponto 6.4. contribuindo para compreender as perceções dos atores (diretoras pedagógicas, coordenadores de curso, professores e alunos).

Acerca da análise dos projetos educativos das duas escolas em estudo, e no que se relaciona com as questões de investigação, conclui-se que:

A. No projeto educativo da escola 1, a informação acerca das questões de investigação pode retirar-se, fundamentalmente:

- i. da “missão” (integração plena de todos os alunos);
- ii. das “estratégias de desenvolvimento” (desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, como princípio orientador);
- iii. das “finalidades” (desenvolver capacidades, entre outras o trabalho em equipa e a iniciativa);
- iv. dos objetivos, designadamente no “objetivo geral 2” (promoção do sucesso educativo) e no “objetivo geral 4” (coesão e trabalho cooperativo/colaborativo entre intervenientes no processo educativo).

B. No projeto educativo da escola 2, a informação pode retirar-se:

- i. da “missão”, em especial o que se refere ao “desenvolvimento harmonioso e qualificado do jovem”;
- ii. dos “valores”, a nível do “compromisso” (a escola privilegia uma “relação personalizada”), a nível da “cultura de equipa (o envolvimento dos atores na instituição);
- iii. do “diagnóstico estratégico” (pontos fortes: relacionamento institucional, participação em programas transnacionais; áreas de melhoria: diversificação de estratégias, atividades e instrumentos de avaliação em cada módulo).

Demonstrando-se, com um exemplo existente nestes documentos orientadores, que a estrutura modular não é totalmente colocada em prática, refere-se que um dos objetivos específicos – existente no projeto educativo da escola 1, objetivos estes que

constam no “objetivo geral 2” – é “Mobilizar recursos materiais e humanos da escola, no apoio a alunos que tenham módulos em atraso”, o que está em contradição com os princípios psicopedagógicos da estrutura modular, mas que se verifica, nas duas escolas, como se referenciou e percebeu.

#### 6.4. Conclusões finais

A partir de uma reflexão sobre os elementos recolhidos, pode concluir-se, por um lado, que existem limitações associadas à implementação da estrutura modular, mas que por outro se constataram potencialidades geradoras de sucesso e de qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo possível com o estudo dar resposta às questões enunciadas, ficando-se com a perceção de que alguns princípios estruturantes não são cumpridos, originando, em particular, “módulos em atraso” e a adoção de práticas comuns no ensino regular.

Contudo, e em casos específicos, detetaram-se “resistências” em adotar práticas diferenciadas para uma população-alvo muito heterogénea e por vezes desmotivada, pela dificuldade na operacionalização de alguns dos pressupostos, mas não se considera que seja a “regra”, mas sim a “exceção”.

Constatou-se que os atores educativos (lideranças, lideranças intermédias e professores) se envolvem no sentido de proporcionar oportunidades de trabalho futuro aos estudantes. Na ótica destes, ficamos com a perceção segundo a qual o sistema modular é um sistema que vai ao encontro das suas aspirações.

Considera-se que existe uma clara sintonia, materializada na prática, de proporcionar uma qualidade do ensino, centrado, na generalidade, no aluno, ou seja, proporcionando-se autonomia e permitindo-se que os alunos progridam a ritmos diferenciados de progressão de acordo com o princípio estruturante da “diversidade”.

Percecionou-se que a aprendizagem significativa é uma finalidade a atingir, bem como o sucesso alicerçado nesta aprendizagem, ou seja, que os alunos consigam concretizar o plano curricular, incluindo a realização e apresentação pública da Prova de Aptidão Profissional, intervindo-se para uma melhoria do ensino profissional proporcionado pelas escolas onde foi realizado o estudo. A Formação em Contexto de Trabalho, realizada no país ou no estrangeiro, é considerada não só como uma mais-valia de qualidade, como também um acréscimo de oportunidades de emprego para os jovens, sem descuidar oportunidades de acesso ao ensino superior.

As implicações desta abordagem poderão centrar-se, num primeiro plano, pelo não desaparecimento das escolas, e em simultâneo por um acréscimo da procura. Num segundo plano, decorrente do primeiro, pelo maior envolvimento do meio (empresários, instituições, famílias, Estado) que proporcione a continuidade. Como ponto fraco, constatou-se, por vezes, a tendência de assimilação de modelos da escola regular

(modelos muito presentes), apesar da existência, e do conhecimento por parte dos atores envolvidos no estudo, de modelos próprios para o ensino profissional, uma vez que a cultura organizacional (da escola) e a cultura profissional (do professor) por vezes “contrariam” o processo de operacionalização.

Considera-se que as “linhas de ação” referidas no ponto 1.5. (Génese do ensino profissional – seu enquadramento e evolução no sistema), linhas estas no sentido de uma inversão do pensamento, e da prática, da maioria dos portugueses relativamente a este subsistema de ensino, estão em aplicação/desenvolvimento, no sentido, nomeadamente, de um maior valor social, empresarial e familiar do ensino profissional.

Assim, o estudo demonstrou que:

- i. decorridos mais de 25 anos, de existência de escolas profissionais, a estrutura modular continua a ser implementada, com fragilidades, sendo os seus princípios estruturantes conhecidos pelos atores educativos das escolas em estudo, mas pouco aplicados;
- ii. nas disciplinas em que houve aulas observadas a lógica é complementar: o professor introduz a temática, sendo o ensino centrado no aluno. Este tem um papel ativo dado ao maior protagonismo na ação que emerge dos debates proporcionados (autonomia);
- iii. verifica-se a existência de “módulos em atraso”, nas duas escolas, o que pressupõe que há um tempo “normal” para cada módulo o que está em contradição com os princípios psicopedagógicos da estrutura modular. Este tempo, considerado como *tempo de referência*, pressupõe como “natural” a diferença dos ritmos por oposição à gramática da escola regular assente na uniformidade de tempos e ritmos;
- iv. na generalidade os alunos têm sucesso, traduzido na concretização dos módulos, existindo nas escolas um apoio não só personalizado, como extra, excedendo em vários casos o tempo letivo, materializado em aulas de apoio calendarizadas, nomeadamente para as disciplinas de Matemática, de Português e de Língua Estrangeira. Este tempo “extra” disponibilizado aplica-se de igual modo ao acompanhamento da elaboração dos relatórios competentes da FCT e da PAP. A possibilidade de os alunos continuarem a sua formação para além do ciclo de três anos foi também evidenciado.
- v. relativamente à avaliação, constatou-se que esta só é aparentemente formativa pois verificou-se a existência de testes/exames destinados aos



“reprovados” e não com um carácter de processo e de produto, como dimensões que deveriam ser complementadas.

Ao terminar o presente estudo de investigação sobre uma realidade que é o ensino profissional em duas escolas profissionais– atualmente um percurso do ensino secundário profissional ou do ensino regular– ensino este que tem sido alvo de inúmeras reflexões por parte de académicos, e de operacionalizações por parte não só de escolas profissionais, como também de escolas regulares, constatam-se fragilidades; mas também as potencialidades originárias sequência da transição para a “escola de massas” estão presentes.

O currículo na aceção de Roldão (2015, pp. 9-19) centrado na escola, dirigido a uma aprendizagem de qualidade através do desenvolvimento e concretização de projetos (programas de ação) adequados aos alunos, será uma via para o sucesso generalizado, e para a inversão das ideias que se formaram ao longo destes 25 anos de existência sobre esta via de ensino.

A estrutura modular mostrou-se atual: proporciona ritmos adequados aos aprendentes; diversidade, flexibilidade; aprendizagem significativa; “algum” partenariado; formação integral, como uma finalidade. As limitações e fragilidades identificadas prendem-se no essencial com alguma persistência da cultura organizacional e profissional, associada ao modelo tradicional da escola e do trabalho escolar.

## **Referências bibliográficas**

- Abreu, I. & Roldão, M.C. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In *O ensino básico em Portugal*. (pp. 41-94). Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aguiar, O. (1998). O papel do construtivismo na pesquisa em ensino de Ciências. In *Investigações em Ensino de Ciências*, V3(2). (pp. 107-120). Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO. (pp. 26;53-55). (Extractos adaptados, fornecidos pela Professora Doutora Maria do Céu Roldão).
- Alves, J. M. (1993). Introdução. In NACEM – Orvalho, L. (Coord.), Graça, M., Leite, E., Marçal, C. & Silva, A. (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. (pp. 4-5). Porto: GETAP. Ministério da Educação.
- Alves, J. M. (1996). *Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais. Um Estudo de Quatro Situações*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. M. (2012). Valorizar o Ensino Profissional: mito (im)possível! Disponível em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/231132.html>. [Consultado em 02/06/2014].
- Alves, L. (2012a). *História da Educação – uma introdução*. Faculdade de Letras de Universidade do Porto.  
Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10021.pdf>. [Consultado em 25/07/2014].
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (1999). *Sair do impasse. Os ensinios tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. & Vieira, I. (2008). Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 7. (pp. 51-69). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2009). Escolas profissionais 1989-2009: as oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro. Conferência “20 anos do ensino profissional – alicerces para que futuro?” In Atas do *Seminário Nacional –*

- “1989-2009, 20 Anos de Ensino Profissional Analisar o Passado e Olhar o Futuro” realizado nos dias 22 e 23 de janeiro, de 2009. (pp. 13-48). Porto: Universidade Católica Portuguesa, CRP.
- Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3100>. [Consultado em 18/05/2014].
- Bragagnollo, R. (2004). O saber-ser e o saber-fazer dos educadores diante dos desafios no ambiente escolar. *EDUCERE – Revista da Educação*. Vol. 4, n.º 1, jan-jun 2004. (pp.19-27). Brasil: Universidade Paranaense (UNIPAR). Disponível em: <http://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/177/151>. [Consultado em 2.12.2016].
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D’Água.
- Canário, R. (1999). A escola: o lugar onde os professores aprendem. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação–contributos inovadores*. (pp. 11-20).
- Carneiro, R. (1993). Prefácio. In Margarida Marques. Marques. *O modelo educativo das escolas profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro: Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In António Nóvoa & Thomas S. Popkewitz (Orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. (pp. 43-46). Lisboa: EDUCA.
- Fonseca, A. M. (1992). *Um sabor diferente – Uma avaliação das escolas profissionais*. Porto: Ministério da Educação/GETAP.
- Formosinho, J. (1991). Prefácio. In F. Machado & M. F. Gonçalves. *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e perspectivas*. (pp. 7-10). Porto: Edições ASA.
- Gaspar, I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Machado, F. & Gonçalves, M. F. (1991; 2.ª ed. 1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

- Marques, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa.
- Moreira, M. A. (2012). O que é afinal aprendizagem significativa? *Revista Currículum, La Laguna, Espanha, 2012*. (pp. 29-56). Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, proferida no Instituto de Física da Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil, a 23 de abril de 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. [Consultado em 16/11/2016].
- Nóvoa, A. (1992). A Educação Nacional (1930-1960). In Fernando Rosas, (Coord.). *Nova História de Portugal – Portugal e o Estado Novo*. Vol. XII. (pp. 455-519). Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores de São Paulo: São Paulo.
- Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). [Consultado em 07/10/2014].
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- NACEM – Orvalho, L. (Coord.), Alves, M., Graça, M., Leite, E., Marçal, C. & Teixeira, A. (1992). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais. Quadro de Inteligibilidade*. Porto: GETAP. ME. Pdf em: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/Estrutura\\_Modular\\_quadro\\_Inteligibilidade.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/Estrutura_Modular_quadro_Inteligibilidade.pdf). [Consultado em 1/11/2016].
- NACEM – Orvalho, L. (Coord.), Graça, M., Leite, E., Marçal, C. & Silva, A. (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Porto: GETAP. Ministério da Educação.
- Orvalho, L. & Alonso, L. (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: investigação colaborativa sobre mudança curricular. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, realizado nos dias 9, 10, e 11 de setembro. Braga: Universidade do Minho. (pp. 2996-3018). Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t7/t7c221.pdf>. [Consultado em 15/11/2016].
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

- Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (1998). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, J., Boavida, A., Graça, M. & Abrantes, P.(1997). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, n.º 9, Nova Série. (pp. 79-87). Santarém: Escola Superior de Santarém.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*. Vol. IX, n.º 1. (pp. 81-92). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In *Franciso Sousa, Luísa Alonso, Maria do Céu Roldão, (Orgs.). Investigação para um Currículo Relevante*. (pp. 15-28). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (2015). Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional. A centralidade da gestão do currículo. In J. Machado e J. M. Alves (orgs.). *Professores, Escola e Município – Formar, Conhecer e Desenvolver*. (pp. 9-19). Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/PROFESSORES,%20ESCOLA%20E%20MUNIC%C3%8DPIO.pdf>. [Consultado em 31.10.2016].
- Roldão, M. C. (2016). Dewey e a escola do milénio – o poder de uma concetualização trans-temporal. In *Atas do XII Colóquio “(Contra)Tempos de Educação e Democracia, evocando John Dewey”*, conferência plenária proferida em 6 de dezembro de 2016. Funchal: Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação (Org.). *Power point* de apresentação disponibilizado pela Professora Doutora Maria do Céu Roldão em 9/12/2016 (texto não publicado).
- Schwab, J. (1969). Prática: uma linguagem para o currículo. In F. Machado & M. F. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e perspectivas*. (pp. 101-103). Porto: Edições ASA.

Silva, J. M. (Coord.), Silva, A. S. & Fonseca, J. M. (1997). *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Vieira, M. I. & Azevedo, J. (2008). Factores que Promovem o Sucesso Educativo nas Escolas Profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 7. (pp. 51-69). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica. Disponível em: [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13071/1/RPIE\\_7\\_p.51-69.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13071/1/RPIE_7_p.51-69.pdf). [Consultado em 16.11.2016].

Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

### **Legislação consultada**



Constituição Política da República Portuguesa de 1933

Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1933.pdf>.

[Consultado em 24/11/2016].

Constituição da República Portuguesa de 1976

<http://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>

[Consultado em 24/11/2016].

Lei n.º 5/73, de 25 de julho. *Diário do Governo, n.º 173 – I Série*. Presidência da República (Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo).

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 300 – Série I*. Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação. Lisboa. (Escolaridade obrigatória)

Decreto-Lei n.º 301/84 de 7 de setembro. *Diário da República n.º 208/1984, Série I*. Ministérios da Administração Interna, da Justiça, da Educação e do Trabalho e Segurança Social. Lisboa. (Adopta medidas com vista à efectivação da escolaridade obrigatória em todo o território nacional)

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Assembleia da República. (Lei de Bases do Sistema Educativo. Estabelece o quadro geral do sistema educativo).

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro. *Diário da República n.º 18 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. (Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior).

Portaria n.º 423/92 de 22 de maio. *Diário da República n.º 118 – I Série-B*. Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social. Lisboa. (Define o regime de avaliação nas escolas profissionais).

Decreto – Lei n.º 70/93 de 10 de março. *Diário da República n.º 58 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. (Estabelece o regime de criação, organização e funcionamento das escolas profissionais, no âmbito do ensino não superior, como modalidade especial de educação escolar).

Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro. *Diário da República n.º 6 – I Série – A*. Ministério da Educação. Lisboa. (Estabelece o regime jurídico de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais no âmbito do ensino não superior.)

**Referências aos documentos das escolas – projetos educativos**

Projeto educativo da escola E1, datado de outubro de 2012, fornecido em papel pela diretora pedagógica 1.

Projeto educativo da escola E2, válido para o triénio 2014-2015/2017-2018, fornecido em papel pela diretora pedagógica 2.

**Anexo n.º 1, Anexo n.º 3, Anexo n.º 6, Anexo n.º 9 e Anexo n.º 14**

**Anexo n.º 1****LOGO UCP****FEP**

CEDH – Centro de Estudos para o desenvolvimento Humano

PROJETO de investigação: Como ensinam os professores? Um estudo de práticas docentes

Coord. Maria do Céu Roldão

**Instrumento de análise de práticas docentes**

(Disponibilizado pela Professor Maria do Céu Roldão em 7.04.2015)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>A. Tipo de trabalho</b>	<b>A.1. Exposição/explicação pelo professor</b>	<p>A.1.1. Apresentação oral de conteúdos</p> <p>A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa</p> <p>A.1.3. Planeamento das atividades</p> <p>A.1.4. Síntese da aula</p> <p>A.1.5. Explicação de conceitos</p> <p>A.1.6. Convite/resposta a dúvidas</p> <p>A.1.7. Inclusão de contributos de alunos</p> <p>A.1.8. Narrativa/ descrição de situações</p> <p>A.1.9. Apresentação escrita de conteúdos</p> <p>A.1.10. Sínteses parciais</p> <p>A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades</p> <p>A.1.12. Outros.... (identificar)</p>
	<b>A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo</b>	<p>A.2.1. Lançamento de questões sobre conhecimento prévio (no início ou durante uma exposição)</p> <p>A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto</p> <p>A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição</p> <p>A.2.4. Pedido de contributos para realização de sínteses</p> <p>A.2.5. Atribuição de tempo de resposta</p> <p>A.2.6. Sem atribuição de tempo de resposta</p> <p>A.2.7. Outros.... (identificar)</p>
	<b>A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente</b>	<p>A.3.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.</p> <p>A.3.2. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) sem fornecer os documentos (Net, livros, manuais, jornais, imagens, filmes, outros</p> <p>A.3.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião.</p> <p>A.3.4. Estudo/leitura de textos/atividades de observação e/ou registo, outros...</p> <p>A.3.5. Leitura de materiais para tarefas de seleção de ideias ou elementos, outros...</p> <p>A.3.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/outros</p> <p>A.3.7. Resposta a questões /fichas</p> <p>A.3.8. Cópia de informação registada no quadro</p> <p>A.3.9. Explicitação de instrução para as estratégias</p> <p>A.3.10. Outros.... (identificar)</p>
	<b>A.4. Realização de atividades pelos alunos em grupo</b>	<p>A.4.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.</p>

		<p>A.4.2. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) sem fornecer os documentos (Net, livros, manuais, jornais, imagens, filmes, outros)</p> <p>A.4.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião.</p> <p>A.4.4. Estudo de sínteses/textos/outros...</p> <p>A.4.5. Leitura de materiais para tarefas de seleção de ideias ou elementos, outros...</p> <p>A.4.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/ outros</p> <p>A.4.7. Resposta a questões /fichas</p> <p>A.4.8. Repetição oral em conjunto</p> <p>A.4.9.Outros.... (identificar)</p>
	<b>A.5. Apresentação de trabalhos por alunos</b>	<p>A.5.1. Leitura/apresentação de trabalhos produzidos individualmente</p> <p>A.5.2. Leitura/apresentação de trabalhos produzidos em grupo</p> <p>A.5.3. Dramatização</p> <p>A.5.4. Demonstração de factos ou situações.</p> <p>A.5.5. Apresentação de materiais construídos pelos alunos.</p> <p>A.5.6. Discussão e análise dos trabalhos pelos colegas e professor</p> <p>A.5.7. Discussão e análise dos trabalhos só pelo professor</p> <p>A.5.8. Outros.... (identificar)</p>
	<b>A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto</b>	<p>A.6.1. Proposta de tema para debate pelo professor</p> <p>A.6.2. Debate a partir de questões/dúvidas/sugestões/erros dos alunos</p> <p>A.6.3. Fornecimento de materiais de apoio</p> <p>A.6.4. Estabelecimento de regras para o debate</p> <p>A.6.5. Estabelecimento de papéis</p> <p>A.6.6. Moderação do professor</p> <p>A.6.7. Moderação de um ou mais alunos</p> <p>A.6.8. Registo de conclusões</p> <p>A.6.9. Estabelecimento de relação com temas em estudo</p> <p>A.6.10. Outros.... (identificar)</p>
	<b>A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências</b>	<p>A.7.1. Levantamento de um problema ou situação problemática pelo professor</p> <p>A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)</p> <p>A.7.3. Recurso a observação/experiências relativas à situação</p> <p>A.7.4. Pedido de formulação de hipóteses explicativas/estratégias aos alunos</p> <p>A.7.5. Apresentação de formulação de hipóteses explicativas/estratégias pelo professor</p> <p>A.7.6. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base em dados</p> <p>A.7.7. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base na informação do professor</p> <p>A.7.8. Registo de conclusões/soluções/possibilidades</p> <p>A.7.9. Outros.... (identificar)</p>
	<b>A.8. Trabalho de projeto</b>	
	<b>A.9. OUTRAS:</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>B - Situações de</b>	<b>B.1. Verificação oral do</b>	<b>B.1.1. Apenas a alguns alunos</b>

avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação	aprendido	<p><b>B.1.2.</b> Diversificando os alunos</p> <p><b>B.1.3.</b> Com solicitação de intervenção de outros alunos</p> <p><b>B.1.4.</b> Sem intervenção de outros alunos</p> <p><b>B.1.5.</b> Com questionamento/correção</p> <p><b>B.1.6.</b> Sem questionamento– fixação da resposta certa obtida</p> <p><b>B.1.7.</b> Direcionada</p> <p><b>B.1.8.</b> Não direcionada</p> <p><b>B.1.9.</b> Outros.... (identificar)</p>
	<b>B.2. Verificação escrita do aprendido</b>	<p><b>B.2.1.</b> Por meio de fichas pré-feitas/testes</p> <p><b>B.2.2.</b> Com tarefas/questões preparadas pelo professor</p> <p><b>B.2.3.</b> Com pedido de concretização em exemplos</p> <p><b>B.2.4.</b> Com pedido de síntese/explicação/síntese</p> <p><b>B.2.5.</b> Outros</p>
	<b>B.3. Pedido de tarefas comprovativas da compreensão do aprendido</b>	<p><b>B.3.1.</b> Apenas a alguns alunos</p> <p><b>B.3.2.</b> Diversificando os alunos</p> <p><b>B.3.3.</b> Com solicitação de intervenção de outros colegas (oral ou escrito)</p> <p><b>B.3.4.</b> Sem intervenção de outros colegas (oral ou escrito)</p> <p><b>B.3.5.</b> Com questionamento/correção (oral ou escrito)</p> <p><b>B.3.6.</b> Sem questionamento– fixação da resposta certa obtida (oral ou escrito)</p> <p><b>B.3.7.</b> Outros.... (identificar)</p>
	<b>B.4. Reorientação da estratégia em função de reações dos alunos</b>	<p><b>B.4.1.</b> Regresso a uma atividade anterior para clarificar dúvidas identificadas</p> <p><b>B.4.2.</b> Pedido de expressão de ideias aos alunos sobre o que está a ser trabalhado</p> <p><b>B.4.3.</b> Retoma de uma explicação anterior</p> <p><b>B.4.4.</b> Organização de outra estratégia para clarificar/corrigir.</p> <p><b>B.4.5.</b> Questionamento de um ou vários alunos</p> <p><b>B.4.6.</b> Pedido de reformulação aos alunos após retoma, alteração ou reexplicação</p> <p><b>B.4.7.</b> Outros ....(identificar)</p>
	<b>Outras</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>C - Interações (verbais e não verbais)</b>	<b>C.1 Tipos de questões</b>	<p><b>C.1.1.</b> Dirigidas a verificação de conhecimento factual</p> <p><b>C.1.2.</b> Dirigidas a cumprimento de tarefas</p> <p><b>C.1.3.</b> Dirigidas a conhecimento/experiência prévios</p> <p><b>C.1.4.</b> Dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio</p> <p><b>C.1.5.</b> Dirigidas a sentido crítico</p> <p><b>C.1.6.</b> Dirigidas a pedido de fundamentação</p> <p><b>C.1.7.</b> Dirigidas a criatividade</p> <p><b>C.1.8.</b> Dirigidas a expressão de pensamento próprio</p> <p><b>C.1.9.</b> Dirigidas a sentimentos ou reações</p> <p><b>C.1.10.</b> Dirigidas a proporcionar <i>feedback</i></p> <p><b>C.1.11.</b> Dirigidas ao controle de comportamentos</p> <p><b>C.1.12.</b> Outros.... (identificar)</p>
	<b>C.2. Unidirecional</b>	<p><b>C.2.1.</b> Professor-aluno</p> <p><b>C.2.2.</b> Aluno-professor</p>

		C.2.3. Aluno-aluno C.2.4. Outros....
	<b>C.3. Bidirecional</b>	C.3.1. Professor-aluno-professor C.3.2. Aluno-professor-aluno C.3.3. Outros....
	<b>C.4. Interdirecional</b>	C.4.1. Professor –aluno-alunos-professor C.4.2. Aluno-alunos-professor-aluno C.4.3. Alunos-alunos C.4.3. Outros ....
	<b>C.5. Comunicação não verbal</b>	C.5.1. Manifesta atenção aos alunos C.5.2. Movimenta-se estrategicamente C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação C.5.4. Expressa cordialidade C.5.5. Movimenta-se sem intenção aparente
	<b>C.6. Controlo do funcionamento da aula</b>	C.6.1. Estímulo à aprendizagem C.6.2. Estímulo a atitudes C.6.3. Admoestações/ameaças C.6.4. Mantém o controlo das interações e do trabalho C.6.5. Não mantém o controlo das interações e do trabalho C.6.6. Separa alunos por razões de atenção ou comportamento
	<b>C.7. Outras</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>D - Materiais de trabalho</b>	<b>D.1. Manual/is</b>	D.1.1. Pré-existentes D.1.2. Adaptados D.1.3. Elaborados pelo professor D.1.4. Elaborados pelos alunos D.1.5. Outros
	<b>D.2. Fichas de trabalho</b>	D.2.1. Pré-existentes D.2.2. Adaptados D.2.3. Elaborados pelo professor D.2.4. Elaborados pelos alunos D.2.5. Outros
	<b>D.3. Textos /documentos</b>	D.3.1. Pré-existentes D.3.2. Adaptados D.3.3. Elaborados pelo professor D.3.4. Elaborados pelos alunos D.3.5. Outros
	<b>D.4. Material experimental/instrumental ou de mobilidade</b>	D.4.1. Pré-existentes D.4.2. Adaptados D.4.3. Elaborados/organizados pelo professor D.4.4. Elaborados/organizados pelos alunos D.4.5. Outros
	<b>D.5. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media</b>	D.5.1. Pré-existentes D.5.2. Adaptados D.5.3. Organizados pelo professor D.5.4. Organizados pelos alunos D.5.5. Outros
	<b>D.6. Imagens/materiais audiovisuais /digitais</b>	D.6.1. Pré-existentes D.6.2. Adaptados



		<p><b>D.6.3.</b>Elaborados pelo professor</p> <p><b>D.6.4.</b> Elaborados pelos alunos</p> <p><b>D.6.5.</b> Outros</p>
	<b>D.7. Gráficos/tabelas/quadros estatísticos</b>	<p><b>D.7.1.</b> Pré-existentes</p> <p><b>D.7.2.</b> Adaptados</p> <p><b>D.7.3.</b> Elaborados pelo professor</p> <p><b>D.7.4.</b> Elaborados pelos alunos</p> <p><b>D.7.5.</b> Outros</p>
	<b>D.8. Mapas/plantas/modelos/cronologias/jogos</b>	<p><b>D.8.1.</b> Pré-existentes</p> <p><b>D.8.2.</b> Adaptados</p> <p><b>D.8.3.</b> Elaborados pelo professor</p> <p><b>D.8.4.</b> Elaborados pelos alunos</p> <p><b>D.8.5.</b> Outros</p>
	<b>D.9. Quadro/quadro interativo</b>	<p><b>D.9.1.</b> Pré-existentes</p> <p><b>D.9.2.</b> Adaptados</p> <p><b>D.9.3.</b> Elaborados pelo professor</p> <p><b>D.9.4.</b> Elaborados pelos alunos</p> <p><b>D.9.5.</b> Outros</p>
	<b>D.10. Recurso a obras de arte</b>	<p><b>D. 10.1.</b> Seleccionados pelo professor</p> <p><b>D. 11.1.</b> Seleccionados pelos alunos</p>
	<b>D.12. Outros</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descritores</b>
<b>E – Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço</b>	<b>E.1. Tempo</b>	<p><b>E.1.1.</b> Propõe o plano e a organização do tempo</p> <p><b>E.1.2.</b> Planeia a organização do tempo com os alunos</p> <p><b>E.1.3.</b> Respeita o tempo de duração da aula</p> <p><b>E.1.4.</b> Deixa que ocorram tempos mortos</p>
	<b>E.2. Espaço</b>	<p><b>E.2.1.</b> Propõe o plano e a organização do espaço</p> <p><b>E.2.2.</b> Planeia a organização do espaço com os alunos</p> <p><b>E.2.3.</b> Altera a disposição da sala de acordo com as atividades</p>

## Anexo n.º 3

## Guião das Entrevistas Semiestruturadas às Lideranças

(DT1 e DTP2)

Blocos de Questionamento	Objetivos específicos	Tópicos/Questões Orientadoras
<b>Bloco 1</b> Legitimação de entrevista.	Legitimar a entrevista.	<p>Q1. Dar informação acerca da finalidade do estudo de investigação, apresentando a questão geral, as questões de investigação e as subquestões.</p> <p>Q2. Realçar o valor da colaboração, explicitando que o estudo será de natureza qualitativa.</p> <p>Q3. Pedir autorização para proceder à gravação da entrevista, garantindo manter a confidencialidade e o anonimato da informação recolhida e disponibilizando os resultados obtidos com o estudo.</p>
<b>Bloco 2</b> Identidade da escola projetada no projeto educativo.	Identificar dimensão identitária.	<p>Q4. O que é que no projeto educativo considera mais relevante?</p> <p>Q5. Qual é a marca identitária da escola que se reflete na procura dos jovens pela oferta formativa existente ?</p> <p>Q6. Como é que a direção estabelece anualmente a sua oferta formativa?</p> <p>Q7. De que forma a oferta formativa é divulgada para o exterior?</p> <p>Q8. De que forma é que o envolvimento dos empresários e das instituições se verifica no desenvolvimento do projeto educativo?</p>
<b>Bloco 3</b> Caracterização da ação e opções da escola.	Identificar características, opções e resultados relevantes para a construção do projeto educativo da escola.	<p>Q9. Quais são as características da escola que considera fundamentais, e que considera uma mais-valia para os potenciais alunos?</p> <p>Q10. Como é que o envolvimento com as instituições/cooperação com o tecido empresarial se reflete não só no desenvolvimento da formação geral como da qualificação profissional dos estudantes?</p> <p>Q11. Existe uma oferta base que caracteriza a escola. Qual é ? Em que áreas ?</p> <p>Q12. Relativamente ao corpo docente, de que forma os professores contribuem para a construção do projeto educativo ??</p> <p>Q13. O que pensa sobre os projetos comunitários no desenvolvimento e consolidação das competências previstas</p>

		no perfil profissional dos cursos ? De momento a escola está envolvida em algum? Pode especificar, na generalidade?
<p><b>Bloco 4</b> Caracterização e valorização, por parte dos líderes, do desenvolvimento curricular em estrutura modular.</p>	<p>Averiguar de que forma se concretiza a estrutura modular e que importância lhe é atribuída, e com que orientações, no desenvolvimento curricular.</p>	<p>Q14. Como é praticada a estrutura modular na escola ? Q15. Porque é que é praticada desse modo ? Q16. Que princípios orientadores estão subjacentes a esta prática? Q17. De que forma os professores discutem esses princípios de forma a decidir como os implementarão na sua prática letiva? Q18. Como é feita esta planificação relativa à implementação dos princípios? Através de reuniões? Q19. E as aulas? De que modo se realizam? Q20. De que forma os Professores colocam em prática a avaliação dos alunos ? Q21. Ainda neste tema da avaliação, os professores seguem as regras da estrutura modular do currículo ? Como são realizadas as avaliações dos módulos para cada aluno?</p>
<p><b>Bloco 5</b> Opinião dos líderes acerca da organização do currículo e de que forma é desenvolvido na docência.</p>	<p>Analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo.  Analisar como se processa a progressão dos alunos.</p>	<p>Q22. No que se refere às práticas letivas, qual a perceção que tem sobre a operacionalização dos pressupostos inerentes à estrutura modular, ou seja, que dificuldades existem/não existem na implementação da estrutura modular ? Q23. De que forma se garante que os professores interajam num sentido comum de aplicação dos pressupostos ? Considera que importante esta uniformidade na ação? Q24. Como é feito o planeamento das aulas pelos professores? Q25. Relativamente às aulas, como se caracterizam as atividades de ensino? Q26. Como diretora pedagógica, de que forma orienta a ação pedagógica dos professores ? Q27. Como é que os alunos progridem de módulo para módulo? Q28. O que pensa sobre a importância das atividades inter/transdisciplinares na aquisição das competências previstas para as diversas disciplinas? Q29. Que ações desenvolve a escola para os alunos que não conseguem concretizar, no ciclo de três anos, o plano de formação estabelecido? Q30. Relativamente aos jovens recém-diplomados. Que estruturas existem que promovam uma integração na</p>

		comunidade do trabalho?
<b>Bloco 6</b> Opinião da liderança acerca de dispositivos de regulação do trabalho docente.	Compreender o papel e importância atribuída à supervisão pedagógica/outros dispositivos de regulação em escolas profissionais privadas, enquanto dispositivo(s) de regulação e melhoria.	Q31. Na escola que dirige existe supervisão ? Caso exista, como é posta em prática e com que fim é praticada ? Q32. Existem outros dispositivos de regulação do trabalho docente? Como é feita esta regulação ? Ou é informal ? E, neste caso, como se traduz ? Q33. De que modo a liderança encara a supervisão? Como controlo? Como regulação? Como prática de acompanhamento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem?
<b>Bloco 7</b> Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista.	Captar o sentido que o entrevistado dá à própria entrevista.	Q34. Pretende acrescentar mais alguma informação ao que foi dito?
Agradecimentos.		

**Anexo n.º 6****Guião das Entrevistas Semiestruturadas às Lideranças Intermédias**

(CC1 e CC2)

<b>Blocos de Questionamento</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Tópicos/Questões Orientadoras</b>
<b>Bloco 1</b> Legitimação de entrevista.	Legitimar a entrevista.	Q1. Dar informação acerca da finalidade do estudo de investigação, apresentando a questão geral, as questões de investigação e as subquestões. Q2. Realçar o valor da colaboração, explicitando que o estudo será de natureza qualitativa. Q3. Pedir autorização para proceder à gravação da entrevista, garantindo manter a confidencialidade e o anonimato da informação recolhida e disponibilizando os resultados obtidos com o estudo.
<b>Bloco 2</b> Identidade da escola projetada no projeto educativo.	Identificar dimensão identitária.	Q4. O que é que no projeto educativo considera mais relevante? Q5. Qual é a marca identitária da escola que se reflete na procura dos jovens pela oferta formativa existente ? Q6. Como é que a direção estabelece anualmente a sua oferta formativa? Q7. De que forma a oferta formativa é divulgada para o exterior? Q8. De que forma é que o envolvimento dos empresários e das instituições se verifica no desenvolvimento do projeto educativo?
<b>Bloco 3</b> Caracterização da ação e opções da escola.	Identificar características, opções e resultados relevantes para a construção do projeto educativo da escola.	Q9. Quais são as características da escola que considera fundamentais, e que considera uma mais-valia para os potenciais alunos? Q10. Como é que o envolvimento com as instituições/cooperação com o tecido empresarial se reflete não só no desenvolvimento da formação geral como da qualificação profissional dos estudantes? Q11. Existe uma oferta base que caracteriza a escola. Qual é ? Em que áreas ? Q12. Relativamente ao corpo docente, de que forma os professores contribuem para a construção do projeto educativo ?? Q13. O que pensa sobre os projetos comunitários no desenvolvimento e consolidação das competências previstas

		no perfil profissional dos cursos ? De momento a escola está envolvida em algum? Pode especificar, na generalidade?
<p><b>Bloco 4</b> Caracterização e valorização, por parte dos líderes, do desenvolvimento curricular em estrutura modular.</p>	<p>Averiguar de que forma se concretiza a estrutura modular e que importância lhe é atribuída, e com que orientações, no desenvolvimento curricular.</p>	<p>Q14. Como é praticada a estrutura modular na escola ? Q15. Porque é que é praticada desse modo ? Q16. Que princípios orientadores estão subjacentes a esta prática? Q17. De que forma os professores discutem esses princípios de forma a decidir como os implementarão na sua prática letiva? Q18. Como é feita esta planificação relativa à implementação dos princípios? Através de reuniões? Q19. E as aulas? De que modo se realizam? Q20. De que forma os Professores colocam em prática a avaliação dos alunos ? Q21. Ainda neste tema da avaliação, os professores seguem as regras da estrutura modular do currículo ? Como são realizadas as avaliações dos módulos para cada aluno?</p>
<p><b>Bloco 5</b> Opinião dos líderes acerca da organização do currículo e de que forma é desenvolvido na docência.</p>	<p>Analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo.</p> <p>Analisar como se processa a progressão dos alunos.</p>	<p>Q22. No que se refere às práticas letivas, qual a perceção que tem sobre a operacionalização dos pressupostos inerentes à estrutura modular, ou seja, que dificuldades existem/não existem na implementação da estrutura modular ? Q23. De que forma se garante que os professores interajam num sentido comum de aplicação dos pressupostos ? Considera que importante esta uniformidade na ação? Q24. Como é feito o planeamento das aulas pelos professores? Q25. Relativamente às aulas, como se caracterizam as atividades de ensino? Q26. Como diretora pedagógica, de que forma orienta a ação pedagógica dos professores ? Q27. Como é que os alunos progredem de módulo para módulo? Q28. O que pensa sobre a importância das atividades inter/transdisciplinares na aquisição das competências previstas para as diversas disciplinas? Q29. Que ações desenvolve a escola para os alunos que não conseguem concretizar, no ciclo de três anos, o plano de formação estabelecido? Q30. Relativamente aos jovens recém-diplomados. Que estruturas existem que promovam uma integração na</p>

		comunidade do trabalho?
<b>Bloco 6</b> Opinião da liderança acerca de dispositivos de regulação do trabalho docente.	Compreender o papel e importância atribuída à supervisão pedagógica/outros dispositivos de regulação em escolas profissionais privadas, enquanto dispositivo(s) de regulação e melhoria.	Q31. Na escola que dirige existe supervisão ? Caso exista, como é posta em prática e com que fim é praticada ? Q32. Existem outros dispositivos de regulação do trabalho docente? Como é feita esta regulação ? Ou é informal ? E, neste caso, como se traduz ? Q33. De que modo a liderança encara a supervisão? Como controlo? Como regulação? Como prática de acompanhamento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem?
<b>Bloco 7</b> Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista.	Captar o sentido que o entrevistado dá à própria entrevista.	Q34. Pretende acrescentar mais alguma informação ao que foi dito?
Agradecimentos.		

**Anexo n.º 9**

**Guião das Entrevistas Semiestruturadas aos Professores**

(P1, P2, P3)

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões Orientadoras</b>
<p><b>Bloco 1</b> Legitimação de entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista</p>	<p>Q1. Dar informação acerca da finalidade do estudo de investigação, apresentando a questão geral, as questões de investigação e as subquestões. Q2. Realçar o valor da colaboração, explicitando que o estudo será de natureza qualitativa. Q3. Pedir autorização para proceder à gravação da entrevista, garantindo manter a confidencialidade e o anonimato da informação recolhida e disponibilizando os resultados obtidos com o estudo.</p>
<p><b>Bloco 2</b> Identidade da Escola projetada no Projeto Educativo</p>	<p>Identificar dimensão identitária</p> <p>Tópicos:                      . As mesmas perguntas feitas à Liderança, mas mais detalhadas                      . Planeamento: o que faz nas reuniões;                      . Acompanhamento: como é feito ?                      . Avaliação formativa: como ?                      . Atividades transdisciplinares: como?</p>	<p>Q4. Relativamente ao Projeto Educativo. Foi ouvida aquando da sua elaboração ? Q5. Qual é a marca identitária da Escola que se reflete na procura dos jovens pela oferta formativa existente ? Q6. Considera que os alunos se revelam nesta marca identitária? Q7. O que pensa acerca da escolha dos alunos por esta Escola? Porque é que a escolhem? Q8. Qual o seu contributo para a divulgação da oferta formativa da Escola? Como é que se processa esta divulgação?</p>
<p><b>Bloco 3</b> Opinião dos Professores acerca da organização do currículo e de que forma é desenvolvido na docência</p>	<p>Analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo.</p> <p>Analisar como se processa a progressão dos alunos.</p>	<p>Q9. Gostaria de saber como encara a Estrutura modular do currículo e como é aplicada? Q10. Considera que na sua prática letiva aplica princípios estruturantes do desenvolvimento curricular eme?</p>



		<p>Q11. Quer descrever, sumariamente, como se processou a sua última aula?</p> <p>Q12. Numa mesma “aula” coexistem alunos em módulos distintos?</p> <p>Q13. De que forma proporciona condições de desenvolvimento nos alunos da capacidade de auto-aprendizagem?</p> <p>Q14. O Coordenador de Curso dá orientações acerca da Avaliação? De que forma ?</p> <p>Q15. Como avalia os alunos? Que estratégias e instrumentos de avaliação utiliza?</p> <p>Q16. No caso dos alunos não terem sucesso a um determinado módulo, no tempo previsto, como procede?</p> <p>Q17. Em que atividades inter/transdisciplinares neste momento participa?</p> <p>Q18. O que pensa acerca dessas atividades, integradas num sistema modular do currículo?</p>
<p><b>Bloco 4</b> Opinião dos Professores acerca de dispositivos de regulação</p>	<p>Compreender o papel e importância atribuída à supervisão pedagógica/outros dispositivos de regulação em Escolas Profissionais Privadas, enquanto dispositivo(s) de regulação e melhoria.</p>	<p>Q19. Na sua ótica considera que existem dispositivos de regulação ? Quais são? Quais são os procedimentos que operacionalizam estes dispositivos?</p> <p>Q20. Caso não existam estes dispositivos, como acha que a supervisão se faz? E com que finalidade de faz? Ou não se faz?</p> <p>Q21. Como encara estes dispositivo, enquanto mecanismos de regulação e melhoria, na ótica da sua prática docente ?</p>
<p><b>Bloco 5</b> Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista</p>	<p>Captar o sentido que o entrevistado dá à própria entrevista</p>	<p>Q22. Pretende acrescentar mais alguma informação ao que foi dito ?</p>
<p>Agradecimentos</p>		

## **Anexo n.º 14**

### **Guião das entrevistas semiestruturadas aos alunos, em *focus group***

Colocação de questões abertas, previamente elaboradas, através de uma “Lista de questões para *focus group*”, com informação aos participantes acerca:

**Da questão geral:** Como é que se caracteriza e como se operacionaliza o desenvolvimento curricular em estrutura modular?

#### **Dos objetivos:**

1. Averiguar de que forma se concretiza, e com que orientações, o desenvolvimento curricular em estrutura modular, na perspetiva dos inquiridos.
2. Analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo, na perspetiva dos inquiridos.
3. Analisar como se processa a progressão dos alunos, na perspetiva dos inquiridos.

#### **Das questões e subquestões:**

1. Desenvolvimento Curricular em Estrutura Modular. Como é posto em prática?
2. Como é organizado o currículo? E de que forma é desenvolvido na docência?

**Forão consideradas as seguintes questões, e as características referidas, articuladas com os objetivos específicos definidos para a observação de aulas” (Anexo n.º 2), por forma a promover as discussões focalizadas:**

1. Como sabem a Escola E1/E2 é uma Escola Profissional. O que é que acham que distingue estas Escolas Profissionais das Escolas regulares de onde vieram ?
2. Que evidências do vosso dia-a-dia de estudantes nesta Escola querem referir que permitam perceber o que distingue esta Escola da Escola da vossa origem?
3. Relativamente à estrutura modular do currículo. O que acham que é?
4. Estrutura modular (o módulo propriamente dito). O que pensam acerca da organização do currículo em “módulos”? Que vantagens/ inconvenientes consideram que existem?
5. Relativamente às aulas. Descrevam aulas de várias disciplinas, nomeadamente no que se refere ao papel que o Professor desempenha, ao vosso papel, às atividades, como decorrem,...
6. No que se refere à avaliação: como é feita? O que é que pensam dela, comparando-a com a avaliação a que foram sujeitos no ensino regular?
7. E a Formação em Contexto de Trabalho? E a PAP? Como decorrem? Acham importante para o vosso desenvolvimento integral ? Porquê ?

8. Sendo uma Escola Profissional, a finalidade é preparar os alunos para o mercado de trabalho. Que oportunidades de trabalho pensam que poderão ter à saída do ensino secundário profissional?

9. Para finalizar. Gostaria que cada um de vocês referisse uma palavra que caracterizasse a vossa presença nesta Escola, o vosso agrado, e que, em síntese, seja reveladora de uma mais-valia que resultará desta vossa opção pelo Ensino Profissional.

10. Querem acrescentar mais algumas opiniões?

**Características (CI a CXI) e objetivos específicos definidos para a observação de aulas, já referidas no Anexo n.º 2:**

**CI – Situações de aprendizagem**

Observar se:

. Existe ênfase num ensino que propicia um trabalho individualizado e cooperativo, em oposição à formação convencional em grande grupo.

. Há pluralidade, com integração de situações de aprendizagem, em oposição à exposição (“Professor ator”).

**CII – Papel do Professor**

. Compreender se o Professor dirige o processo de ensino ou se dirige os alunos (aceção tradicional), ou seja, se efetivamente é um facilitador, um recurso, um mediador.

**CIII – Papel do Aluno**

. Verificar se o aluno toma iniciativa, tem sentido de responsabilidade, coopera, manifesta autonomia, empenho, sentido crítico, persistência perante as dificuldades (em oposição a uma passividade, obediência, conformismo).

**CIV – Objetivos de aprendizagem**

. Verificar se os objetivos são apresentados em termos de competências (atitudes, valores, capacidades), valorizando a integração de saberes, num desenvolvimento curricular gerador de projetos integradores de diferentes disciplinas e saberes, tendo como finalidade uma aprendizagem significativa, em detrimento das práticas disciplinares atomizadas: princípios estruturantes “pluridimensionalidade” e “confluência”.

. Verificar se, para alunos distintos, se exigem competências distintas, ou seja, se, por vezes, na seleção das tarefas propostas, e nos recursos disponibilizados, se estabelecem competências essenciais de acordo com as dificuldades demonstradas: princípio estruturante “diversidade”.

### **CV – Ritmo**

. Perceber se a progressão é diferenciada, de acordo com a natureza específica de cada aluno/grupo, ou é processada de igual forma para todos: princípio estruturante “diversidade” e “progressão diferenciada dos alunos no plano de estudos”.

### **CVI – Participação**

. Constatar se existe uma participação ativa, reflexiva e crítica, em oposição ao carácter passivo inerente a um ensino “tradicional”.

### **CVII – Tempo**

. Compreender se o tempo atribuído às tarefas a concretizar é o mesmo para todos, ou se a duração necessária para atingir os objetivos é variável de aluno para aluno (interligado com a definição de objetivos por competências).

### **CVIII – Reforço**

. Perceber se perante uma dificuldade o Professor presta um apoio personalizado, adaptando a tarefa a atividades de dificuldade inferior, em oposição ao teste clássico igual para todos, no mesmo momento.

### **CIX – Controlo**

. Compreender se o Professor dá ênfase a uma avaliação predominantemente formativa, com recurso, se necessário a tarefas que proporcionem atividades de apoio, promovendo um sucesso generalizado, em oposição a uma avaliação essencialmente sumativa no final de cada módulo, ou, no caso de insucesso ao módulo, através de um “exame” ao módulo.

### **CX – Condicionismos físicos**

. Constatar se há a possibilidade de um aluno ou um grupo de alunos poder desenvolver tarefas em espaço não formal de aprendizagem, ou, de acordo com uma pedagogia de tipo tradicional, a presença física do Professor é necessária. Ou seja verificar se há possibilidade de uma parte da “aula” não acontecer na “sala de aula”.

### **CXI – Sucesso**

. Compreender se a avaliação a cada módulo é encarada como avaliação do “processo” de aprendizagem, e também do produto, ou, em oposição, é fundamentalmente encarada como produto de aprendizagem, pelo que não existe uma avaliação de carácter contínuo, com especial ênfase na auto e na heteroavaliação: princípio estruturante “flexibilidade” e “avaliação modular com significado essencialmente formativo”.

Ao constatar a existência, ou não, dos princípios referidos, na prática educativa, valorizando-se os princípios psicopedagógicos cognitivo/construtivista/humanistas, pretendo averiguar se os fundamentos psicopedagógicos do processo de desenvolvimento curricular,

originários, se continuam a verificar, ou, pelo contrário, se constata um desvirtuamento dos pressupostos originários com uma consequente “licealização” das Escolas Profissionais.

[Características adaptadas de NACEM – Orvalho, L. (Coord.), Graça, M., Leite, E., Marçal, C. & Silva, A. (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Porto: GETAP. Ministério da Educação.]

**ANEXOS**

**Anexo n.º 1 – Instrumento de análise de práticas docentes (CEDH)**

## LOGO UCP

## FEP

CEDH – Centro de Estudos para o desenvolvimento Humano

PROJETO de investigação : Como ensinam os professores? Um estudo de práticas docentes

Coord. Maria do Céu Roldão

**Instrumento de análise de práticas docentes**

(Disponibilizado pela Professor Maria do Céu Roldão em 7.04.2015)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>A. Tipo de trabalho</b>	<b>A.1. Exposição/explicação pelo professor</b>	<p>A.1.1. Apresentação oral de conteúdos</p> <p>A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa</p> <p>A.1.3. Planeamento das atividades</p> <p>A.1.4. Síntese da aula</p> <p>A.1.5. Explicação de conceitos</p> <p>A.1.6. Convite/resposta a dúvidas</p> <p>A.1.7. Inclusão de contributos de alunos</p> <p>A.1.8. Narrativa/ descrição de situações</p> <p>A.1.9. Apresentação escrita de conteúdos</p> <p>A.1.10. Sínteses parciais</p> <p>A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades</p> <p>A.1.12. Outros.... (identificar)</p>
	<b>A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo</b>	<p>A.2.1. Lançamento de questões sobre conhecimento prévio (no início ou durante uma exposição)</p> <p>A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto</p> <p>A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição</p> <p>A.2.4. Pedido de contributos para realização de sínteses</p> <p>A.2.5. Atribuição de tempo de resposta</p> <p>A.2.6. Sem atribuição de tempo de resposta</p> <p>A.2.7. Outros.... (identificar)</p>
	<b>A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente</b>	<p>A.3.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.</p> <p>A.3.2. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) sem fornecer os documentos (Net, livros, manuais, jornais, imagens, filmes, outros</p> <p>A.3.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião.</p> <p>A.3.4. Estudo/leitura de textos/atividades de observação e/ou registo, outros...</p> <p>A.3.5. Leitura de materiais para tarefas de seleção de ideias ou elementos, outros...</p> <p>A.3.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/outras</p> <p>A.3.7. Resposta a questões /fichas</p>



	<p>A.3.8. Cópia de informação registada no quadro</p> <p>A.3.9. Explicitação de instrução para as estratégias</p> <p>A.3.10. Outros.... (identificar)</p>
<p><b>A.4. Realização de atividades pelos alunos em grupo</b></p>	<p>A.4.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.</p> <p>A.4.2. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) sem fornecer os documentos (Net, livros, manuais, jornais, imagens, filmes, outros</p> <p>A.4.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião.</p> <p>A.4.4. Estudo de sínteses/textos/outros...</p> <p>A.4.5. Leitura de materiais para tarefas de seleção de ideias ou elementos, outros...</p> <p>A.4.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/ outros</p> <p>A.4.7. Resposta a questões /fichas</p> <p>A.4.8. Repetição oral em conjunto</p> <p>A.4.9.Outros.... (identificar)</p>
<p><b>A.5. Apresentação de trabalhos por alunos</b></p>	<p>A.5.1. Leitura/apresentação de trabalhos produzidos individualmente</p> <p>A.5.2. Leitura/apresentação de trabalhos produzidos em grupo</p> <p>A.5.3. Dramatização</p> <p>A.5.4. Demonstração de factos ou situações.</p> <p>A.5.5. Apresentação de materiais construídos pelos alunos.</p> <p>A.5.6. Discussão e análise dos trabalhos pelos colegas e professor</p> <p>A.5.7. Discussão e análise dos trabalhos só pelo professor</p> <p>A.5.8. Outros.... (identificar)</p>
<p><b>A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto</b></p>	<p>A.6.1. Proposta de tema para debate pelo professor</p> <p>A.6.2. Debate a partir de questões/dúvidas/sugestões/erros dos alunos</p> <p>A.6.3. Fornecimento de materiais de apoio</p> <p>A.6.4. Estabelecimento de regras para o debate</p> <p>A.6.5. Estabelecimento de papéis</p> <p>A.6.6. Moderação do professor</p> <p>A.6.7. Moderação de um ou mais alunos</p> <p>A.6.8. Registo de conclusões</p> <p>A.6.9. Estabelecimento de relação com temas em estudo</p> <p>A.6.10. Outros.... (identificar)</p>
<p><b>A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências</b></p>	<p>A.7.1. Levantamento de um problema ou situação problemática pelo professor</p> <p>A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)</p> <p>A.7.3. Recurso a observação/experiências relativas à situação</p> <p>A.7.4. Pedido de formulação de hipóteses explicativas/estratégias aos alunos</p>

		<p>A.7.5. Apresentação de formulação de hipóteses explicativas/estratégias pelo professor</p> <p>A.7.6. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base em dados</p> <p>A.7.7. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base na informação do professor</p> <p>A.7.8. Registo de conclusões/soluções/possibilidades</p> <p>A.7.9. Outros.... (identificar)</p>
	<b>A.8. Trabalho de projeto</b>	
	<b>A.9. OUTRAS:</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>B - Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação</b>	<b>B.1. Verificação oral do aprendido</b>	<p>B.1.1. Apenas a alguns alunos</p> <p>B.1.2. Diversificando os alunos</p> <p>B.1.3. Com solicitação de intervenção de outros alunos</p> <p>B.1.4. Sem intervenção de outros alunos</p> <p>B.1.5. Com questionamento/correção</p> <p>B.1.6. Sem questionamento– fixação da resposta certa obtida</p> <p>B.1.7. Direcionada</p> <p>B.1.8. Não direcionada</p> <p>B.1.9. Outros.... (identificar)</p>
	<b>B.2. Verificação escrita do aprendido</b>	<p>B.2.1. Por meio de fichas pré-feitas/testes</p> <p>B.2.2. Com tarefas/questões preparadas pelo professor</p> <p>B.2.3. Com pedido de concretização em exemplos</p> <p>B.2.4. Com pedido de síntese/explicação/síntese</p> <p>B.2.5. Outros</p>
	<b>B.3. Pedido de tarefas comprovativas da compreensão do aprendido</b>	<p>B.3.1. Apenas a alguns alunos</p> <p>B.3.2. Diversificando os alunos</p> <p>B.3.3. Com solicitação de intervenção de outros colegas (oral ou escrito)</p> <p>B.3.4. Sem intervenção de outros colegas (oral ou escrito)</p> <p>B.3.5. Com questionamento/correção (oral ou escrito)</p> <p>B.3.6. Sem questionamento– fixação da resposta certa obtida (oral ou escrito)</p> <p>B.3.7. Outros.... (identificar)</p>
	<b>B.4. Reorientação da estratégia em função de reações dos alunos</b>	<p>B.4.1. Regresso a uma atividade anterior para clarificar dúvidas identificadas</p> <p>B.4.2. Pedido de expressão de ideias aos alunos sobre o que está a ser trabalhado</p> <p>B.4.3. Retoma de uma explicação anterior</p> <p>B.4.4. Organização de outra estratégia para clarificar/corrigir.</p> <p>B.4.5. Questionamento de um ou vários alunos</p>

		<p><b>B.4.6.</b> Pedido de reformulação aos alunos após retoma, alteração ou reexplicação</p> <p><b>B.4.7.</b> Outros ....(identificar)</p>
	<b>Outras</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>C - Interações (verbais e não verbais)</b>	<b>C.1 Tipos de questões</b>	<p><b>C.1.1.</b> Dirigidas a verificação de conhecimento factual</p> <p><b>C.1.2.</b> Dirigidas a cumprimento de tarefas</p> <p><b>C.1.3.</b> Dirigidas a conhecimento/experiência prévios</p> <p><b>C.1.4.</b> Dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio</p> <p><b>C.1.5.</b> Dirigidas a sentido crítico</p> <p><b>C.1.6.</b> Dirigidas a pedido de fundamentação</p> <p><b>C.1.7.</b> Dirigidas a criatividade</p> <p><b>C.1.8.</b> Dirigidas a expressão de pensamento próprio</p> <p><b>C.1.9.</b> Dirigidas a sentimentos ou reações</p> <p><b>C.1.10.</b> Dirigidas a proporcionar <i>feedback</i></p> <p><b>C.1.11.</b> Dirigidas ao controle de comportamentos</p> <p><b>C.1.12.</b> Outros.... (identificar)</p>
	<b>C.2. Unidirecional</b>	<p><b>C.2.1.</b> Professor-aluno</p> <p><b>C.2.2.</b> Aluno-professor</p> <p><b>C.2.3.</b> Aluno-aluno</p> <p><b>C.2.4.</b> Outros....</p>
	<b>C.3. Bidirecional</b>	<p><b>C.3.1.</b> Professor-aluno-professor</p> <p><b>C.3.2.</b> Aluno-professor-aluno</p> <p><b>C.3.3.</b> Outros....</p>
	<b>C.4. Interdirecional</b>	<p><b>C.4.1.</b> Professor –aluno-alunos-professor</p> <p><b>C.4.2.</b> Aluno-alunos-professor-aluno</p> <p><b>C.4.3.</b> Alunos-alunos</p> <p><b>C.4.3.</b> Outros ....</p>
	<b>C.5. Comunicação não verbal</b>	<p><b>C.5.1.</b> Manifesta atenção aos alunos</p> <p><b>C.5.2.</b> Movimenta-se estrategicamente</p> <p><b>C.5.3.</b> Adequa a postura à finalidade da comunicação</p> <p><b>C.5.4.</b> Expressa cordialidade</p> <p><b>C.5.5.</b> Movimenta-se sem intenção aparente</p>
	<b>C.6. Controlo do funcionamento da aula</b>	<p><b>C.6.1.</b> Estímulo à aprendizagem</p> <p><b>C.6.2.</b> Estímulo a atitudes</p> <p><b>C.6.3.</b> Admoestações/ameaças</p> <p><b>C.6.4.</b> Mantém o controlo das interações e do trabalho</p> <p><b>C.6.5.</b> Não mantém o controlo das interações e do trabalho</p> <p><b>C.6.6.</b> Separa alunos por razões de atenção ou comportamento</p>
	<b>C.7. Outras</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>D - Materiais de trabalho</b>	<b>D.1. Manual/is</b>	<p><b>D.1.1.</b> Pré-existentes</p> <p><b>D.1.2.</b> Adaptados</p> <p><b>D.1.3.</b> Elaborados pelo professor</p>

		D.1.4. Elaborados pelos alunos D.1.5. Outros
	<b>D.2. Fichas de trabalho</b>	D.2.1. Pré-existentes D.2.2. Adaptados D.2.3. Elaborados pelo professor D.2.4. Elaborados pelos alunos D.2.5. Outros
	<b>D.3. Textos /documentos</b>	D.3.1. Pré-existentes D.3.2. Adaptados D.3.3. Elaborados pelo professor D.3.4. Elaborados pelos alunos D.3.5. Outros
	<b>D.4. Material experimental/instrumental ou de mobilidade</b>	D.4.1. Pré-existentes D.4.2. Adaptados D.4.3. Elaborados/organizados pelo professor D.4.4. Elaborados/organizados pelos alunos D.4.5. Outros
	<b>D.5. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media</b>	D.5.1. Pré-existentes D.5.2. Adaptados D.5.3. Organizados pelo professor D.5.4. Organizados pelos alunos D.5.5. Outros
	<b>D.6. Imagens/materiais audiovisuais /digitais</b>	D.6.1. Pré-existentes D.6.2. Adaptados D.6.3. Elaborados pelo professor D.6.4. Elaborados pelos alunos D.6.5. Outros
	<b>D.7. Gráficos/tabelas/quadros estatísticos</b>	D.7.1. Pré-existentes D.7.2. Adaptados D.7.3. Elaborados pelo professor D.7.4. Elaborados pelos alunos D.7.5. Outros
	<b>D.8. Mapas/plantas/modelos/cronologias/jogos</b>	D.8.1. Pré-existentes D.8.2. Adaptados D.8.3. Elaborados pelo professor D.8.4. Elaborados pelos alunos D.8.5. Outros
	<b>D.9. Quadro/quadro interativo</b>	D.9.1. Pré-existentes D.9.2. Adaptados D.9.3. Elaborados pelo professor D.9.4. Elaborados pelos alunos D.9.5. Outros
	<b>D.10. Recurso a obras de</b>	D. 10.1. Selecionados pelo professor

	<b>arte</b>	<b>D. 11.1.</b> Selecionados pelos alunos
	<b>D.12. Outros</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descritores</b>
<b>E – Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço</b>	<b>E.1. Tempo</b>	<b>E.1.1.</b> Propõe o plano e a organização do tempo <b>E.1.2.</b> Planeia a organização do tempo com os alunos <b>E.1.3.</b> Respeita o tempo de duração da aula <b>E.1.4.</b> Deixa que ocorram tempos mortos
	<b>E.2. Espaço</b>	<b>E.2.1.</b> Propõe o plano e a organização do espaço <b>E.2.2.</b> Planeia a organização do espaço com os alunos <b>E.2.3.</b> Altera a disposição da sala de acordo com as atividades

**Anexo n.º 2 – Guião “Características (CI a CXI) e objetivos específicos definidos  
para a observação de aulas e *focus group*”**

#### **CI – Situações de aprendizagem**

Observar se:

- . Existe ênfase num ensino que propicia um trabalho individualizado e cooperativo, em oposição à formação convencional em grande grupo.
- . Há pluralidade, com integração de situações de aprendizagem, em oposição à exposição (“Professor ator”).

#### **CII – Papel do Professor**

- . Compreender se o Professor dirige o processo de ensino ou se dirige os alunos (aceção tradicional), ou seja, se efetivamente é um facilitador, um recurso, um mediador.

#### **CIII – Papel do Aluno**

- . Verificar se o aluno toma iniciativa, tem sentido de responsabilidade, coopera, manifesta autonomia, empenho, sentido crítico, persistência perante as dificuldades (em oposição a uma passividade, obediência, conformismo).

#### **CIV – Objetivos de aprendizagem**

- . Verificar se os objetivos são apresentados em termos de competências (atitudes, valores, capacidades), valorizando a integração de saberes, num desenvolvimento curricular gerador de projetos integradores de diferentes disciplinas e saberes, tendo como finalidade uma aprendizagem significativa, em detrimento das práticas disciplinares atomizadas: princípios estruturantes “pluridimensionalidade” e “confluência”.
- . Verificar se, para alunos distintos, se exigem competências distintas, ou seja, se, por vezes, na seleção das tarefas propostas, e nos recursos disponibilizados, se estabelecem competências essenciais de acordo com as dificuldades demonstradas: princípio estruturante “diversidade”.

#### **CV – Ritmo**

- . Perceber se a progressão é diferenciada, de acordo com a natureza específica de cada aluno/grupo, ou é processada de igual forma para todos: princípio estruturante “diversidade” e “progressão diferenciada dos alunos no plano de estudos”.

#### **CVI – Participação**

- . Constatar se existe uma participação ativa, reflexiva e crítica, em oposição ao carácter passivo inerente a um ensino “tradicional”.

#### **CVII – Tempo**

- . Compreender se o tempo atribuído às tarefas a concretizar é o mesmo para todos, ou se a duração necessária para atingir os objetivos é variável de aluno para aluno (interligado com a definição de objetivos por competências).

### **CVIII – Reforço**

. Perceber se perante uma dificuldade o Professor presta um apoio personalizado, adaptando a tarefa a atividades de dificuldade inferior, em oposição ao teste clássico igual para todos, no mesmo momento.

### **CIX – Controlo**

. Compreender se o Professor dá ênfase a uma avaliação predominantemente formativa, com recurso, se necessário a tarefas que proporcionem atividades de apoio, promovendo um sucesso generalizado, em oposição a uma avaliação essencialmente sumativa no final de cada módulo, ou, no caso de insucesso ao módulo, através de um “exame” ao módulo.

### **CX – Condicionismos físicos**

. Constatar se há a possibilidade de um aluno ou um grupo de alunos poder desenvolver tarefas em espaço não formal de aprendizagem, ou, de acordo com uma pedagogia de tipo tradicional, a presença física do Professor é necessária. Ou seja verificar se há possibilidade de uma parte da “aula” não acontecer na “sala de aula”.

### **CXI – Sucesso**

. Compreender se a avaliação a cada módulo é encarada como avaliação do “processo” de aprendizagem, e também do produto, ou, em oposição, é fundamentalmente encarada como produto de aprendizagem, pelo que não existe uma avaliação de carácter contínuo, com especial ênfase na auto e na heteroavaliação: princípio estruturante “flexibilidade” e “avaliação modular com significado essencialmente formativo”.

Ao constatar a existência, ou não, dos princípios referidos, na prática educativa, valorizando-se os princípios psicopedagógicos inerentes à estrutura Modular, pretende-se averiguar se estes princípios se continuam a verificar, ou, pelo contrário, se constata um desvirtuamento dos pressupostos originários com uma consequente “licealização” das escolas profissionais.

[Características adaptadas de NACEM – Orvalho, L. (Coord.), Graça, M., Leite, E., Marçal, C. & Silva, A. (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Porto: GETAP. Ministério da Educação.]



**Anexo n.º 3 – Guião das entrevistas semiestruturadas às lideranças (DTP1 e DTP2)**

## Guião das Entrevistas Semiestruturadas às Lideranças (DT1 e DTP2)

Blocos de Questionamento	Objetivos específicos	Tópicos/Questões Orientadoras
<p><b>Bloco 1</b> Legitimação de entrevista.</p>	<p>Legitimar a entrevista.</p>	<p>Q1. Dar informação acerca da finalidade do estudo de investigação, apresentando a questão geral, as questões de investigação e as subquestões.</p> <p>Q2. Realçar o valor da colaboração, explicitando que o estudo será de natureza qualitativa.</p> <p>Q3. Pedir autorização para proceder à gravação da entrevista, garantindo manter a confidencialidade e o anonimato da informação recolhida e disponibilizando os resultados obtidos com o estudo.</p>
<p><b>Bloco 2</b> Identidade da escola projetada no projeto educativo.</p>	<p>Identificar dimensão identitária.</p>	<p>Q4. O que é que no projeto educativo considera mais relevante?</p> <p>Q5. Qual é a marca identitária da escola que se reflete na procura dos jovens pela oferta formativa existente ?</p> <p>Q6. Como é que a direção estabelece anualmente a sua oferta formativa?</p> <p>Q7. De que forma a oferta formativa é divulgada para o exterior?</p> <p>Q8. De que forma é que o envolvimento dos empresários e das instituições se verifica no desenvolvimento do projeto educativo?</p>
<p><b>Bloco 3</b> Caracterização da ação e opções da escola.</p>	<p>Identificar características, opções e resultados relevantes para a construção do projeto educativo da escola.</p>	<p>Q9. Quais são as características da escola que considera fundamentais, e que considera uma mais-valia para os potenciais alunos?</p> <p>Q10. Como é que o envolvimento com as instituições/cooperação com o tecido empresarial se reflete não só no desenvolvimento da formação geral como da qualificação profissional dos estudantes?</p> <p>Q11. Existe uma oferta base que caracteriza a escola. Qual é ? Em que áreas ?</p> <p>Q12. Relativamente ao corpo docente, de que forma os professores contribuem para a construção do projeto educativo ?</p> <p>Q13. O que pensa sobre os projetos comunitários no desenvolvimento e consolidação das competências previstas no perfil profissional dos cursos ? De momento a escola está envolvida em algum? Pode especificar, na generalidade?</p>

<p><b>Bloco 4</b> Caracterização e valorização, por parte dos líderes, do desenvolvimento curricular em estrutura modular.</p>	<p>Averiguar de que forma se concretiza a estrutura modular e que importância lhe é atribuída, e com que orientações, no desenvolvimento curricular.</p>	<p>Q14. Como é praticada a estrutura modular na escola ? Q15. Porque é que é praticada desse modo ? Q16. Que princípios orientadores estão subjacentes a esta prática? Q17. De que forma os professores discutem esses princípios de forma a decidir como os implementarão na sua prática letiva? Q18. Como é feita esta planificação relativa à implementação dos princípios? Através de reuniões? Q19. E as aulas? De que modo se realizam? Q20. De que forma os Professores colocam em prática a avaliação dos alunos ? Q21. Ainda neste tema da avaliação, os professores seguem as regras da estrutura modular do currículo ? Como são realizadas as avaliações dos módulos para cada aluno?</p>
<p><b>Bloco 5</b> Opinião dos líderes acerca da organização do currículo e de que forma é desenvolvido na docência.</p>	<p>Analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo.  Analisar como se processa a progressão dos alunos.</p>	<p>Q22. No que se refere às práticas letivas, qual a perceção que tem sobre a operacionalização dos pressupostos inerentes à estrutura modular, ou seja, que dificuldades existem/não existem na implementação da estrutura modular ? Q23. De que forma se garante que os professores interajam num sentido comum de aplicação dos pressupostos ? Considera que importante esta uniformidade na ação? Q24. Como é feito o planeamento das aulas pelos professores? Q25. Relativamente às aulas, como se caracterizam as atividades de ensino? Q26. Como diretora pedagógica, de que forma orienta a ação pedagógica dos professores ? Q27. Como é que os alunos progredem de módulo para módulo? Q28. O que pensa sobre a importância das atividades inter/transdisciplinares na aquisição das competências previstas para as diversas disciplinas? Q29. Que ações desenvolve a escola para os alunos que não conseguem concretizar, no ciclo de três anos, o plano de formação estabelecido? Q30. Relativamente aos jovens recém-diplomados. Que estruturas existem que promovam uma integração na comunidade do trabalho?</p>

<p><b>Bloco 6</b> Opinião da liderança acerca de dispositivos de regulação do trabalho docente.</p>	<p>Compreender o papel e importância atribuída à supervisão pedagógica/outras dispositivos de regulação em escolas profissionais privadas, enquanto dispositivo(s) de regulação e melhoria.</p>	<p>Q31. Na escola que dirige existe supervisão ? Caso exista, como é posta em prática e com que fim é praticada ? Q32. Existem outros dispositivos de regulação do trabalho docente? Como é feita esta regulação ? Ou é informal ? E, neste caso, como se traduz ? Q33. De que modo a liderança encara a supervisão? Como controlo? Como regulação? Como prática de acompanhamento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem?</p>
<p><b>Bloco 7</b> Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista.</p>	<p>Captar o sentido que o entrevistado dá à própria entrevista.</p>	<p>Q34. Pretende acrescentar mais alguma informação ao que foi dito?</p>
<p>Agradecimentos.</p>		

**Anexo n.º 4 – Textos finais relativos a gravação das entrevistas semiestruturadas às lideranças (DTP1 e DTP2)**

## **Diretora pedagógica 1 (DTP 1)**

**RCL** – Boa tarde Dr.<sup>a</sup> L. Muito obrigado por me ter recebido e colaborado intensamente neste trabalho que estou a desenvolver para a Universidade Católica, integrado no Mestrado em SPAD. Gostaria de lhe colocar algumas questões sobre a Escola, na qualidade de Diretora Pedagógica. E a primeira questão que tenho é: Projeto Educativo da Escola. O que é que considera nesse Projeto Educativo mais relevante?

**DTP1** – O que considero mais relevante no Projeto Educativo da Escola são alguns itens, nomeadamente, a questão do sucesso educativo e a questão das empregabilidades dos alunos, bem como o relacionamento com os pais, os encarregados de educação e também com o relacionamento que a Escola tem com as entidades que nos facultam Formação em Contexto de Trabalho e que trabalham connosco em parcerias, portanto, entidades externas à Escola. Portanto, esses de facto são o que é de mais importante e relevante no nosso Projeto Educativo. Obviamente que o sucesso educativo dos alunos passa não só pelo sucesso a nível da profissão, do perfil de saída do curso, mas também a nível das valências transversais como saber-ser, saber-estar, o saber-viver com, as outras vivências, os outros saberes transversais à personalidade de cada um, portanto, ajudar à construção da personalidade de um aluno.

**RCL** – A Dr.<sup>a</sup> L colocou a questão dos cursos. Qual é a oferta formativa? Como é que a oferta formativa é divulgada para o exterior? Depois de definida, não é? Há uma divulgação? Quer falar sobre a divulgação para o exterior?

**DTP1** – A oferta formativa da Escola não pode fugir muito da característica da Escola. A Escola tem como Entidade Proprietária o Sindicato do Comércio, Escritórios e Serviços de Portugal. Portanto, a nossa oferta formativa tem que ir sempre de acordo com as características da Escola, dentro dos Serviços e do Comércio. Não é? Nós temos neste momento quatro cursos a funcionar, que é o Curso de Comércio, Organização de Eventos, Secretariado e Turismo. Normalmente, a nossa oferta formativa é definida em reunião de Direção e em reunião de Conselho Consultivo onde estão integrados vários elementos. Normalmente empresas que estão associadas à Escola. Na divulgação, normalmente, nós não gastamos muito dinheiro em divulgação porque, a maior parte dos nossos alunos resulta das inscrições que temos pelo “passa palavra”.

**RCL** – Muito bem.

**DTP1** – Por familiares, por amigos de alunos que já frequentaram, ou frequentam, a nossa Escola e que gostam e que vão divulgando junto dos seus pares. E são eles que trazem os colegas e os amigos. Portanto não gastamos muito dinheiro em divulgação.

**RCL** – Está muito bem. A Dr.<sup>a</sup> L referiu o envolvimento dos empresários. Já referiu uma das vertentes que será fazerem parte do Conselho Consultivo?

**DTP1**– Sim. Sim. O Conselho Consultivo é importante porque para além de termos o Sindicato, que é a nossa Entidade Proprietária, temos a Universidade Popular, as Juntas de Freguesia aqui da zona, que é no centro histórico do Porto. E temos algumas empresas que trabalham connosco juntamente na Formação em Contexto de Trabalho e que acabam por nos ajudar. A Associação de Comerciantes também acaba por nos ajudar. Embora seja uma entidade da concertação social, com o Sindicato, mas acabam por nos ajudar na determinação dos cursos e das necessidades da nossa oferta formativa para o mercado de trabalho.

**RCL** – E relativamente a estas características que a Dr.<sup>a</sup> L referiu, quais é que acha que são as fundamentais para os alunos, para atrair os alunos? Aquelas que desenvolvem uma mais-valia da Escola para os alunos?

**DTP1**– Eu acho que o mais importante é que os alunos vão passando a palavra. É o ambiente escolar e a proximidade dos professores junto dos alunos, que sabem quando precisarem de alguma situação, numa ajuda, de uma aula extra, os professores estão disponíveis. Acho que isso é o que caracteriza. Mais o facto da Escola não ser muito grande. Funcionamos quase como uma família. Conhecemo-nos todos e isso ajuda um bocadinho até no acompanhamento do percurso escolar de cada aluno.

**RCL** – E relativamente ao corpo docente? Como é que o corpo docente participa no desenvolvimento do Projeto Educativo? Se tem algum representante nessas estruturas de topo? Como é que é feito?

**DTP1**– O Projeto Educativo é elaborado de quatro em quatro anos. Por acaso este ano termina o quadriénio, portanto da aplicação do último Projeto Educativo. Em setembro vamos ter que constituir uma equipa para avaliação do Projeto Educativo e depois para a implementação da avaliação, não é? Do que foi feito, dos objetivos que foram alcançados e aquilo que temos que determinar, e tornar a elaborar um novo Projeto Educativo para outros quatro anos. Obviamente quando iniciamos um novo Projeto Educativo todos os professores são chamados, principalmente os Coordenadores de Curso, para ajudar na concretização dos objetivos que queremos alcançar para o quadriénio seguinte. Os professores são chamados, e os Coordenadores de Curso, para participar e dar o seu contributo. Depois recolhemos as informações, tratamo-las e depois construímos o nosso Projeto Educativo.

**RCL** – Muito bem. E relativamente a projetos comunitários. Eu sei que existem, uma vez que a Dr.<sup>a</sup> L já me confidenciou alguns. Se quiser referir os que estão em curso e as mais-valias que esses projetos comunitários têm no tal desenvolvimento integral que referiu há pouco?

**DTP1** – Nós neste momento estamos no Erasmus +, não é? Antigamente, no programa anterior, eram dois modelos: era o Leonardo Da Vinci e o Comenius. Neste momento continuamos com o mesmo processo. Temos a mobilidade de alunos para as empresas. Fazem Formação em Contexto de Trabalho de um mês fora de Portugal. O ano passado estivemos em Espanha e este ano também estivemos em Espanha, em Sevilha, um mês, com alunos a fazer Formação em

Contexto de Trabalho. Este ano, pela primeira vez, também estivemos na mobilidade de professores, no sentido de formação para os professores. Tivemos, neste momento, já duas experiências, em Itália. Dois grupos de professores estiveram em Itália a verificar como algumas Escolas Profissionais tratam o sucesso educativo e portanto como é que funcionam a esse nível. E vamos ter ainda mais duas formações, uma em Malta e outra na Polónia. Na Polónia, na utilização de novas tecnologias, e em Malta, também a questão do sucesso educativo. Portanto este ano é a primeira vez que temos professores a fazer formação fora do país. É uma mais-valia. Acaba por também haver partilha de boas práticas das outras Escolas não é? Para além disso, temos, como disse, a mobilidade dos alunos. Para eles também é uma mais-valia, para além de estarem um mês fora do país, estão um mês sozinhos, não é? Têm que organizar a vida deles e para além disso também têm a questão de trabalharem em empresas e de conhecerem culturalmente a zona onde estão a estagiar. Para além disso temos também o antigo Comenius, que é um projeto transversal a vários países e que acaba por também ser uma mais-valia, porque há um grupo de alunos e de professores que neste momento estão a trabalhar no levantamento dos recursos e dos materiais históricos da herança judaica aqui em Portugal, principalmente no Porto, e estão a trabalhar com outros países como a França, a Roménia, a Polónia e a Grécia. Portanto é esse o objetivo: fazer o levantamento aqui em Portugal, e no final do processo haver um documento, um livro, que retrate a herança judaica em cada um destes países.

**RCL** – Nesta sequência, portanto, o objetivo seguinte, porque o meu trabalho versa sobre estrutura modular do currículo, e eu estou a averiguar se ainda passado estes vinte e tal anos de estrutura modular nas Escolas Profissionais, ela ainda se verifica, e que importância lhe é atribuída. A pergunta que eu queria fazer à Dr.<sup>a</sup> L, como Diretora Pedagógica, é: Como acha que é praticada a estrutura modular na Escola? E porque é praticada desse modo?

**DTP1** – Claro que as características da estrutura modular têm a ver com a possibilidade, a flexibilidade, portanto, o professor de acordo com as características da turma pode organizar os módulos de acordo, ou de modo, a que facilite a aprendizagem dos alunos, não é? Que a progressão seja o melhor possível, e pode ser ajustada a cada um dos alunos. Portanto pode ser ajustada a cada um dos alunos e aqui na Escola tem sido trabalhado sempre dentro dessa forma. Nós praticamente não usamos quase livros. Só nos casos do Português, de Integração é que foram os professores que pediram para serem adquiridos livros que nós emprestamos aos alunos. Mas nas outras disciplinas todos os professores fazem o seu guia de aprendizagem que é ajustado de ano para ano a cada turma e às vezes pode ser ajustado até a cada aluno. Portanto, acho que ao longo destes vinte anos nós não estragamos a ideia da estrutura modular.

**RCL** – Certo.



**DTP1** – Tento ser o mais flexível possível e ajustar individualmente a cada aluno que o objetivo é esse a progressão individual de cada aluno de acordo com as suas características e com as suas capacidades.

**RCL** – E estes princípios orientadores como é que se transmite aos professores? Imaginemos que entra um professor novo ou dois como é? Há reuniões informais por parte não só da Dr.<sup>a</sup> L como dos Coordenadores de Curso? Como é que é processada, no fundo, esta disseminação da importância da estrutura modular do currículo?

**DTP1** – É assim. A maior parte dos professores estão cá já há quase dez anos. Na sua maioria, portanto, já são professores que estão enraizados na questão da estrutura modular. Claro que às vezes é necessário contratar um professor. Por norma o que nós fazemos é quando há seleção damos preferência a professores que já estiveram no Ensino Profissional e que já têm pelo menos alguma experiência nas características de utilizar os módulos, não é? Essa é a situação. Para além disso, quando o professor é acolhido é explicado quanto à dinâmica da Escola, como é que é organizado o ano letivo, de que forma é que estão organizados os módulos para cada curso. É explicado minimamente isso e depois são os Coordenadores de Curso que ao acolherem o professor também explicam a característica de cada curso porque, pese embora a estrutura modular e as características ser igual para todos os cursos, mas isto depois depende de curso para curso, como é tratada.

**RCL** – A outro nível, a nível da planificação, também irá refletir-se esse conceito de estrutura modular? Quer falar como é que se reflete na planificação, em geral, das disciplinas?

**DTP1** – Sim. É assim: no início do ano é solicitado aos professores para apresentarem a planificação para o ano letivo em curso. O que o professor faz é obviamente primeiro vai verificar qual é a pertinência da sequência dos módulos, não é? Embora o módulo possa ser um, dois, três, quatro, cinco, mas não quer dizer que ele seja seguido dessa forma. Às vezes é pertinente ... dependente das características da turma. Outras vezes é pertinente começar, por exemplo, pelo seis e depois entrar no número um, por exemplo. Primeiro, o professor tem que avaliar a turma que tem e depois, a partir daí, fazer a sua planificação. Aqui na Escola os professores tentam dar essa liberdade porque depende de professor para professor, de disciplina para disciplina, e das características da turma.

**RCL** – E nesta sequência, portanto, planificação, aulas, avaliação, que estratégias gerais, porque também depende, penso eu, de disciplina para disciplina, os professores utilizam para avaliar os alunos ao módulo?

**DTP1** – Sim. Aquilo que nós pedimos aos professores, e referimos, é que avaliação não deve ser exclusivamente do teste de avaliação. A avaliação deve ser contínua. Deve ser feita aula a aula, não só pelas competências que o aluno adquiriu naquela aula a nível profissional mas pelas outras competências e pelas atitudes e pelos valores. Nós solicitamos isso aos professores mas sabemos que nem todos fazem da mesma forma, não é? Há professores que dão valor e que

quantificam e que negociam. Também pedimos que os professores negociem com os alunos no início de cada módulo e que lhes expliquem, neste módulo, que é importante por, exemplo, estes valores, estas atitudes e estas competências profissionais. Depois negociar com o aluno a percentagem que cada item tem no peso da avaliação. Há professores que fazem, mas também tenho consciência que há outros que não fazem. Na sua maioria, os professores utilizam estes instrumentos na avaliação. Claro que também há alguns que dão muito peso, por exemplo, ao teste de avaliação que, não deveria ser. Aquilo que nós pedimos aos professores é que qualquer tipo de instrumento e qualquer situação que possa ocorrer durante a aula deve sempre levar a grande autonomia do aluno. Por isso é que também muitos professores vão utilizando a questão do portefólio para avaliação porque isso requer outro tipo de competências para o aluno: autonomia, responsabilidade, que depois são avaliados. Às vezes é mais fácil dar uma aula expositiva e depois fazer um teste de avaliação e está feito não é? O portefólio requer da parte do professor um grande acompanhamento, e uma grande responsabilidade e autonomia por parte do aluno. Estas valências relativamente ao portefólio caracterizam muito mais um aluno no Ensino Profissional do que no Ensino Regular. Claro que nem todos os professores o fazem, é verdade. Há professores que continuam a fazer o teste sumativo e a aula muito expositiva mas felizmente aqui na Escola, na sua maioria, vão utilizando muito a questão do portefólio e a avaliação contínua e aula a aula.

**RCL** – Como é uma entrevista semiestruturada, a Dr.<sup>a</sup> L foi referindo o seu pensamento. Já entramos no bloco seguinte que é analisar e descrever formas como se operacionaliza o currículo. Referimos as práticas letivas, de que forma se garante aos professores esta aplicação e se eles consideram importante? Seria também importante para mim saber se os professores regem bem à estrutura modular? Os que estão há dez anos, pronto, já é intrínseco e já estão de tal maneira absorvidos...mas eventuais professores que entrem, como a Dr.<sup>a</sup> L referiu? Dá preferência a quem tem já experiência, mas, no sentido geral, como é que reagem ao desenvolvimento curricular em estrutura modular?

**DTP1** – É assim. Na sua maioria os professores... que são mesmo novos e que nunca trabalharam claro que acham um bocado esquisito e não percebem muito bem como é que isto funciona. Claro que no caso desses professores mais novos o que é preciso, o que é necessário, é haver um acompanhamento mais personalizado do professor, também na ajuda, não é? Na preparação das aulas, não é? Do próprio módulo, e isso também acontece muito. Felizmente aqui na Escola as equipas técnico-pedagógicas são muito coesas, trabalham muito bem uns com os outros. Trabalham muito colaborativamente e cooperativamente, portanto ajudam-se mutuamente e isso também depois acaba por transparecer também no bom desenvolvimento do curso. Claro. É assim: há cursos que trabalham melhor que outros. E claro que os professores que são novos acabam por ser integrados e ajudados nesse sentido, mas, claro, para quem é novo isto é um bocado esquisito.

**RCL** – Relativamente aos alunos outro assunto ainda neste objetivo. Os que não conseguem concretizar o ciclo de formação, que é de três anos, em três, por causa de módulos, ou PAP não desenvolvida, ou Formação em Contexto de Trabalho. A Escola tem algum plano? Como é que o “4.º ano” funciona aqui na E1?

**DTP1** – É assim. Nós obviamente damos oportunidade ao aluno. Continuamos a dar oportunidade ao aluno para continuar cá na Escola. Têm sempre os apoios dos professores. Claro que é assim. A Escola tem custos, não é? O que normalmente fazemos: existe um valor de inscrição e uma pequena propina de cinco euros, por disciplina. Não é um valor muito elevado. Mas o aluno acaba por durante esse quarto ano, ou quinto... Nós já tivemos aqui quinto e sexto e sétimo. Só terminou ao sétimo ano uma aluna que tínhamos com necessidades educativas especiais. Continuou a ser acompanhada e acabou por terminar o curso. Claro que os professores têm sempre abertura para o acompanhamento desses alunos. Dão aulas extra. Se existe alguma situação integram na turma, por exemplo, no módulo x que estão na turma por exemplo do segundo ano. O aluno é integrado durante aquele período na turma. Se necessita duma aula mais individualizada tem uma aula individual. Nós aqui não abandonamos os alunos. Só se eles não quiserem. Se eles quiserem continuar estão cá a terminar o curso. A nível financeiro o esforço deles não é muito elevado nesse sentido.

**RCL** – Está muito bem. Relativamente a outro objetivo. Compreender o papel e importância atribuída pela Direção Pedagógica à Supervisão pedagógica, ou outros dispositivos que existam na Escola? Como Diretora Pedagógica, a Dr.ª L quer falar um pouco sobre esta Supervisão, como é que se processa?

**DTP1** – Sim. Normalmente. Ao longo do ano vou tendo alguns indicadores de como é que cada curso está a funcionar, não é? Mas aquilo que nós fazemos, e como disse, as equipas trabalham bem, e no final de cada ano necessito sempre de reunir com os Coordenadores de Curso para perceber o que é que funcionou bem durante o ano, quais os desvios, ou aqueles que eu verifiquei e que dou conhecimento aos Coordenadores, ou aqueles que eles me querem alertar. Portanto nessa reunião, que é muito importante, aferimos as alterações que vamos fazer para o ano seguinte, quer a nível do currículo, quer a nível das datas de Formação em Contexto de Trabalho, quer a nível de alteração de estrutura da PAP. Portanto aqui as decisões acabam por serem decisões colaborativas e cooperativas. Não há uma decisão minha, porque me apeteceu. Não. Acaba sempre por haver uma reflexão conjunta dos Coordenadores de Curso que entretanto fizeram uma reflexão com as equipas técnico-pedagógicas, para aferir as alterações do ano seguinte. Portanto esta Supervisão acaba por ser muito colaborativa.

**RCL** – Era essa questão que eu tinha. Mas a Dr.ª L com toda a experiência que tem já referiu, que era de que modo a liderança encara a Supervisão: controlo, relação, colaboração? Portanto penso que a Dr.ª L já referiu.

**DTP1** – Colaborativa. É. É isso, sim. Claro que existem algumas situações que começo a perceber que há grandes desvios. Claro que não chego ao final do ano para os dizer. Não é? Ao longo do ano vou chamando a atenção. Ou porque os professores não estão a cumprir a carga horária. Porque é necessário cumprir as mil, e vamos imaginar entre mil e cem horas são mais, depende de ano para ano, por exemplo, cada ano tem definido mil cento e quarenta e quatro horas, por exemplo, se os professores não estão a cumprir nas suas disciplinas. O professor de Português neste momento deveria estar, por exemplo, na aula sessenta e não está. Obviamente que tenho que chamar à atenção, ou olha é preciso reforçar ou é preciso marcar umas aulas extra. Obviamente que estas situações são importantes para o bom funcionamento do ano letivo. Ao longo do ano são aferidas. Agora as grandes decisões são normalmente feitas a nível colaborativo, obviamente.

**RCL** – E para terminar gostaria de saber se a Dr.<sup>a</sup> L, enquanto Diretora Técnico-pedagógica, tem mais algum pormenor a acrescentar e que vai enriquecer ainda mais este meu estudo?

**DTP1** – Não. Eu acho que a questão é o Ensino Profissional. Eu identifico-me muito com este tipo de ensino, obviamente que as coisas só funcionam bem se toda a gente trabalhar para a mesma causa, não é? Claro que a estrutura modular só funciona se as pessoas se identificarem. Como? O currículo só funciona se as pessoas se identificarem com este tipo de ensino. Se não se identificarem, não vale a pena, não é? Acho que é um bocado disso e principalmente para os alunos damos todas as experiências possíveis que eles se calhar durante o resto da vida não vão ter. De uma série de atividades que nós temos, transversais, de concursos, de atividades extra, da decoração de natal, da cascata de São João, de fazermos muitas parcerias, e trabalhos fora para outras empresas, isso é uma mais-valia grande para os alunos

**RCL** – Pronto, Dr.<sup>a</sup> L. Estou muito esclarecido e só me resta agradecer toda a disponibilidade, simpatia, boa vontade, uma colaboração total da E1.

**DTP1** – As boas e as más claro! Que nem tudo funciona bem, obviamente. Isto não é tudo. Há coisas que não vão funcionando e que temos que ajustar, claro, que obviamente na vida é assim que funciona, não é?

**RCL** – Mas o que é gratificante é saber que vinte e cinco, vinte e seis, ou vinte e sete anos depois do paradigma ter entrado em Portugal, o construtivismo, ainda há Escolas que seguem este tipo de ensino.

**DTP1** – Eu acho que as Escolas Profissionais que se mantêm hoje em dia ainda a laborar que continuam com o mesmo espírito. Acho eu, desde há vinte e cinco anos atrás, se não, não estariam abertas. Acho que é isso mesmo.

**RCL** – Muito bem. Obrigado Dr.<sup>a</sup> L.

## **Diretora pedagógica 2 (DTP 2)**

**RCL** – Muito boa tarde Dr.<sup>a</sup> C. Agradeço toda a disponibilidade amabilidade. Tudo aquilo que temos vindo a falar sobre este Mestrado em SPAD, na Universidade Católica. Tenho algumas questões a colocar, enquanto Diretora Pedagógica desta escola. E a primeira tem a ver com o Projeto Educativo. O que é que a Dr.<sup>a</sup> considera que é mais relevante no atual Projeto Educativo?

**DTP2** – O Projeto Educativo foi feito, deveria ter sido feito, logo em...era 14-17 e portanto no início do ano letivo 14-15. Como eu entrei nesta escola no dia 1 de setembro ainda não tinha conhecimentos suficientes, não tinha conhecimentos suficientes para fazer um Projeto Educativo que me...era a vivência da escola. Ainda não a conhecia para ver os pontos fortes, porque conversar, viver uma escola, é diferente de conversar com as pessoas que estão nela, não é? Portanto eu precisei de viver a escola. E estive a viver a escola durante três meses, e só em janeiro é que fiz o Projeto. Fiz, fizemos, mas ele partiu de mim, é um facto. Parte sempre da Direção Pedagógica e depois foi aprovado no Conselho Pedagógico sem grandes alterações, a não ser uma. Posso dizer já qual era que nós, eu, no Projeto Educativo, não considerei pontos fortes e pontos fracos, não é? Numa análise *swot*, que normalmente se faz. E um dos pontos fortes é o plano de desenvolvimento europeu. Como era um dos pontos fortes eu não incluí como eixo estratégico e metas a atingir no Projeto Educativo. Pronto. Esse foi um dos aspetos que eu tive que incluir posteriormente. Aliás, o Projeto Educativo que eu mandei para o Rodolfo ainda não tem esse plano de desenvolvimento europeu. Agora vou ter que lhe mandar, que foi incluído há pouco tempo.

**RCL** – Então, neste sentido, a Dr.<sup>a</sup> C considera que a marca, a dimensão identitária da escola, a grande dimensão, é a dimensão europeia, e daí parte para a dimensão nacional?

**DTP2** – Não. Não, em termos de Projeto Educativo. Não é a marca fundamental, mas era uma marca que faltava.

**RCL** – Então pode referir a marca fundamental?

**DTP2** – Há duas. É o desenvolvimento harmonioso do jovem, do aluno, qualquer que ela seja, qualquer modalidade, e há outra marca fundamental ...para mim há três, e a adequabilidade da nossa oferta e das empresas que recebem. Aliás, por uma questão de curiosidade, todos os alunos que vão para Estágio, vão já no segundo ano. Estamos a falar de Cursos Profissionais. Têm 250 horas no segundo e 350 no terceiro. Todas as empresas que os recebem, que os acolhem no final do Estágio respondem a um inquérito de satisfação, em termos quer da preparação do aluno, quer da própria adequabilidade, de como nós estamos a desenvolver as competências técnicas, neste caso, e não só, portanto, é essa e a qualidade. São três, eu acho.

**RCL** – Obrigado. Nesse sentido falou em Cursos Profissionais. Como é que é divulgada a oferta formativa destes Cursos para o exterior?

**DTP2** – Várias formas de divulgação. As usuais, que são a net, as redes sociais, os prospectos, os folhetos. Esta escola tem uma característica muito interessante, eu digo interessante, comparativamente com outras que eu conheço. Aliás estamos nessa fase. A escola é divulgada através de oficinas, o que é isto? Vamos imaginar uma oficina de Marketing, ou uma oficina de Vitrinismo. Nós contactamos as escolas, à nossa volta, normalmente as públicas e vamos lá fazer uma oficina de Multimédia, a pedido das próprias escolas, com alunos, com um professor a acompanhar, mas é feita pelos nossos alunos, pronto. Esta é uma forma de no fundo...isto entra no plano, no Projeto Educativo, das outras escolas, proporcionar oficinas práticas aos alunos. Mas é uma forma da nossa escola divulgar o seu Curso, não é? É uma forma interessante, porque são os alunos que a fazem. A outra forma são aquilo que nós chamamos as EPROjornadas. Então cada Curso Profissional, no final mais ou menos no terceiro período, tem uma EPROjornada. São jornadas viradas para o exterior, também organizadas pelos alunos e pelos professores. É diferente.

**RCL** – Falou há pouco em Formação em Contexto de Trabalho. De que forma é que o envolvimento, porque penso que a Formação em Contexto de Trabalho é desenvolvida em empresas, ou instituições, de que forma é que os empresários se envolvem no Projeto Educativo?

**DTP2** – Nos temos uma vantagem, penso eu, que é uma vantagem relativamente a outras instituições, outras escolas. A nossa entidade proprietária é a Associação Empresarial do Concelho de Matosinhos, portanto, a Associação Empresarial do Concelho de Matosinhos é formada por muitas empresas, não é? São sócios da Associação Empresarial. E portanto temos, à partida, uma porta aberta para os nossos alunos. O facto de termos instituído este ano, e foi só este ano, desde que eu cá estou, o inquérito de satisfação às empresas já nos dá um *feedback* mais real, não é? Se a empresa ficou satisfeita, ou não ficou satisfeita, e normalmente temos uma bolsa de empresas que se mantêm inalterável há mais de 20 anos, portanto isto é um indicador sólido da adequabilidade da empresa e do acolhimento que a empresa faz.

**RCL** – E uma mais-valia que os potenciais alunos consideram nesta escola para procurar a escola?

**DTP2** – As instalações não são, concerteza! Porque não são boas, mas vamos mudar de instalações em breve. O que eles dizem, não é? O que eles dizem, isto é dito entre eles, não é? E normalmente, quando na entrevista de seleção que nós fazemos aos alunos na entrada da escola perguntamos como é que eles souberam da escola e porque é que vêm? O que os alunos dizem, e o que eu acho, e vivencio, é que esta escola os trata como gente, não é? Por exemplo, noutro dia achei interessante uma aluna. Chamei-a. Ela estava com uma carita triste, no corredor, mas ela não era problemática, não sabia o nome dela. “Olha mas o que é que tens?” E ela depois lá me disse o que tinha. Estava incomodada, chorou, e depois no final...e aquilo tocou-me, no final disse que era impensável na antiga escola a Diretora da escola vir falar. O que eles dizem é

a proximidade dos professores e da própria Direção, e não sou só eu são os outros elementos da Direção, com os próprios alunos.

**RCL** – Muito obrigado. E relativamente à oferta base que caracteriza a escola? Há uma oferta base?

**DTP2** – Há uma oferta base que desde a sua criação se mantém. Ela é o Turismo, não é? O nosso Curso de Turismo é muito procurado, mesmo procurado, e os alunos são muito selecionados, e portanto são muito bons alunos. Normalmente eles só prosseguem estudos ou... É mesmo um Curso com qualidade. É o Marketing, desde o início, e o Vitrinismo. São três cursos base. Depois há outros, não é? Temos o Curso de Multimédia, que veio depois, mas que não está tão enraizado. Agora vamos tentar abrir um novo curso, vamos ver, mas são esses três.

**RCL** – E relativamente ainda nesta caracterização da escola pelo Projeto Educativo, de que forma é que os professores contribuem para a construção do próprio Projeto Educativo? Pelo menos no consulado da Dr.<sup>a</sup> C, que me referiu?

**DTP2** – Só por isso eu posso responder. O Projeto Educativo, este projeto, foi feito de maneira diferente dos outros projetos. Aliás tem o que têm muitos Projetos Educativos, que são: depois de identificados os pontos fortes e fracos foram estabelecidas metas, objetivos operacionais, indicadores e resultados. Nós depois temos que ter os resultados. Portanto foi relativamente à..... Eu reuni, fiz três reuniões gerais com os colegas, com todos, por causa do Projeto Educativo. Mas depois para ter algum *feedback*, não é? Nas outras escolas, sobretudo as públicas, há uma comissão que constrói, que elabora o projeto. Aqui não. Aqui fui eu mesma que o elaborei. Mas, na altura, reuni parcelarmente com os Coordenadores de Curso, com os Diretores de Turma, com os professores da Área Técnica. Portanto foram reuniões parcelares, até...porque isso me permitiu conhecer melhor a escola, uma vez que eu era nova, recente na escola. Portanto foi assim. O *feedback* deles foi dado sobretudo nessas reuniões parcelares.

**RCL** – E relativamente a projetos comunitários? Como referiu, há bocado, a componente europeia, considera importante estes projetos na consolidação de competências diversas? De momento a escola está envolvida em algum? Quer referir um pouco sobre esta componente comunitária, na escola?

**DTP2** – Eu há bocado referi um projeto comunitário europeu, mas há outros tipos de projetos, não é? Em termos de projetos, a escola está envolvida, eu até acho sinceramente, acho que tem, às vezes tem, projetos a mais. A escola está envolvida, tem sete projetos integradores. E quando eu digo integradores, são integradores de todos os alunos, de todos os cursos, e não só os profissionais. Pronto. Temos um projeto com a Cruz Vermelha em termos de solidariedade que...vários níveis, quer na entrega de alimentos, na angariação de alimentos, quer como é que a Cruz Vermelha depois com esses alimentos os torna atrativos, não é? Para as pessoas que os vão consumir. Aí também a escola teve um projeto de solidariedade. Temos um projeto enorme, que é o que nos está a dar mais trabalho, com a Câmara de Matosinhos, e com a APDL, que é o

Porto Leixões a vários níveis. Os nossos alunos, e não só os de Turismo, fazem a receção aos passageiros, que às vezes são três mil, aos passageiros que chegam ao Terminal de Matosinhos a dois níveis. Todos os alunos da escola. Mas para isso é preciso ter um nível de Inglês razoável, ou de outra língua. Vão dar informações sobre Matosinhos. Eles ficam cá, não? Os outros vão para o Porto. Aqueles que ficam cá. Ao dar informações sobre Matosinhos implica História, implica não só a língua estrangeira. Implica tudo. Implica saber receber, saber-estar, saber falar. Pronto. E depois o Marketing entra aqui porque quando eles regressam ao navio, isto é, eles recebem-nos, dão informações acerca do que Matosinhos tem, onde é que fica o Correio, essas coisas. Quando eles regressam, para ir para o navio, então os nossos alunos, qualquer um deles, faz um mini-questionário para nós vermos o perfil de visitante. Esse mini-questionário é tratado depois pelos alunos de Marketing. Esse é um projeto. A “Missão Sorriso” que eu lhe referi, a Cruz Vermelha, é outro projeto. Temos outro projeto com a Casa da Juventude que eles fazem-nos aqui workshops, a vários níveis. E nós, em contrapartida, apoiamos a Casa da Juventude. Como? Fazendo a árvore de natal, cá fora... Há muitos.

**RCL** – Obrigado. Mudando agora um pouco de tema. O objetivo é falar um pouco sobre estrutura modular. De que forma se concretiza a estrutura modular? A pergunta é: como é praticada a estrutura modular na escola, genericamente?

**DTP2** – A estrutura modular. Nós temos o cuidado, ou temos tido, procuramos ter o cuidado de... como a estrutura modular é praticada. Nós seguimos o programa, em termos de estrutura modular. Mas ela é flexível, ou seja, apesar de existir o referencial eu acho que esta é uma característica que faz sentido. E uma carga horária que é referencial, nós seguimo-la, porque temos que seguir, mas não propriamente naquela ordem, nem naquele ano, nem... Vamos imaginar. Vou-lhe dar um exemplo. Nós agora vamos mudar de instalações, para novas, e precisamos que os alunos façam filmagens, pequenas filmagens, para um *spot* publicitário das novas instalações. Pronto, pegamos nos alunos de Multimédia, que ainda não tinham o módulo de edição pós-vídeo, pronto, pegamos no módulo de edição. Preparamo-los primeiro, não é? Para eles depois irem fazer as filmagens e editarem o vídeo, etc. Portanto a estrutura modular faz-se. A avaliação, eu não lhe dei nenhum instrumento, mas se vir em termos de avaliação eu penso que a avaliação e os instrumentos de avaliação traduzem como se faz a estrutura modular.

**RCL** – Ainda nesta questão, e na planificação relativamente à estrutura modular. De que forma é que os professores discutem estes princípios que estão subjacentes à estrutura modular? Como é que os professores se integram, nomeadamente, quem chega pela primeira vez?

**DTP2** – Pronto. Eu posso-lhe dizer o que fiz este ano. Que eu tenho esse *handicap*, não é? Chegar a uma escola a meio é complicado. Este ano nós reunimos, por Curso, independentemente da modalidade. Mas estamos aqui a falar dos Cursos Profissionais. Os vocacionais também, é por módulos. E os da aprendizagem um bocadinho diferente. Com o Coordenador de Curso, com os colegas da Área Técnica, quando possível, se não estava só o



Coordenador e planificamos, planificamos o Curso desde, vamos imaginar que era um primeiro ano, então planificamos, naquela altura, com os projetos que temos para o primeiro ano, mas já temos no final de linha um terceiro. Houve uma planificação prévia dos módulos. Aliás, antes de começarem as aulas, nós já temos os módulos devidamente integrados. Vamos imaginar, sei lá, um exemplo qualquer, por exemplo o “Senhor de Matosinhos”. Aqui é o “Senhor de Matosinhos”. O Senhor de Matosinhos foi devidamente planificado, e integrado no Inglês, na História. Há normalmente um tema aglutinador que é à partida planificado. É lógico que não vou dizer aqui que foram todos planificados. Não foram. Mas há grandes temas, ou grandes acontecimentos, ou eventos, ou projetos em que nós estamos envolvidos, que são uma mola impulsora para... Os módulos estão ao serviço daquilo que a Escola pode fazer, enquanto projeto.

**RCL** – E relativamente às aulas ? Porque numa escola também há aulas... de que forma é desempenhado o papel do professor? Quer referir um pouco, neste contexto de estrutura modular em sala de aula?

**DTP2** – Os professores que aqui estão têm alguma experiência. Temos professores internos. Temos alguns externos. Os professores que estão têm, eu tenho a noção que têm, devidamente enraizado o princípio, espírito, da estrutura modular. Não estou tão certa dos professores externos.... Pronto, estamos neste momento a trabalhar. Isso ainda não tivemos oportunidade. Mas temos feito reuniões. Normalmente nunca ocupo muito para além do tempo... Os professores precisam de descansar. Também acho que os professores precisam de descansar. Mas eu tenho pedido a um professor. E escolho o professor. Isto é uma verdade. Vamos imaginar. Há vários professores de AI. Há bastantes. Eu peço a um professor experiente, e que eu sei que pratica a estrutura modular, que oriente e que trabalhe com os outros colegas. E isso tem dado algum resultado. Não é a Direção. É o colega, e faz isso de uma forma subtil. Portanto eu tenho “professores âncora”, digamos assim, foi a forma que eu encontrei até ao momento, não é? Ainda estou aqui há pouco tempo. Tenho “professores âncora” que vão, de uma forma subtil, foi isso que eu lhes pedi. Disse não vão ensinar nada a ninguém, vão de alguma forma falar com os professores com menos experiência, pronto. Eu sei que se calhar o Rodolfo me vai falar sobre isso, em termos de Supervisão, mas isso está relacionado com algumas pequeníssimas experiências de Supervisão que temos vindo a fazer.

**RCL** – Certo, Dr.<sup>a</sup> C. E relativamente à avaliação propriamente dita, do módulo, a Dr.<sup>a</sup> C tem diretrizes? Quer falar um pouco também sobre essa avaliação, no final do módulo?

**DTP2** – Nós temos. Aliás eu mandei-lhe as planificações. A única coisa que não lhe mandei foi os instrumentos. Eu acho que pelos instrumentos poderá verificar alguma coisa, não é? Nós temos. A avaliação do módulo é feita de forma diferente em várias disciplinas e em vários módulos, pronto, mas não é ... garanto, posso garantir, neste momento, por aquilo que eu já conheço da escola, e que tenho visto, que a avaliação é feita no módulo, ao longo do módulo,

que é importante. Ao longo do módulo tem em conta, vamos imaginar, a recuperação do módulo. Vamos imaginar que um aluno tem que fazer um trabalho, ou um teste, para... não recuperou o módulo. Vou lhe dar um exemplo. Aquele teste tinha um peso, ou aquele trabalho tinha um peso, portanto se ele não conclui o trabalho ou esse teste tem a possibilidade de recuperar. Mas o que está para trás, conta. Portanto, se ele tirar negativa no teste mas for uma negativa ... isto é um exemplo prático, mas se for uma negativa que lhe permita com o que está para trás do módulo, não é? Fazer com que se aprove no módulo. Ele é aprovado. Não é por tirar uma negativa num teste final que não recupera o módulo. Portanto eu penso que aqui se nota bem...

**RCL** – Já entramos no tema da avaliação e da progressão dos alunos, que é diferenciada. Ainda outro aspeto. Relativamente ao planeamento das aulas pelos professores. A Dr.<sup>a</sup> C, penso que já referiu a planificação, reuniões, portanto, já estou esclarecido. Ainda noutro tópico. Também já referiu como é que os alunos progridem de módulo para módulo, que a avaliação, e no que se refere às atividades, inter ou transdisciplinares, na aquisição das competências previstas para as diversas disciplinas. Qual a importância destas atividades? E como é que os professores depois fazem refletir estas atividades na avaliação?

**DTP2** – Fazem refletir porque elas são como eu lhe disse, no início. Nós organizamos o ensino-aprendizagem da escola com algumas atividades ou “projetos âncora”, não é? Os professores, à partida, é claro, que aparecem depois outras, mas há sempre o projeto dos cruzeiros, as EPROjornadas. Há uma quantidade delas. De início, os professores já sabem que vão trabalhar em comum, por exemplo Inglês, HCA, com Técnicos de Multimédia, em termos de Multimédia ou com Técnicos de Informação Turística nos Postos Turísticos, etc., e já prevêm, não é? Já prevêm na sua planificação que o módulo x vai ser para aquela atividade, e prevêm, não só um professor, como três ou quatro professores, portanto. Ou prever isto em termos de avaliação. Os professores quando têm um módulo comum, eles acabam por ter um módulo que ...quer dizer, é o módulo deles, mas o aluno trabalha para vários módulos ao mesmo tempo. Nesses casos sobretudo daqueles, eu não estou a falar de macromódulos, não é nada disso que eu estou a falar, não é nesses casos. Os professores reúnem entre si e falam e conversam sobre o desempenho do aluno naquele módulo específico que para...pode ser o módulo cinco, mas para Português pode ser o módulo dois, não é?

**RCL** – Claro. Muito bem. Avaliação modular integradora. E relativamente aos alunos que não conseguem concretizar, no ciclo de três anos, o plano de formação estabelecido? A escola tem algum mecanismo? Proporciona a possibilidade, digamos assim, do aluno concluir o seu Curso? Porque certamente o ritmo foi diferente ou teve alguns percalços pelo caminho. A Dr.<sup>a</sup> C quer referir um pouco sobre este assunto?

**DTP2** – Nós tentamos, lutamos, para que o aluno consiga. Isto é de base. Consiga fazer o Curso, o Curso nos três anos. Temos vários mecanismos para que isso se concretize, não é?

Além da diferenciação que já referimos, não é? Que ela está, considero que ela está enraizada no nosso corpo docente, mais nuns do que noutros, é certo. Nós temos vários mecanismos de recuperação. Temos a própria plataforma *moodle*. É um recurso ótimo, não só para recuperar trabalho individualizado que os professores ...mas como também para enriquecer, porque há os bons alunos que fazem o módulo e que depois às vezes querem mais, não é? E portanto, e se for à nossa plataforma *moodle*, está à vista, o que está à vista ao comum dos mortais. Mas se quiser eu dou-lhe um acesso e pode ver alguns trabalhos tipo, portanto trabalho de enriquecimento, trabalho de recuperação nas várias disciplinas, pronto, e temos outro mecanismo, temos apoios, portanto os nossos professores internos, temos professores internos, e os nossos professores internos dão apoio. Há três áreas base de apoio, que são livres. Todos os alunos têm aquele tempo. Isso é importante. Todos os alunos têm normalmente, é nas pontas, têm aquele tempo livre para Português, para Matemática e para Inglês, que foram as áreas que eu identifiquei neste bocadinho que cá estive. Da formação da Sociocultural e da Científica com mais. Não tanto as Técnicas, porque as Técnicas, como há muitos projetos, como os alunos se envolvem muito, como nós tentamos... tentamos no ciclo de três anos que o aluno recupere. Quando não recupera tem sempre possibilidade de recuperar. Aí como já esgotou todas as possibilidades a escola tem, não é pelas receitas, porque temos que devolver as receitas. Posso-lhe dar um exemplo. Um aluno que não faz a PAP no tempo, não é? Nós ainda temos duas épocas, temos uma primeira PAP, e temos uma segunda para aqueles alunos que não... vamos imaginar que ele não fez então há, num quarto ano, se ele quiser fazer a PAP, ele tem que a fazer mas tem que a pagar, não é? Assim como os módulos, não é? Mas se os nossos professores estão disponíveis para isso...

**RCL** – Muito bem. E relativamente aos recém-diplomados? A escola, tendo em consideração que a escola não é um centro de emprego, mas a escola tem alguma estrutura, existe alguma estrutura que promova esta integração na comunidade do trabalho?

**DTP2** – Nós temos uma coisa que se chama DOVIP que é Direção de Orientação e Vocação, depois eu digo, está no Projeto Educativo. Está no organigrama. Tem lá o DOVIP que é no fundo o antigo... com mais algumas, com mais algumas competências, e essas competências são a nível de empregabilidade. Portanto nós, neste momento, é coordenado por uma Psicóloga, a C, que conhece, e além de promover a empregabilidade dos recém-diplomados junto das empresas nossas parceiras, que alguns até ficam, os acolhem nos informa.....(não audível). Muito através do *moodle*. Também nós informamos de todas as ofertas de emprego que aparecem e ela é um recetáculo DOVIP, é um recetáculo de ofertas de emprego, não é? E é um emissor de ofertas de emprego para os nossos alunos, para os nossos alunos temos um e-mail próprio, só para empregos, mas é só para os nossos alunos.

**RCL** – Mudando agora, já na fase final, de objetivo. A ideia é compreender o papel que a Dr.<sup>a</sup> C há pouco referiu, atribuída à Supervisão pedagógica ou outros dispositivos enquanto mecanismo

de regulação e melhoria? Na escola que dirige, existe esta Supervisão? Caso exista, como é posta em prática e com que fim é praticada?

**DTP2** – Eu vou ser sincera. Quando cá cheguei não existia nenhuma prática de Supervisão. Existia... é uma questão de rotinas, não. Portanto uma escola faz-se muitas vezes de rotinas, boas ou más, mas de rotinas. Existia muita prática da... A não ser esses projetos em comum, isso ressalvo, não é? Mas algumas disciplinas a prática da porta fechada. Pronto. O facto de eu ter posto, ou de eu ter pedido aos professores mais experientes para de alguma forma me orientarem os professores. Pedi aos professores se eles não se importavam de... Não tinha nada a ver com nada... de que o Coordenador do Curso, ou que o colega estivesse de vez em quando na aula, pronto. Não deu muito resultado, mas houve... situações em que isso se verificou. Isto é uma coisa que eu estou a começar devagarinho. Agora indo mais a fundo com essa sinceridade. O projeto, este projeto do Rodolfo, para mim foi uma porta aberta para ir além. Eu sei que é para outro objetivo, mas de abrir a aula de... Foi o Rodolfo que escolheu quem quis, como quis, e pronto, devagarinho, devagarinho, muito devagarinho, eu estou a instituir, ou gostaria de instituir, a Supervisão como dispositivo de melhoria, não é? Os professores cá não estão habituados, mas já estão a começar a olhar... de outra forma, não é? De outra forma.

**RCL** – Obrigado por a Dr.<sup>a</sup> C ter aproveitado um pouco do meu projeto nesse sentido. E então posso concluir que é como prática de acompanhamento e melhoria, ou seja, e para terminar, se a Dr.<sup>a</sup> C concordar, no fundo é a Supervisão na atual acessão do conceito que valoriza a reflexão, como referiu, partilhada, entre professores, no grupo, ou nos Diretores de Curso. A colaboração, desenvolvendo as capacidades de partilhar conhecimento. É neste aspeto, para terminar, encarando a escola como comunidade reflexiva, e nisto estou a citar Alarcão e Roldão (2008), é neste sentido que a Dr.<sup>a</sup> C pretende que a E2 prossiga? Neste sentido?

**DTP2** – É exatamente nesse sentido. Eu queria que os professores vissem que a Supervisão é colaborativa, não é? Como agora, não é? Como se chama. É que fosse efetivamente uma colaboração entre os colegas para que os alunos aprendam melhor e para que os colegas ensinem melhor, e não tem nada a ver com avaliação. Não tem nada a ver com a Direção. Não tem nada, não é? Para quê no fundo? É para que os alunos aprendam mais e melhor, não é? E para que os colegas ensinem também melhor, não é? Se nós partilharmos estratégias, atividades, etc., pronto, é nesse sentido. Não a vejo de todo como uma possibilidade de ver como aquele professor trabalha, se trabalha. Ver o desempenho. Não estamos aqui a confundir. Não tem nada a ver com avaliação de desempenho. Tem a ver com trabalhar melhor em prol dos alunos e em prol do próprio professor.

**RCL** – Certo. Muito bem. No fundo, no seguimento do que a Dr.<sup>a</sup> C disse, combinou neste ponto de escola reflexiva, no fundo, na melhoria, e no alcance de um sucesso cada vez mais significativo. Penso que será esta.... neste sentido da entrevista, se a Dr.<sup>a</sup> C quiser acrescentar

mais alguma coisa ao que eu perguntei? E que queira referir, como importante, nesta experiência de meio ano, cerca de meio ano, nesta escola? Gostaria.

**DTP2** – Olhe, eu vou-lhe dizer uma coisa, que os meus professores ainda não sabem e que eu penso em fazer. Eu aprendi com um professor da Católica, Professor Matias Alves, quando iniciei há uns anos o meu Mestrado, ele começou com ele, começou, disse assim escrevam uma carta a si próprios dizendo o que é que eu fiz durante... como se vêm daqui... Portanto, não é? Não é como se vêm... Mas escrevam uma carta a si próprios. E lembrei-me. E este ano, no final do ano letivo, antes mesmo nós somos obrigados a avaliar os colegas, não é? Pronto. Já agora, em termos de avaliação de desempenho eles sabem quais são os instrumentos, sabem a ponderação, sabem tudo, não é? Transparente. Mas antes da avaliação de desempenho eu gostaria, e é uma coisa que eu vou tentar instituir, experimentar este ano, experimentar a ver se dá é a carta. Esta coisa da carta ficou-me com o Professor Matias Alves. Eu vou pedir aos colegas que escrevam, anonimamente, uma carta à Direção dizendo, refletindo. Portanto, aqui obriga-os a refletir. Esse é o objetivo. Refletindo, fazendo a reflexão sobre como decorreu o ano letivo, e o que é que eles acham que deveria ser melhor. Portanto vou pedir agora isto. Não é obrigatório. Portanto vou pedir. Vou pôr, já pensei, vou pôr na Portaria uma caixa. Não é? Como aquelas sugestões de algumas... numa caixa e escrita a computador. Eu vou experimentar. Quero ver o que é que os professores dizem. Mas isso tem a ver, não só vai-me dar *feedback* do funcionamento da escola, como também vai pôr os professores a pensar. O que é que poderia funcionar melhor, a vários níveis. Porque eu, esse pedido é um pedido orientado, não é? Escrevam uma carta à escola. É um pedido orientado. Esse pedido orientado eu aí devagarinho isto tem a ver com o seu trabalho, e com a Supervisão. Eu aí devagarinho vou perguntar se as experiências... ou se gostaria de ter um colega... portanto e aí já me dá, pronto. Esse vai ser um dos itens, não sei, ainda não pensei como mas vai ser, um dos itens, entre outros.

**RCL** – Muito obrigado Dr.<sup>a</sup> C. Como aprendente foi uma honra para mim entrevistar a Dr.<sup>a</sup> C. E não só entrevistar. Todo este relacionamento que temos tido desde novembro. Também tenho aprendido muito com o trabalho que a Dr.<sup>a</sup> C está a desenvolver nesta escola. Agradeço também ter participado neste estudo.

**DTP2** – Muito obrigada.

**Anexo n.º 5 – Grelha de análise categorial conjunta das entrevistas às diretoras pedagógicas (DTP1 e DTP2)**

<b>Grelha de Análise Categorical Conjunta (entrevistas semiestruturadas às Diretoras Pedagógicas)</b>			
<b>Campos de análise</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo (descritores)</b>
<p><b>A1 a A6</b></p> <p>A. Identidade da Escola – Projeto Educativo e Oferta Formativa</p>	<p><b>A1.</b> Valorização do Projeto Educativo</p>		<p><b>A1.</b></p> <p><b>O que considera mais relevante no PE</b></p> <p>“(…) a questão do sucesso educativo e a questão das empregabilidades dos alunos, bem como o relacionamento com os pais, os encarregados de educação e também com o relacionamento que a Escola tem com as entidades que nos facultam Formação em Contexto de Trabalho e que trabalham connosco em parcerias, portanto, entidades externas à Escola. (...) <b>L</b></p> <p><b>O que considera mais relevante no atual PE</b></p> <p>“(…) Como eu entrei nesta escola no dia 1 de setembro ainda não tinha conhecimentos suficientes, não tinha conhecimentos suficientes para fazer um Projeto Educativo (...) era a vivência da escola. Ainda não a conhecia para ver os pontos fortes, porque conversar, viver uma escola, é diferente de conversar com as pessoas que estão nela (...). Portanto eu precisei de viver a escola. E estive a viver a escola durante três meses, e só em janeiro é que fiz o Projeto. Fiz, fizemos, mas ele partiu de mim, é um facto. Parte sempre da Direção Pedagógica e depois foi aprovado no Conselho Pedagógico sem grandes alterações, a não ser uma. Posso dizer já qual era que nós, eu, no Projeto Educativo, não considerei</p>

			<p>pontos fortes e pontos fracos (...). Numa análise <i>swot</i>, que normalmente se faz. E um dos pontos fortes é o plano de desenvolvimento europeu. Como era um dos pontos fortes eu não incluí como eixo estratégico e metas a atingir no Projeto Educativo. (...) Esse foi um dos aspetos que eu tive que incluir posteriormente. (...)” C</p> <p><b>Considera que a marca, a dimensão identitária da escola, a grande dimensão, é a dimensão europeia, e daí partir para a dimensão nacional</b></p> <p>“Não. Não, em termos de Projeto Educativo. Não é a marca fundamental, mas era uma marca que faltava.” C</p> <p><b>Qual a marca fundamental</b></p> <p>“Há duas. É o desenvolvimento harmonioso do jovem, do aluno, qualquer que ela seja, qualquer modalidade, e há outra marca fundamental ... para mim há três, e a adequabilidade da nossa oferta e das empresas que recebem. (...) por uma questão de curiosidade, todos os alunos que vão para Estágio, vão já no segundo ano. Estamos a falar de Cursos Profissionais. (...) Todas as empresas que os recebem, que os acolhem no final do Estágio respondem a um inquérito de satisfação, em termos quer da preparação do aluno, quer da própria adequabilidade, de como nós estamos a desenvolver as competências técnicas, neste caso, e não só, portanto, é essa e a qualidade. São três, eu acho.” C</p> <p><b>Participação do Corpo Docente no PE</b></p> <p>“O Projeto Educativo é elaborado de quatro em quatro anos. (...) Em setembro vamos ter que constituir uma equipa para avaliação do Projeto Educativo e depois para a implementação da avaliação (...). Do que foi feito, dos objetivos que foram alcançados e aquilo que temos que determinar, e tornar a elaborar um novo Projeto Educativo (...). (...) todos os professores são chamados, principalmente os Coordenadores de Curso, para ajudar na concretização dos objetivos que</p>
--	--	--	---



			<p>queremos alcançar para o quadriênio seguinte. (...) para participar e dar o seu contributo. Depois recolhemos as informações, tratamo-las e depois construímos o nosso Projeto Educativo.” L</p> <p><b>De que forma é que os professores contribuem para a construção do próprio Projeto Educativo</b></p> <p>“(…) O Projeto Educativo, este projeto, foi feito de maneira diferente dos outros projetos. Aliás tem o que têm muitos Projetos Educativos, que são: depois de identificados os pontos fortes e fracos foram estabelecidas metas, objetivos operacionais, indicadores e resultados. Nós depois temos que ter os resultados. (...) Eu reuni, fiz três reuniões gerais com os colegas, com todos, por causa do Projeto Educativo. Mas depois para ter algum <i>feedback</i>. (...) fui eu mesma que o elaborei. Mas (...) reuni parcelarmente com os Coordenadores de Curso, com os Diretores de Turma, com os professores da Área Técnica (...) isso me permitiu conhecer melhor a escola, uma vez que eu era nova, recente na escola. Portanto foi assim. O <i>feedback</i> deles foi dado sobretudo nessas reuniões parcelares.” C</p> <p><b>Sucesso educativo: a nível da profissão, a nível do perfil de saída do curso, a nível das valências transversais,...à personalidade do aluno.</b></p> <p>“Obviamente que o sucesso educativo dos alunos passa não só pelo sucesso a nível da profissão, do perfil de saída do curso, mas também a nível das valências transversais como saber-ser, saber-estar, o saber-viver com as outras vivências, os outros saberes transversais à personalidade de cada um, portanto, ajudar à construção da personalidade de um aluno.” L</p>
--	--	--	---

	<p><b>A2.</b> Contributos do Projeto Educativo para a construção da identidade (Integração no mercado de trabalho Mecanismos facilitadores de inserção na vida ativa de recém-diplomados)</p>		<p><b>A2.</b> <b>Mecanismos facilitadores de inserção na vida ativa de recém-diplomados</b> <b>Articulação com o desenvolvimento da FCT</b> <b>em resposta da Dr.ª L</b> <b>Recém-diplomados.</b> <b>Estruturas que promovam a integração na comunidade do trabalho</b> “Nós temos uma coisa que se chama DOVIP que é Direção de Orientação e Vocação (...) está no Projeto Educativo. (...) com mais algumas competências, e essas competências são a nível de empregabilidade. (...) é coordenado por uma Psicóloga (...) e além de promover a empregabilidade dos recém-diplomados junto das empresas nossas parceiras, que alguns até ficam (...) os acolhem (...) Muito através do <i>moodle</i>. Também nós informamos de todas as ofertas de emprego que aparecem e ela é um recetáculo DOVIP, é um recetáculo de ofertas de emprego (...) E é um emissor de ofertas de emprego para os nossos alunos, para os nossos alunos temos um e-mail próprio, só para empregos, mas é só para os nossos alunos.” C</p>
	<p><b>A3.</b> Áreas de formação/ Importância/Critérios desta oferta</p>		<p><b>A3.</b> <b>Qual a oferta formativa</b> <b>Como é divulgada para o exterior. Entidade Proprietária.</b> “A oferta formativa da Escola não pode fugir muito da característica da Escola. A Escola tem como Entidade Proprietária o Sindicato do Comércio, Escritórios e Serviços de Portugal. (...) dentro dos Serviços e do Comércio (...). Nós temos</p>

			<p>neste momento quatro cursos a funcionar, que é o Curso de Comércio, Organização de Eventos, Secretariado e Turismo.” L</p> <p>“(…) a maior parte dos nossos alunos resulta das inscrições que temos pelo ‘passa-palavra’” L</p> <p>“Por familiares, por amigos de alunos que já frequentaram, ou frequentam, a nossa Escola e que gostam e que vão divulgando junto dos seus pares. E são eles que trazem os colegas e os amigos (…)” L</p> <p><b>Como é que é divulgada a oferta formativa destes Cursos para o exterior</b></p> <p>“Várias formas de divulgação. (…) a net, as redes sociais, os prospectos, os folhetos. Esta escola tem uma característica muito interessante (…) A escola é divulgada através de oficinas (…) Vamos imaginar uma oficina de Marketing, ou uma oficina de Vitrinismo. Nós contactamos as escolas, à nossa volta, normalmente as públicas e vamos lá fazer uma oficina de Multimédia, a pedido das próprias escolas, com alunos, com um professor a acompanhar, mas é feita pelos nossos alunos, pronto. Esta é uma forma de no fundo…isto entra no plano, no Projeto Educativo, das outras escolas, proporcionar oficinas práticas aos alunos. Mas é uma forma da nossa escola divulgar o seu Curso (…) É uma forma interessante, porque são os alunos que a fazem. A outra forma são aquilo que nós chamamos as EPROjornadas. (…) cada Curso Profissional, no final mais ou menos no terceiro período, tem uma EPROjornada. São jornadas viradas para o exterior, também organizadas pelos alunos e pelos professores. É diferente.” C</p> <p><b>Envolvimento dos empresários e de Associações. Conselho Consultivo. As empresas e a FCT. A determinação dos cursos. O estabelecimento da oferta formativa</b></p> <p>“(…) O Conselho Consultivo é importante (…) temos a Universidade Popular, as</p>
--	--	--	--

			<p>Juntas de Freguesia aqui da zona, que é no centro histórico do Porto. E temos algumas empresas que trabalham connosco juntamente na Formação em Contexto de Trabalho e que acabam por nos ajudar. A Associação de Comerciantes também acaba por nos ajudar. (...) na determinação dos cursos e das necessidades da nossa oferta formativa para o mercado de trabalho.” L</p> <p><b>De que forma é que os empresários se envolvem no Projeto Educativo</b></p> <p>“Nós temos uma vantagem (...). A nossa entidade proprietária é a Associação Empresarial do Concelho de Matosinhos, portanto, a Associação Empresarial do Concelho de Matosinhos é formada por muitas empresas (...). São sócios da Associação Empresarial. E portanto temos, à partida, uma porta aberta para os nossos alunos. O facto de termos instituído este ano, e foi só este ano, desde que eu cá estou, o inquérito de satisfação às empresas já nos dá um <i>feedback</i> mais real (...) Se a empresa ficou satisfeita, ou não ficou satisfeita, e normalmente temos uma bolsa de empresas que se mantêm inalterável há mais de 20 anos, portanto isto é um indicador sólido da adequabilidade da empresa e do acolhimento que a empresa faz.” C</p> <p><b>Mais-valia deste relacionamento institucional para os alunos.</b></p> <p>“(…) o mais importante é que os alunos vão passando a palavra. É o ambiente escolar e a proximidade dos professores junto dos alunos, que sabem quando precisarem de alguma situação, numa ajuda, de uma aula extra, os professores estão disponíveis. Acho que isso é o que caracteriza. Mais o facto da Escola não ser muito grande. Funcionamos quase como uma família. Conhecemo-nos todos e isso ajuda um bocadinho até no acompanhamento do percurso escolar de cada aluno.” L</p> <p><b>Mais-valia que os potenciais alunos consideram nesta escola para procurar a escola</b></p>
--	--	--	--

			<p>“(…) O que eles dizem (….) E normalmente, quando na entrevista de seleção que nós fazemos aos alunos na entrada da escola perguntamos como é que eles souberam da escola e porque é que vêm? O que os alunos dizem, e o que eu acho, e vivencio, é que esta escola os trata como gente (….) Por exemplo, noutra dia achei interessante uma aluna. Chamei-a. Ela estava com uma carita triste, no corredor, mas ela não era problemática, não sabia o nome dela. (….) Estava incomodada, chorou, e depois no final...e aquilo tocou-me, no final disse que era impensável na antiga escola a Diretora da escola vir falar. O que eles dizem é a proximidade dos professores e da própria Direção, e não sou só eu são os outros elementos da Direção, com os próprios alunos.” C</p> <p><b>Definição da oferta formativa</b></p> <p>“Normalmente, a nossa oferta formativa é definida em reunião de Direção e em reunião de Conselho Consultivo onde estão integrados vários elementos. (….) empresas que estão associadas à Escola.” L</p> <p><b>Oferta base que caracteriza a escola</b></p> <p>“Há uma oferta base que desde a sua criação se mantém. Ela é o Turismo (….) O nosso Curso de Turismo é muito procurado, mesmo procurado, e os alunos são muito selecionados, e portanto são muito bons alunos. (….) É o Marketing, desde o início, e o Vitrinismo. São três cursos base. Depois há outros (….) Temos o Curso de Multimédia, que veio depois, mas que não está tão enraizado.” C</p> <p><b>Custos associados (não perguntei...)/ tipo de divulgação</b></p> <p>“Na divulgação, normalmente, nós não gastamos muito dinheiro em divulgação (….)” L.</p>
--	--	--	---

	<b>A4. Procura da escola / curso</b>		<b>A4.</b> <b>Sem resposta das DTP</b>
	<b>A5. Contributos para a disseminação da oferta formativa</b>		<b>A5.</b> <b>Respostas noutras categorias</b>
	<b>A6. Credibilidade da escola</b>		<b>A6</b> <b>Respostas noutras categorias</b>
<b>B. Perspetiva sobre organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem</b>			<b>B.</b> “(…) Eu acho que a questão é o Ensino Profissional. Eu identifico-me muito com este tipo de ensino, obviamente que as coisas só funcionam bem se toda a gente trabalhar para a mesma causa (...). Claro que a estrutura modular só funciona se as pessoas se identificarem. (...) O currículo só funciona se as pessoas se identificarem com este tipo de ensino. Se não se identificarem, não vale a pena (...). Acho que é um bocado isso e principalmente para os alunos damos todas as experiências possíveis que eles se calhar durante o resto da vida não vão ter. De uma série de atividades que nós temos, transversais, de concursos, de atividades extra (...) de fazermos muitas parcerias, e trabalhos fora para outras empresas,

	<p><b>B1. Modos de organização da Estrutura Modular</b></p>		<p>isso é uma mais-valia grande para os alunos.” L</p> <p><b>B1</b>  <b>Estrutura Modular e que importância lhe é atribuída</b>  <b>Como acha que é praticada a estrutura modular na Escola? E porque é praticada desse modo?</b></p> <p>“(…) as características da estrutura modular têm a ver com a possibilidade, a flexibilidade, portanto, o professor de acordo com as características da turma pode organizar os módulos de acordo, ou de modo, a que facilite a aprendizagem dos alunos (…).Que a progressão seja o melhor possível, e pode ser ajustada a cada um dos alunos. (…) pode ser ajustada a cada um dos alunos e aqui na Escola tem sido trabalhado sempre dentro dessa forma. Nós praticamente não usamos quase livros. Só nos casos do Português, de Integração é que foram os professores que pediram para serem adquiridos livros que nós emprestamos aos alunos. Mas nas outras disciplinas todos os professores fazem o seu guia de aprendizagem que é ajustado de ano para ano a cada turma e às vezes pode ser ajustado até a cada aluno. Portanto, acho que ao longo destes vinte anos nós não estragamos a ideia da estrutura modular.” L</p> <p>“Tento ser o mais flexível possível e ajustar individualmente a cada aluno que o objetivo é esse a progressão individual de cada aluno de acordo com as suas características e com as suas capacidades.” L</p> <p><b>De que forma se concretiza a estrutura modular</b>  <b>Como é praticada a estrutura modular na escola</b></p> <p>“(…) Nós temos o cuidado (…) como a estrutura modular é aplicada. (…)</p> <p>seguimos o programa, em termos de estrutura modular. Mas ela é flexível, ou seja, apesar de existir o referencial eu acho que esta é uma característica que faz</p>
--	---	--	--

			<p>sentido. E uma carga horária que é referencial, nós seguimo-la, porque temos que seguir, mas não propriamente naquela ordem, nem naquele ano (...). Vou-lhe dar um exemplo. Nós agora vamos mudar de instalações, para novas, e precisamos que os alunos façam filmagens, pequenas filmagens, para um <i>spot</i> publicitário das novas instalações. (...) pegamos nos alunos de Multimédia, que ainda não tinham o módulo de edição pós-vídeo (...) pegamos no módulo de edição. Preparamo-los primeiro (...) Para eles depois irem fazer as filmagens e editarem o vídeo (...) a estrutura modular faz-se. (...) se vir em termos de avaliação eu penso que a avaliação e os instrumentos de avaliação traduzem como se faz a estrutura modular.” <b>C ver na Categoria “Avaliação”</b></p> <p><b>Transmissão dos princípios orientadores aos professores</b></p> <p><b>Como é processada a disseminação da importância da estrutura modular do currículo</b></p> <p>“(…) A maior parte dos professores estão cá já há quase dez anos. Na sua maioria, portanto, já são professores que estão enraizados na questão da estrutura modular. (...) Por norma o que nós fazemos é quando há seleção damos preferência a professores que já estiveram no Ensino Profissional e que já têm pelo menos alguma experiência nas características de utilizar os módulos (...). Para além disso, quando o professor é acolhido é explicado quanto à dinâmica da Escola, como é que é organizado o ano letivo, de que forma é que estão organizados os módulos para cada curso. (...) depois são os Coordenadores de Curso que ao acolherem o professor também explicam a característica de cada curso porque, pese embora a estrutura modular e as características ser igual para todos os cursos, mas isto depois depende de curso para curso, como é tratada.” <b>L</b></p> <p><b>Relativamente às aulas</b></p> <p><b>De que forma é desempenhado o papel do professor</b></p>
--	--	--	--



			<p><b>A Estrutura modular em sala de aula. A disseminação. O acompanhamento</b></p> <p>“Os professores que aqui estão têm alguma experiência. Temos professores internos. Temos alguns externos. Os professores que estão têm, eu tenho a noção que têm, devidamente enraizado o princípio, espírito, da estrutura modular. Não estou tão certa dos professores externos... estamos neste momento a trabalhar. (...) temos feito reuniões. Normalmente nunca ocupo muito para além do tempo... Os professores precisam de descansar. (...) Mas eu tenho pedido a um professor. E escolho o professor. Isto é uma verdade. Vamos imaginar. Há vários professores de AI. Há bastantes. Eu peço a um professor experiente, e que eu sei que pratica a estrutura modular, que oriente e que trabalhe com os outros colegas. E isso tem dado algum resultado. Não é a Direção. É o colega, e faz isso de uma forma subtil. Portanto eu tenho “professores âncora”, digamos assim, foi a forma que eu encontrei até ao momento (...) Ainda estou aqui há pouco tempo. (...) Disse: não vão ensinar nada a ninguém, vão de alguma forma falar com os professores com menos experiência (...). Eu sei que se calhar o Rodolfo me vai falar sobre isso, em termos de Supervisão, mas isso está relacionado com algumas pequeníssimas experiências de Supervisão que temos vindo a fazer.” C</p> <p><b>Como é que se reflete na planificação, em geral, das disciplinas</b></p> <p>“(...) É assim: no início do ano é solicitado aos professores para apresentarem a planificação para o ano letivo em curso. (...) primeiro vai verificar qual é a pertinência da sequência dos módulos (...). Embora o módulo possa ser um, dois, três, quatro, cinco, mas não quer dizer que ele seja seguido dessa forma. Às vezes é pertinente ... dependente das características da turma. Outras vezes é pertinente começar, por exemplo, pelo seis e depois entrar no número um, por exemplo. Primeiro, o professor tem que avaliar a turma que tem e depois, a partir daí, fazer</p>
--	--	--	---

	<p><b>B2. Métodos de ensino e aprendizagem</b>  <b>Nota:</b> o que é descritivo; prática                  P.e. existência de grupos de trabalho;</p>		<p>a sua planificação. (...) depende de professor para professor, de disciplina para disciplina, e das características da turma.” L</p> <p><b>Planificação relativamente à estrutura modular</b>  <b>De que forma é que os professores discutem os princípios que estão subjacentes à estrutura modular</b>  <b>Como é que os professores se integram, nomeadamente, quem chega pela primeira vez</b></p> <p>“(…) eu tenho esse <i>handicap</i> (...). Chegar a uma escola a meio é complicado. Este ano nós reunimos, por Curso, independentemente da modalidade (...). Com o Coordenador de Curso, com os colegas da Área Técnica, quando possível, se não estava só o Coordenador e planificamos, planificamos o Curso (...) com os projetos que temos para o primeiro ano, mas já temos no final de linha um terceiro. Houve uma planificação prévia dos módulos. Aliás, antes de começarem as aulas, nós já temos os módulos devidamente integrados. (...) por exemplo o “Senhor de Matosinhos”. O Senhor de Matosinhos foi devidamente planificado, e integrado no Inglês, na História. Há normalmente um tema aglutinador que é à partida planificado. É lógico que não vou dizer aqui que foram todos planificados. Não foram. Mas há grandes temas, ou grandes acontecimentos, ou eventos, ou projetos em que nós estamos envolvidos, que são uma mola impulsionalora (...) Os módulos estão ao serviço daquilo que a Escola pode fazer, enquanto projeto.”</p> <p>C</p> <p><b>B2.</b>  <b>Projetos Comunitários. Mais -valias para o desenvolvimento integral dos alunos. A mobilidade e a FCT.</b>  <b>Mobilidade relativa a professores</b></p>
--	--	--	---

	<p>(Atividades          Projetos comunitários e Formação em Contexto de Trabalho): existência e sua importância. Mais-valias para o desenvolvimento integral dos alunos          Mobilidade relativa a formação de professores)</p>		<p>“(…) estamos no Erasmus + (…). (…) no programa anterior, eram dois modelos: era o Leonardo Da Vinci e o Comenius. Temos a mobilidade de alunos para as empresas. Fazem Formação em Contexto de Trabalho de um mês fora de Portugal. O ano passado estivemos em Espanha e este ano também estivemos em Espanha, em Sevilha, um mês, com alunos a fazer Formação em Contexto de Trabalho. Este ano, pela primeira vez, também estivemos na mobilidade de professores, no sentido de formação para os professores. Tivemos, neste momento, já duas experiências, em Itália. Dois grupos de professores estiveram em Itália a verificar como algumas Escolas Profissionais tratam o sucesso educativo e portanto como é que funcionam a esse nível. E vamos ter ainda mais duas formações, uma em Malta e outra na Polónia. Na Polónia, na utilização de novas tecnologias, e em Malta, também a questão do sucesso educativo. (...) É uma mais-valia. Acaba por também haver partilha de boas práticas das outras Escolas (...). Para eles também é uma mais-valia, para além de estarem um mês fora do país (...) também têm a questão de trabalharem em empresas e de conhecerem culturalmente a zona onde estão a estagiar. Para além disso temos também o antigo Comenius, que é um projeto transversal a vários países e que acaba por também ser uma mais-valia, porque há um grupo de alunos e de professores que neste momento estão a trabalhar no levantamento dos recursos e dos materiais históricos da herança judaica aqui em Portugal, principalmente no Porto, e estão a trabalhar com outros países como a França, a Roménia, a Polónia e a Grécia. Portanto é esse o objetivo: fazer o levantamento aqui em Portugal, e no final do processo haver um documento, um livro, que retrate a herança judaica em cada um destes países.” L</p> <p><b>Projetos/ Projetos Comunitários/Atividades</b>  <b>Componente europeia</b></p>
--	---	--	--

			<p><b>A importância deste projetos na consolidação de competências</b></p> <p>“(…) referi um projeto comunitário europeu, mas há outros tipos de projetos (…). Em termos de projetos, a escola está envolvida (….) tem sete projetos integradores. E quando eu digo integradores, são integradores de todos os alunos, de todos os cursos, e não só os profissionais. (….)Temos um projeto com a Cruz Vermelha em termos de solidariedade (….)Temos um projeto enorme, que é o que nos está a dar mais trabalho, com a Câmara de Matosinhos, e com a APDL, que é o Porto Leixões a vários níveis. Os nossos alunos, e não só os de Turismo, fazem a receção aos passageiros, que às vezes são três mil, aos passageiros (….) Todos os alunos da escola. Mas para isso é preciso ter um nível de Inglês razoável, ou de outra língua. Vão dar informações sobre Matosinhos. (….) Ao dar informações sobre Matosinhos implica História, implica não só a língua estrangeira. Implica tudo. Implica saber receber, saber estar, saber falar.(…) E depois o Marketing entra aqui porque quando eles regressam ao navio, isto é, eles recebem-nos, dão informações acerca do que Matosinhos tem (…). Quando eles regressam, para ir para o navio, então os nossos alunos, qualquer um deles, faz um mini questionário para nós vermos o perfil de visitante. Esse mini questionário é tratado depois pelos alunos de Marketing. Esse é um projeto. A “Missão Sorriso” que eu lhe referi, a Cruz Vermelha, é outro projeto. Temos outro projeto com a Casa da Juventude que eles fazem-nos aqui <i>workshopes</i>, a vários níveis. E nós, em contrapartida, apoiamos a Casa da Juventude (…).” C</p> <p><b>A importância das atividades na avaliação</b></p> <p><b>De que forma os professores fazem refletir estas atividades na avaliação</b></p> <p><b>Avaliação modular integradora</b></p> <p>“Fazem refletir porque elas são como eu lhe disse, no início. Nós organizamos o</p>
--	--	--	---

	<p><b>B3. Visões/Perspetivas / Princípios sobre modelos de ensino e de aprendizagem</b></p>	<p><b>B3.1. Confiança na aprendizagem</b></p> <p><b>B3.2. Flexibilidade/ Promoção e desenvolvimento da iniciativa, cooperação, confiança, adaptabilidade</b></p>	<p>ensino-aprendizagem da escola com algumas atividades ou “projetos âncora” (...) há sempre o projeto dos cruzeiros, as EPROjornadas. Há uma quantidade delas. De início, os professores já sabem que vão trabalhar em comum, por exemplo Inglês, HCA, com Técnicos de Multimédia, em termos de Multimédia ou com Técnicos de Informação Turística nos Postos Turísticos (...) e já preveem (...). Já preveem na sua planificação que o módulo x vai ser para aquela atividade, e preveem, não só um professor, como três ou quatro professores (...). Ou prever isto em termos de avaliação. Os professores quando têm um módulo comum (...) o aluno trabalha para vários módulos ao mesmo tempo. Nesses casos sobretudo daqueles, eu não estou a falar de macromódulos (...). Os professores reúnem entre si e falam e conversam sobre o desempenho do aluno naquele módulo específico que para...pode ser o módulo cinco, mas para Português pode ser o módulo dois (...)” C</p> <p><b>B3. Sem perceção evidenciada</b></p> <p><b>B3.1. Sem perceção evidenciada</b></p> <p><b>B3.2. Sem perceção evidenciada</b></p>
--	---	--	---

	<b>B4. Metodologias de ensino</b>	<b>B3.3. Caráter prático</b>	<p><b>B3.3. Sem percepção evidenciada</b></p> <p><b>B4. Sem resposta</b></p>
<b>C. Avaliação e progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação</b>	<b>C1. Gestão dos módulos</b>		<p><b>C1</b></p> <p><b>Como é feita a operacionalização do currículo?</b></p> <p><b>Que importância os professores atribuem ao desenvolvimento curricular em EM.</b></p> <p><b>Integração dos novos professores</b></p> <p>“(…) Na sua maioria os professores... que são mesmo novos e que nunca trabalharam claro que acham um bocado esquisito e não percebem muito bem</p>

	<p>C2. Instrumentos/ momentos de avaliação</p>		<p>como é que isto funciona. (...) o que é preciso, o que é necessário, é haver um acompanhamento mais personalizado do professor, também na ajuda (...). Na preparação das aulas (...). Do próprio módulo, e isso também acontece muito. Felizmente aqui na Escola as equipas técnico-pedagógicas são muito coesas, trabalham muito bem uns com os outros. Trabalham muito colaborativamente e cooperativamente, portanto ajudam-se mutuamente e isso também depois acaba por transparecer também no bom desenvolvimento do curso. Claro. É assim: há cursos que trabalham melhor que outros. E claro que os professores que são novos acabam por ser integrados e ajudados nesse sentido, mas, claro, para quem é novo isto é um bocado esquisito.” L</p> <p><b>C2</b>  <b>Instrumentos de avaliação</b>  <b>Metodologias de ensino</b></p> <p>“(...) Aquilo que nós pedimos aos professores, e referimos, é que avaliação não deve ser exclusivamente do teste de avaliação. A avaliação deve ser contínua. Deve ser feita aula a aula, não só pelas competências que o aluno adquiriu naquela aula a nível profissional mas pelas outras competências e pelas atitudes e pelos valores. Nós solicitamos isso aos professores mas sabemos que nem todos fazem da mesma forma (...). Há professores que dão valor e que quantificam e que negociam. Também pedimos que os professores negociem com os alunos no início de cada módulo e que lhes expliquem, neste módulo, que é importante por, exemplo, estes valores, estas atitudes e estas competências profissionais. Depois negociar com o aluno a percentagem que cada item tem no peso da</p>
--	--	--	---

			<p>avaliação. Há professores que fazem, mas também tenho consciência que há outros que não fazem. Na sua maioria, os professores utilizam estes instrumentos na avaliação. Claro que também há alguns que dão muito peso, por exemplo, ao teste de avaliação que não deveria ser. Aquilo que nós pedimos aos professores é que qualquer tipo de instrumento e qualquer situação que possa ocorrer durante a aula deve sempre levar a grande autonomia do aluno. Por isso é que também muitos professores vão utilizando a questão do portefólio para avaliação porque isso requer outro tipo de competências para o aluno: autonomia, responsabilidade, que depois são avaliados. Às vezes é mais fácil dar uma aula expositiva e depois fazer um teste de avaliação (...) O portefólio requer da parte do professor um grande acompanhamento, e uma grande responsabilidade e autonomia por parte do aluno. Estas valências relativamente ao portefólio caracterizam muito mais um aluno no Ensino Profissional do que no Ensino Regular. Claro que nem todos os professores o fazem, é verdade. Há professores que continuam a fazer o teste sumativo e a aula muito expositiva mas felizmente aqui na Escola, na sua maioria, vão utilizando muito a questão do portefólio e a avaliação contínua e aula a aula.” L</p> <p><b>Avaliação propriamente dita, do módulo</b></p> <p><b>Existência, ou não, de diretrizes por parte da Diretora Pedagógica</b></p> <p><b>Recuperação</b></p> <p>“Nós temos. (...). A avaliação do módulo é feita de forma diferente em várias disciplinas e em vários módulos (...) posso garantir, neste momento, por aquilo que eu já conheço da escola (...) que a avaliação é feita no módulo, ao longo do módulo, que é importante. Ao longo do módulo tem em conta, vamos imaginar, a recuperação do módulo. Vamos imaginar que um aluno tem que fazer um trabalho, ou um teste (...). Vou lhe dar um exemplo. Aquele teste tinha um peso,</p>
--	--	--	--



			<p>ou aquele trabalho tinha um peso, portanto se ele não conclui o trabalho ou esse teste tem a possibilidade de recuperar. Mas o que está para trás, conta. Portanto, se ele tirar negativa no teste mas for uma negativa (...) mas se for uma negativa que lhe permita (...) Fazer com que se aprove no módulo. Ele é aprovado. Não é por tirar uma negativa num teste final que não recupera o módulo. Portanto eu penso que aqui se nota bem...” C</p> <p><b>Oportunidades facultadas para que os alunos possam concluir a formação para além dos 3 anos estabelecidos (módulos, FCT, PAP)</b></p> <p>“(...) Nós obviamente damos oportunidade ao aluno. (...) Têm sempre os apoios dos professores. (...) A Escola tem custos (...) O que normalmente fazemos: existe um valor de inscrição e uma pequena propina de cinco euros, por disciplina. (...) Mas o aluno acaba por durante esse quarto ano, ou quinto... Nós já tivemos aqui quinto e sexto e sétimo. Só terminou ao sétimo ano uma aluna que tínhamos com necessidades educativas especiais. Continuou a ser acompanhada e acabou por terminar o curso. Claro que os professores têm sempre abertura para o acompanhamento desses alunos. Dão aulas extra. Se existe alguma situação integram na turma, por exemplo, no módulo x que estão na turma por exemplo do segundo ano. O aluno é integrado durante aquele período na turma. Se necessita duma aula mais individualizada tem uma aula individual. (...) Se eles quiserem continuar estão cá a terminar o curso. A nível financeiro o esforço deles não é muito elevado nesse sentido.” L</p> <p><b>Quando não conseguem concretizar, no ciclo de três anos, que plano de formação estabelecido</b></p> <p><b>A escola tem algum mecanismo? Proporciona a possibilidade do aluno concluir o seu Curso?</b></p>
--	--	--	--

	<p>C3. Avaliação de atitudes interpessoal</p>		<p><b>O ritmo diferente e a existência de percalços</b></p> <p>“Nós tentamos, lutamos, para que o aluno consiga. (...) Temos vários mecanismos para que isso se concretize (...) Além da diferenciação que já referimos (...) ela está enraizada no nosso corpo docente, mais nuns do que noutros, é certo. Nós temos vários mecanismos de recuperação. Temos a própria plataforma <i>moodle</i>. É um recurso ótimo, não só para recuperar trabalho individualizado (...) mas como também para enriquecer, porque há os bons alunos que fazem o módulo e que depois às vezes querem mais (...) trabalho de enriquecimento, trabalho de recuperação nas várias disciplinas (...) e temos outro mecanismo, temos apoios (...) os nossos professores internos (...) dão apoio. Há três áreas base de apoio, que são livres. Todos os alunos têm aquele tempo. (...) Todos os alunos têm normalmente, é nas pontas, têm aquele tempo livre para Português, para Matemática e para Inglês, que foram as áreas que eu identifiquei (...). Da formação da Sociocultural e da Científica (...). Não tanto as Técnicas, porque as Técnicas, como há muitos projetos, como os alunos se envolvem muito, como nós tentamos... tentamos no ciclo de três anos que o aluno recupere. (...) Posso-lhe dar um exemplo. Um aluno que não faz a PAP no tempo (...). Nós ainda temos duas épocas, temos uma primeira PAP, e temos uma segunda (...) há, num quarto ano, se ele quiser fazer a PAP, ele tem que a fazer mas tem que a pagar (...). Assim como os módulos (...) Mas se os nossos professores estão disponíveis para isso...” C</p> <p><b>C3. Sem perceção evidenciada</b></p>
--	---	--	--

<p><b>D.</b> Articulação da formação com a vida profissional</p>	<p><b>D1.</b> Prova de Aptidão Profissional</p>		<p><b>D1</b></p> <p><b>Não aplicável. Só aos Coordenadores de Curso</b></p>
<p><b>E.</b> Dispositivos de supervisão e avaliação de professores</p>	<p><b>E1.</b> Avaliação de professores</p> <p><b>E2.</b> Supervisão</p>	<p><b>E2.1.</b> Associada a orientações da Direção Pedagógica: reguladora</p>	<p><b>E1</b></p> <p>“E este ano, no final do ano letivo (...) nós somos obrigados a avaliar os colegas (...). Já agora, em termos de avaliação de desempenho, eles sabem quais são os instrumentos, sabem a ponderação, sabem tudo (...). Transparente.” <b>C</b></p> <p><b>E2.1.</b></p> <p>“(…) Ao longo do ano vou chamando a atenção. Ou porque os professores não estão a cumprir a carga horária. Porque é necessário cumprir (...) se os professores não estão a cumprir nas suas disciplinas. O professor de Português neste momento deveria estar, por exemplo, na aula sessenta e não está. Obviamente que tenho que chamar à atenção, ou (...) é preciso reforçar ou é preciso marcar umas aulas extra. (...) estas situações são importantes para o bom</p>



		<p>trabalham bem, e no final de cada ano necessito sempre de reunir com os Coordenadores de Curso para perceber o que é que funcionou bem durante o ano, quais os desvios, ou aqueles que eu verifiquei e que dou conhecimento aos Coordenadores, ou aqueles que eles me querem alertar. Portanto nessa reunião, que é muito importante, aferimos as alterações que vamos fazer para o ano seguinte, quer a nível do currículo, quer a nível das datas de Formação em Contexto de Trabalho, quer a nível de alteração de estrutura da PAP. Portanto aqui as decisões acabam por serem decisões colaborativas e cooperativas. Não há uma decisão minha (...). Acaba sempre por haver uma reflexão conjunta dos Coordenadores de Curso que entretanto fizeram uma reflexão com as equipas técnico-pedagógicas, para aferir as alterações do ano seguinte. Portanto esta Supervisão acaba por ser muito colaborativa.” L</p> <p>“Colaborativa. É. É isso, sim. Claro que existem algumas situações que começo a perceber que há grandes desvios. (...)” L</p> <p>“(…) as grandes decisões são normalmente feitas a nível colaborativo (...)” L</p> <p><b>Associada a trabalho colaborativo e a melhoria</b></p> <p>(...) gostaria de instituir, a Supervisão como dispositivo de melhoria (...). Os professores cá não estão habituados, mas já estão a começar a olhar... de outra forma (...). De outra forma.” C</p> <p><b>Valoriza a reflexão, partilhada entre professores, no grupo, ou nos Diretores de Curso.</b></p> <p><b>A colaboração, desenvolvendo as capacidades de partilhar conhecimento</b></p> <p><b>A escola como comunidade reflexiva</b></p> <p><b>Melhoria da aprendizagem e do ensino</b></p> <p><b>Supervisão não associada a avaliação do desempenho</b></p> <p>“É exatamente nesse sentido. Eu queria que os professores vissem que a</p>
--	--	---

		<p><b>E2.4. Associada a acompanhamento</b></p>	<p>Supervisão é colaborativa (...). E que fosse efetivamente uma colaboração entre os colegas para que os alunos aprendam melhor e para que os colegas ensinem melhor, e não tem nada a ver com avaliação. Não tem nada a ver com a Direção. (...) É para que os alunos aprendam mais e melhor (...). E para que os colegas ensinem também melhor (...). Se nós partilharmos estratégias, atividades (...) é nesse sentido. Não a vejo de todo como uma possibilidade de ver como aquele professor trabalha, se trabalha. Ver o desempenho. Não tem nada a ver com avaliação de desempenho. Tem a ver com trabalhar melhor em prol dos alunos e em prol do próprio professor.” C</p> <p><b>E2.4. Associada a acompanhamento</b></p> <p>“(…) Disse: não vão ensinar nada a ninguém, vão de alguma forma falar com os professores com menos experiência (...). Eu sei que se calhar o Rodolfo me vai falar sobre isso, em termos de Supervisão, mas isso está relacionado com algumas pequeníssimas experiências de Supervisão que temos vindo a fazer.” C</p> <p><b>Associada a acompanhamento</b></p> <p><b>Resultados da implementação</b></p> <p>“(…) O facto de eu ter posto, ou de eu ter pedido aos professores mais experientes para de alguma forma me orientarem os professores. Pedi aos professores se eles não se importavam (...). Não tinha nada a ver com nada...de que o Coordenador do Curso, ou que o colega estivesse de vez em quando na aula (...). Não deu muito resultado, mas houve... situações em que isso se verificou. Isto é uma coisa que eu estou a começar devagarinho. Agora indo mais a fundo</p>
--	--	--	--

			<p>com essa sinceridade. O projeto, este projeto do Rodolfo, para mim foi uma porta aberta para ir além. Eu sei que é para outro objetivo, mas de abrir a aula de... Foi o Rodolfo que escolheu quem quis, como quis, e pronto, devagarinho, devagarinho, muito devagarinho, eu estou a instituir (...) C</p>
--	--	--	---

**Anexo n.º 6 – Guião das entrevistas semiestruturadas às lideranças intermédias  
(CC1 e CC2)**



**Guião das Entrevistas Semiestruturadas às Lideranças Intermédias**

(CC1 e CC2)

<b>Blocos de Questionamento</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Tópicos/Questões Orientadoras</b>
<b>Bloco 1</b> Legitimação de entrevista.	Legitimar a entrevista.	<p>Q1. Dar informação acerca da finalidade do estudo de investigação, apresentando a questão geral, as questões de investigação e as subquestões.</p> <p>Q2. Realçar o valor da colaboração, explicitando que o estudo será de natureza qualitativa.</p> <p>Q3. Pedir autorização para proceder à gravação da entrevista, garantindo manter a confidencialidade e o anonimato da informação recolhida e disponibilizando os resultados obtidos com o estudo.</p>
<b>Bloco 2</b> Identidade da escola projetada no projeto educativo.	Identificar dimensão identitária.	<p>Q4. O que é que no projeto educativo considera mais relevante?</p> <p>Q5. Qual é a marca identitária da escola que se reflete na procura dos jovens pela oferta formativa existente ?</p> <p>Q6. Como é que a direção estabelece anualmente a sua oferta formativa?</p> <p>Q7. De que forma a oferta formativa é divulgada para o exterior?</p> <p>Q8. De que forma é que o envolvimento dos empresários e das instituições se verifica no desenvolvimento do projeto educativo?</p>
<b>Bloco 3</b> Caracterização da ação e opções da escola.	Identificar características, opções e resultados relevantes para a construção do projeto educativo da escola.	<p>Q9. Quais são as características da escola que considera fundamentais, e que considera uma mais-valia para os potenciais alunos?</p> <p>Q10. Como é que o envolvimento com as instituições/cooperação com o tecido empresarial se reflete não só no desenvolvimento da formação geral como da qualificação profissional dos estudantes?</p> <p>Q11. Existe uma oferta base que caracteriza a escola. Qual é ? Em que áreas ?</p> <p>Q12. Relativamente ao corpo docente, de que forma os professores contribuem para a construção do projeto educativo ??</p> <p>Q13. O que pensa sobre os projetos comunitários no desenvolvimento e consolidação das competências previstas no perfil profissional dos cursos ? De momento a escola está envolvida em algum? Pode especificar, na generalidade?</p>

<p><b>Bloco 4</b> Caracterização e valorização, por parte dos líderes, do desenvolvimento curricular em estrutura modular.</p>	<p>Averiguar de que forma se concretiza a estrutura modular e que importância lhe é atribuída, e com que orientações, no desenvolvimento curricular.</p>	<p>Q14. Como é praticada a estrutura modular na escola ? Q15. Porque é que é praticada desse modo ? Q16. Que princípios orientadores estão subjacentes a esta prática? Q17. De que forma os professores discutem esses princípios de forma a decidir como os implementarão na sua prática letiva? Q18. Como é feita esta planificação relativa à implementação dos princípios? Através de reuniões? Q19. E as aulas? De que modo se realizam? Q20. De que forma os Professores colocam em prática a avaliação dos alunos ? Q21. Ainda neste tema da avaliação, os professores seguem as regras da estrutura modular do currículo ? Como são realizadas as avaliações dos módulos para cada aluno?</p>
<p><b>Bloco 5</b> Opinião dos líderes acerca da organização do currículo e de que forma é desenvolvido na docência.</p>	<p>Analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo.  Analisar como se processa a progressão dos alunos.</p>	<p>Q22. No que se refere às práticas letivas, qual a perceção que tem sobre a operacionalização dos pressupostos inerentes à estrutura modular, ou seja, que dificuldades existem/não existem na implementação da estrutura modular ? Q23. De que forma se garante que os professores interajam num sentido comum de aplicação dos pressupostos ? Considera que importante esta uniformidade na ação? Q24. Como é feito o planeamento das aulas pelos professores? Q25. Relativamente às aulas, como se caracterizam as atividades de ensino? Q26. Como diretora pedagógica, de que forma orienta a ação pedagógica dos professores ? Q27. Como é que os alunos progredem de módulo para módulo? Q28. O que pensa sobre a importância das atividades inter/transdisciplinares na aquisição das competências previstas para as diversas disciplinas? Q29. Que ações desenvolve a escola para os alunos que não conseguem concretizar, no ciclo de três anos, o plano de formação estabelecido? Q30. Relativamente aos jovens recém-diplomados. Que estruturas existem que promovam uma integração na comunidade do trabalho?</p>

<p><b>Bloco 6</b> Opinião da liderança acerca de dispositivos de regulação do trabalho docente.</p>	<p>Compreender o papel e importância atribuída à supervisão pedagógica/outras dispositivos de regulação em escolas profissionais privadas, enquanto dispositivo(s) de regulação e melhoria.</p>	<p>Q31. Na escola que dirige existe supervisão ? Caso exista, como é posta em prática e com que fim é praticada ? Q32. Existem outros dispositivos de regulação do trabalho docente? Como é feita esta regulação ? Ou é informal ? E, neste caso, como se traduz ? Q33. De que modo a liderança encara a supervisão? Como controlo? Como regulação? Como prática de acompanhamento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem?</p>
<p><b>Bloco 7</b> Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista.</p>	<p>Captar o sentido que o entrevistado dá à própria entrevista.</p>	<p>Q34. Pretende acrescentar mais alguma informação ao que foi dito?</p>
<p>Agradecimentos.</p>		

**Anexo n.º 7 – Textos finais relativos a gravação das entrevistas semiestruturadas às lideranças intermédias (CC1 e CC2)**

## **Coordenador de curso 1 (CC1 – S)**

Duração da entrevista: 26 min

**RCL** – Boa tarde. Rodolfo Castro Leal no âmbito do Mestrado em SPAD, a desenvolver com a Universidade Católica. O primeiro objetivo, relativamente ao cargo que desempenha, é tentar identificar a dimensão da Escola através do Projeto Educativo. E a pergunta que coloco é a seguinte: o que é que no Projeto Educativo considera mais relevante?

**S** – Sim. Ora bem. Talvez seja a parte da missão e das linhas orientadoras em que especificamente fala da formação integrada do aluno. Acho que isso para mim sem dúvida que é o mais importante.

**RCL** – Que será a dimensão identitária. Como identifica esta marca identitária da Escola? Como é que acha que se reflete na procura dos alunos pela própria Escola? Porque é que os alunos procuram esta Escola?

**S** – No seguimento disso, ou seja, eles apercebem-se que a Escola providencia essa tal formação. Ou seja, eles sabem que vêm para aqui não só para aprender a parte técnica, o tal saber-fazer, mas muito do saber-ser e do saber-estar, as atitudes, os valores que a Escola faz questão em fomentar nos alunos. Eu acho que é sobretudo por isso, sem dúvida, e nessas três áreas, a Escola identifica-se muito, caracteriza-se por ser uma boa Escola, penso eu, nessas três áreas. Os alunos sabem disso pelo “boca a boca” entre aspas é assim que depois a Escola também é divulgada, muito.

**RCL** – Certo. E enquanto Coordenadora de Curso, qual é o contributo que presta à Instituição, a nível da divulgação da própria Escola? Como é que se processa essa divulgação, no caso de participar nela?

**S** – Sim, por exemplo, quando fazemos aquelas feiras, quando estamos presentes nas feiras de oferta formativa da Escola. Nós estamos presentes em feiras em várias Escolas. Somos solicitados para isso, pronto. Nós como Coordenadores ajudamos a fazer a divulgação do próprio Curso, por exemplo, mas não só. Sempre que nós lidamos com os parceiros da comunidade nós estamos a ajudar a divulgar. Por exemplo, procurar bons locais, fazer com que os alunos se insiram em bons locais de Estágio, dar apoio em eventos, são situações em que nós para os quais somos solicitados. Isso também ajuda na própria divulgação da Escola, e transmitir uma boa imagem da mesma. Tudo ajuda.

**RCL** – Certo. Como é característico, nas Escolas Profissionais, uma ligação intensa ao meio e às instituições e às empresas. Quer falar um pouco sobre essa sua experiência que tem, nesta Escola, da ligação Escola-empresa, Escola-instituição? Na sequência daquilo que referiu, não é? Os projetos, ou outra vertente que queira acrescentar?

**S** – Sim. Nós estamos, como Coordenadora estou em permanente contacto com as empresas, quer no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho, parcerias que fazemos desde por

exemplo apoiem eventos. Os nossos alunos são chamados, são solicitados digamos assim, a dar apoio em eventos, em instituições, por isso nós temos imensa ligação...Parcerias diversas com instituições quando organizamos, por exemplo, Seminários fora, em vários sítios. Em instituições de ensino superior, também em empresas privadas, públicas, temos muitas ligações essencialmente por isso, por essa situação.

**RCL** – E relativamente ao cargo desempenhado internamente. Há reuniões regulares com os professores para definir determinadas estratégias no âmbito da estrutura modular do currículo? É informal? Como é que se processam essas reuniões, a existirem?

**S** – Sim. Existem essas reuniões. Portanto eu faço questão de estar sempre em permanente contacto com a equipa. Seja de uma forma informal. O ambiente da Escola também propicia isso. A maneira que também estamos nos gabinetes estamos constantemente a conversar sobre os alunos, sobre alterações que necessitamos eventualmente de fazer, nos módulos, atividades, alunos. Estamos sempre a conversar sobre isso e depois também organizo de uma forma mais formal reuniões. Sim reuniões periódicas, quer com a equipa formativa toda quer com a Formação em Contexto de Trabalho, Prova de Aptidão Profissional e também área técnica.

**RCL** – Das reuniões de carácter informal/formal. Qual é, no fundo, a vantagem dessas reuniões relativamente ao desenvolvimento do Projeto Educativo?

**S** – É fundamental a equipa formativa estar em contacto permanente. Portanto nós temos conversas informais diariamente, a toda a hora, porque partilhamos gabinetes e isso também é importante e falamos muito sobre os alunos, formação, portanto. A parte modular, alterações que é preciso realizar, atividades. Muitas, muitas, coisas. E depois também organizo reuniões com âmbito mais formal, digamos assim, com a equipa. Pronto. E é muito importante. Desde balanço de Formação em Contexto de Trabalho, Prova de Aptidão Profissional, alunos, estamos sempre a reunir, a falar, portanto, quer formalmente quer informalmente e é muito importante.

**RCL** – Ainda das suas palavras, as atividades que estão neste momento em curso? Em que o Curso participe ou entre Cursos distintos, ou no mesmo Curso, quer falar um bocadinho sobre estas atividades?

**S** – Sim. O Curso. Cada Curso organiza atividades específicas para o Curso, mas também a Escola proporciona a organização de projetos estruturantes. No âmbito de projetos estruturantes tem uma série de atividades que até são intracursos, digamos assim, ou seja são atividades dirigidas a todos os Cursos. Eu dou exemplo do projeto *RDinforma* em que vamos organizar uma palestra por período. Vamos ter agora a próxima que é para os terceiros anos de todos os Cursos. Lá está com técnicas de procura, portanto com o tema técnicas de emprego. Isto é um exemplo dentro do Curso. Temos várias atividades, por exemplo há pouco eles organizaram, a turma do primeiro ano organizou, “O dia do Secretariado” onde estiveram várias disciplinas envolvidas, ou seja, não só a disciplina técnica mas os professoras das outras disciplinas acabam também por se envolver e colaborar nessa atividade.

**RCL** – Considerando, e retrocedendo um pouco à Formação em Contexto de Trabalho como disciplina, não é? Que está consagrada como tal, como é que ela é desenvolvida? Como é que os alunos desenvolvem a Formação em Contexto de Trabalho?

**S** – Os alunos são colocados, no Curso Técnico de Secretariado, eles são colocados em empresas ou instituições, ou públicas ou privadas, sou eu que organizo. Portanto faço os contactos com essas instituições e depois organizo toda a documentação que está também prevista no nosso Regulamento Interno, não é? E depois reúno com os professores acompanhantes de Estágio, de Formação em Contexto de Trabalho, e também com os alunos, e depois eles dão início ao seu Estágio, não é? Potencialmente é isso. A documentação, as reuniões com os alunos, reuniões com as empresas e com os professores acompanhantes.

**RCL** – Portanto, a Prova de Aptidão Profissional que referiu. Como é que é desenvolvida, genericamente, como é que é prosseguida a avaliação?

**S** – De acordo com o Regulamento Interno há uma reunião inicial com os professores acompanhantes da Prova de Aptidão Profissional para organizarmos o trabalho ao longo do ano. Há uma calendarização do trabalho da Prova de Aptidão Profissional. Os alunos têm um horário específico, uma hora específica. Neste caso é à quinta à tarde, para trabalharem com esses professores acompanhantes, portanto sobre o seu projeto. Eles por norma tentam que o projeto seja baseado na Formação em Contexto de Trabalho até fazerem uma análise ao trabalho que realizaram, por exemplo, mesmo ao local que apresentam propostas de melhoria e depois desenvolvem o trabalho ao longo do ano letivo à quinta à tarde com os professores. Mas depois também de uma forma individual, noutras alturas, e nós professores acompanhantes vamos reunindo e avaliando esse processo. Portanto o trabalho do aluno ao longo do ano também.

**RCL** – E no que se refere à avaliação? Nomeadamente à disciplina que lecciona? Ou a uma das disciplinas, se lecionar mais do que uma, como é que avalia?

**S** – A avaliação é muito contínua, módulo a módulo. Os alunos... que eu avalio muito por aquilo que eles vão realizando nas aulas, atividades, depende do que eles façam. São sempre atividades muito práticas também. É uma disciplina, TS, que proporciona essa situação, sempre atividades mais práticas possível eu avalio. Há sempre um peso, uma ponderação, há peso para as atitudes e para os valores. São avaliados em aula e depois também para a parte do saber-fazer, não é? Aquilo que eu lhes apresento em aula. Eles fazem, desenvolvem, trabalhos, respondem a fichas de trabalho, mas é uma avaliação muito contínua e formativa, portanto é sobretudo valorizar esses tipos de competências que eles têm que desenvolver no Curso.

**RCL** – Relativamente à vertente dos recém-diplomados. A Escola possui algum mecanismo de acompanhamento? Os alunos procuram a Escola? Como Coordenadora de Curso participa nesse processo? Como é que é feito?

**S** – Sim, bastante. Recebemos. A Escola sempre que recebe algum pedido de alguém à procura de um aluno para estagiar a nível profissional encaminha-me para esse e-mail com esse pedido e

também para o nosso Gabinete de Inserção Profissional que nós temos aqui na Escola. No gabinete há um trabalho muito próximo entre Coordenador de Curso e o Gabinete de Inserção Profissional. Portanto, em conjunto, contactamos os alunos. Às vezes é o Gabinete; às vezes sou eu, se estiver mais próxima deles porque o Coordenador de Curso acaba por ter uma relação muito mais próxima do que a própria pessoa do Gabinete. Então eu como tenho os contactos deles, eu contacto-os por e-mail, apresento-lhes as propostas, e digo que recebemos esta proposta. Eles estão interessados. Às vezes a empresa prefere que eu faça de intermediária, por isso há uma ligação constante. Temos muitos pedidos e há muito essa ligação, constante mesmo.

**RCL** – E a taxa de conclusão dos alunos? Ultrapassa os cinquenta por cento? Mais ou menos um número que considere...

**S** – Sim. Estamos precisamente nos cinquenta, cinquenta e cinco. O Secretariado anda ali mais ou menos nessa média, digamos assim.

**RCL** – Muito bem. Vou mudar um pouco de objetivo. E o objetivo é averiguar de que forma se concretiza a estrutura modular e que importância lhe é atribuída e com que orientações. Gostaria de saber na sua opinião, enquanto Diretora de Curso. Como encara a estrutura modular do currículo? E como é que é aplicada na prática docente?

**S** – Bem. Nós no início do ano fazemos uma planificação modular, não é? Para nós vemos no início como é. Que módulos vamos dar nesse ano letivo, e quanto tempo é, qual a duração, digamos assim. E vamos verificando. Não pode haver muitos desvios. Vamos supor que faltamos. Tentamos ter uma substituição e temos que repor aquela carga prevista no módulo. Nós temos que a lecionar, e vamos gerindo dessa forma. O que é que acontece depois? Há alunos que podem ficar... imagine, eu estou neste momento... este ano eu tinha no primeiro ano o módulo seis e o módulo sete de TS. Tenho alunos já estão no módulo sete a terminar, mas eu tenho alunos que estão no módulo seis. Em sala de aula tenho que gerir isso, não é? E eles de preferência têm de concluir todos, não é? E depois vamos vendo, por período, vemos nas reuniões de avaliação, vamos controlando essas situações também em conjunto, também a equipa formativa.

**RCL** – Ou seja, depreende-se, também, que os professores da equipa pedagógica, que coordena, também desenvolvem nas suas práticas letivas, e implementam, a estrutura modular do currículo? Os próprios professores da equipa pedagógica?

**S** – Sim. Todos os professores aplicam a estrutura modular, sem dúvida. Isso depois também a carga horária. Essas situações, depois dos módulos, quantos módulos é que o professor tem ou melhor quantos alunos é que o professor tem ainda em cada módulo? Isso é verificado por período nas reuniões de avaliação. Cada professor faz isso mas depois também, na reunião de avaliação, por período, o próprio Coordenador e o Orientador de Turma estão também e verificam isso com os professores e há uma folha específica para isso.”



**RCL** – E relativamente a projetos comunitários? Penso que não referiu. Ou num Curso, ou que já tenham sido desenvolvidos.

**S** – Sim. A Escola está envolvida em projetos comunitários. Há professores designados para desenvolver esses projetos e depois temos alunos de todos os Cursos a participarem nesses programas comunitários. O Erasmus +, não é? E eles têm a oportunidade de fazer Formação em Contexto de Trabalho num outro país e tem sido muito, muito positivo.

**RCL** – Que é essa questão que estou a colocar. A importância da existência dos projetos comunitários?

**S** – Sim. É muito, muito importante que eles tenham a oportunidade de estar a desenvolver a sua Formação em Contexto de Trabalho noutros contextos, em culturas às vezes muito diferentes das nossas. Só enriquece, sem dúvida, o aluno, não é? E lá está. Voltamos ao início da entrevista, para eu referir aquela situação da formação integrada do aluno. Não é? Porque ele vai experimentar, vai ter a oportunidade de desenvolver competências técnicas noutras empresas, mas também está a desenvolver a sua própria cultura, conhecer outros mundos também é importante para eles, sem dúvida.

**RCL** – Certo. Relativamente a outros objetivos, analisar e descrever formas como se operacionaliza o currículo? Penso que já referiu um pouco. Analisamos como se processa a progressão dos alunos. Não sei se tem alguma coisa mais a acrescentar? Como é que progridem, de módulo para módulo? Penso que já falou um pouco.

**S** – Nós tentamos ao máximo que os alunos progridam o melhor possível de módulo para módulo, que não fiquem com módulos em atraso dentro daquela carga horária prevista para o módulo. Que eles terminem. Mas, lá está, isto tem a ver um bocadinho com o tal ritmo de cada aluno, ou seja com a filosofia da estrutura modular, não é? Cada aluno tem o seu ritmo. Se ele não terminar, naquelas horas que estão previstas, ele pode continuar e temos também de arranjar outras estratégias, outros instrumentos, para ele poder terminar aquele módulo. Isso é que é o importante, é que ele termine, que ele consiga atingir aquelas competências e é isso que nos interessa é pensar que o aluno vai atingir aquelas competências nem que para isso demore um mês, se demorar dois demorou dois, mas isso é o ritmo dele.

**RCL** – Certo. Ainda nesta sequência. Relativamente a uma aula que leciona, ou de um colega que conheça, como é que se procede? Qual é o papel do professor numa aula em estrutura modular? E em especial na E1?

**S** – O professor não deve ser o centro da aula, digamos assim. É um orientador, dirige, no sentido, portanto, ele orienta os alunos. Funciona ali como uma espécie de tutor, portanto ele orienta mas depois o trabalho tem que ser o próprio aluno mais autonomamente possível a desenvolvê-lo, que é isso que interessa. O que interessa é que sejam pessoas autónomas, responsáveis pelo seu trabalho, que desenvolvam iniciativa. Portanto sei que o professor tem esse papel, lá está, apresenta os conteúdos mas depois tem também de fazer com que eles

próprios fiquem curiosos para ir à procura também de outros conteúdos relacionados com a matéria e de uma forma autónoma, também.

**RCL** – Também ainda nesta sequência. A estrutura modular. Módulo é tempo. E se o aluno não tiver tempo, porque tem dificuldades e precisa de mais tempo para concluir? Ou uma disciplina que existe só no primeiro ano, ou se tiver módulos em atraso, como é que a Escola... que tipo de estratégias a Escola põe à disposição? E o professor, em especial? E do aluno... para que ele consiga concretizar os módulos em atraso? Ou no final do ciclo, para que não ande, ou se andar cá o “4.º ano”, digamos assim. Que meios a Escola, e o professor em especial, coloca à disposição do aluno?

**S** – O professor aqui na Escola...os professores já sabem que têm que arranjar estratégias e até outros instrumentos para ajudar esses alunos, nomeadamente, através de aulas de apoio extra. Portanto, digamos assim, fora mesmo do horário dos alunos tentamos orientá-los o melhor possível. Às vezes encontramos-nos numa determinada hora, no gabinete, e ajudamos o aluno de outra forma, portanto. Arranjamos outros instrumentos para eles, para eles conseguirem concluir esses módulos através, lá está, de outras estratégias. Temos que pensar nisso, outro tipo de instrumentos para que ele possa atingir as mesmas competências, mas de outra forma. Não podem ser sempre as mesmas formas.

**RCL** – Certo. Relativamente ao grupo. Penso que se designa por GIP, o Grupo de Integração Profissional?

**S** – Não. O Gabinete. Sim, sim, inserção profissional, exatamente.

**RCL** – Gabinete de Inserção Profissional. Só a constituição, porque já referiu, há pouco, as competências, não é? Que elementos é que tem este grupo? Se tem elementos dirigentes, se é só professores?

**S** – Agora não lhe sei dizer qual é a atividade, qual é a formação, como é que se designa o cargo, mas tenho uma pessoa responsável por esse Gabinete que orienta o Gabinete, digamos assim, que faz a ponte, lá está, entre os pedidos. Tem outras tarefas, mas agora estou a falar desta situação presente. Ligação ao Curso, não é? Eu estou em contacto com ela e ela comigo, com essa pessoa, para integramos o melhor possível os alunos no mercado de trabalho.

**RCL** – É uma estrutura, no fundo, da Direção Pedagógica, que auxilia na integração?

**S** – Exatamente. Da inserção dos alunos no mercado de trabalho.

**RCL** – Relativamente ao último objetivo. Que é a Supervisão. Qual é a minha ideia? Se existe Supervisão, ou outros tipos de regulação? E no caso de existir como é que é feita?

**S** – Está a falar nas estruturas da Direção?

**RCL** – Sim. Supervisão pedagógica.

**S** – É através da avaliação.

**RCL** – Regulação, sim.

**S** – Nós como professores...

**RCL** – Como é que...

**S** – Nós avaliamos a Direção da Escola, certo? Portanto há instrumentos. Até a professora C depois pode, que é a responsável, pode falar talvez melhor sobre isso. Todas as pessoas da Escola, toda a Comunidade Escolar avalia a Escola. Os alunos, os professores. Também respondemos a uns inquéritos no âmbito da avaliação interna da Escola. O pessoal não docente também e depois também a avaliação dos encarregados de educação. Exatamente. E depois também há uma avaliação anual dos professores. Portanto os professores também são avaliados pela Direção. O trabalho é com a ajuda do Coordenador.

**RCL** – Certo. E esta avaliação integrada na Supervisão pedagógica? Qual será a finalidade? Porque se faz?

**S** – Faz todo o sentido para podermos melhorar, sem dúvida, o nosso trabalho, a Escola. Que é isso que interessa. É fundamental nós ouvirmos a opinião de todos os que estão envolvidos na Escola para podermos melhorar a Escola, o nosso trabalho. Acho que é esse o nosso objetivo.

**RCL** – Certo. O mecanismo de regulação e melhoria, não é?

**S** – Exatamente.

**RCL** – Que é a grande finalidade da Supervisão. E não naquela ótica, penso eu, que estou a dar a minha opinião, inspetiva, não é?

**S** – Não, minimamente. Minimamente. Não é esse o objetivo. É precisamente para poder melhorar, sem dúvida, o trabalho de todos os que estão envolvidos.

**RCL** – Pretende acrescentar mais alguma coisa àquilo que referiu? E que eu não tenha abordado, neste âmbito da estrutura modular do currículo? E da Escola Profissional E1? Para terminarmos esta entrevista?

**S** – Eu acho que as perguntas, eram, foram muito bem dirigidas. Acho que já estava muito bem gerido, digamos assim, soube bem gerir a entrevista. Acho que está bem.

**RCL** – Pronto. Muito obrigado. Eu agradeço a disponibilidade que sempre teve, e boa vontade. Muito obrigado.

**S** – Obrigada. Continuação de uma boa tarde.

## **Coordenador de curso 2 (CC2 – J)**

Duração da entrevista: 41 min

**RCL** – Boa tarde. Sou Rodolfo Castro Leal. Agradeço que o Dr. J, Coordenador do Curso de Marketing, tenha-se disponibilizado para contribuir, com o conhecimento, e a prática na E2, para o meu estudo. Tenho algumas questões a colocar no âmbito de desenvolvimento curricular em estrutura modular. A primeira refere-se ao projeto educativo e à sua dimensão identitária. Enquanto Coordenador de Curso, o que é que o Dr. J considera mais relevante no projeto educativo?

**J** – Bom. O Projeto educativo. Temos que ver uma forma muito mais abrangente, ou seja, o projeto educativo sobretudo, das escolas profissionais, é um projeto educativo de alguma forma, digamos que diferente daquilo que é habitual no ensino regular. O projeto educativo da escola em si propriamente dito tem que estar estruturado de acordo com aquilo que são os objetivos quer da escola, quer os objetivos dos alunos. E é essencialmente aí que nós devemos... De que forma é que os objetivos dos alunos, aqueles que são efetivamente, digamos, que os nossos clientes, se o projeto educativo está de acordo com aquilo que são os objetivos dos alunos, o que infelizmente nem sempre acontece. Nem sempre isso é coincidente, porque como eu costumo dizer o papel aceita tudo não é? E nós costumamos lá pôr coisas que depois infelizmente não são de todo possíveis de executar, e de comentar, sobretudo em alunos do ensino profissional e que na maior parte dos casos vêm de situações não muito favoráveis, digamos assim.

**RCL** – Enquanto Coordenador de Curso, como é que o Dr. J considera que é feita, como é que se processa, a divulgação da oferta formativa estabelecida?

**J** – Bom. Aí felizmente a escola já tem tido ao longo dos anos tem tido algumas atividades que permitem efetivamente desenvolver a oferta formativa da escola, embora do meu ponto de vista, e apenas estou nesta escola há pouco tempo, há dois anos, dois anos e meio, aproximadamente, acredito que temos muito mais para crescer. A oferta formativa da escola penso que vai de encontro às necessidades daquilo que é as necessidades do mercado, digamos assim, desde o Curso de Marketing, Turismo, que são normalmente os primeiros cursos a serem preenchidos. Depois, quer o Curso de Multimédia, e o Curso de Vitrinismo, sendo o que Vitrinismo é sempre dos últimos a serem preenchidos. Portanto, a nossa oferta de facto penso que é uma oferta adequada ao mercado. Acredito, temos espaço para mais outras ofertas que podíamos ter. Esperemos que nas nossas novas instalações possam isso ser possível mas também acredito que isso tem de ser feito. A oferta formativa tem de ser feita daquilo que é efetivamente as necessidades do mercado. Nós em Marketing costumamos dizer que nós não devemos basear as nossas necessidades, ou aquilo que nós sentimos, que é necessário, baseados no “achómetro”. O que é o “achómetro”? Eu acho que este curso faz sentido, eu acho que as necessidades do mercado são estas, eu acho que... portanto, isso não. Em Marketing isso não é utilizado.

Portanto temos que perceber, temos que fazer um estudo de mercado, perceber o que são de facto as necessidades que existem, e não porque um, ou eu, ou um amigo meu, ou um familiar meu, diz que era bom termos um curso de sapador de bombeiro. É pá! Isso não vale rigorosamente nada. Portanto convém termos um estudo. Aliás como em tudo na vida convém termos um estudo. As coisas todas perfeitamente estruturadas, e com uma amostra significativa, para sabermos de facto quais são as ofertas que fazem sentido.

**RCL** – O Dr. J falou em mercado. De que forma é feito o envolvimento dos empresários ou instituições no desenvolvimento do projeto educativo?

**J** – Aí está. Deveríamos ter uma postura bem mais agressiva. Eu recordo que as escolas profissionais nesse capítulo têm, ou deveriam ter, um fator de diferenciação. Porque essa é grande questão que se coloca. Nós, em Matosinhos, já começamos a ter, felizmente, alguns parceiros importantes com alguns empresários e com algumas empresas aqui na região, mas ainda temos um longo caminho a percorrer, e é sem sombra de dúvida, porque, repare, nós estamos a falar de cursos profissionais que um dos principais objetivos é preparar jovens para o mundo de trabalho. Se conseguirmos que as empresas, cativar empresas, e que estejam dispostas a acolher estes jovens no mundo de trabalho é sinal de missão cumprida. Infelizmente nem sempre isso acontece, porque ainda não conseguimos fazer essa ligação da forma como nós gostaríamos. Mas acredito que vamos lá.

**RCL** – E internamente, e relativamente ao cargo de liderança que desempenha, promove reuniões formais ou informais com os colegas da equipa pedagógica no sentido de planificar estas ações, de atividades, de desenvolvimento de estrutura modular, de avaliação? Como é que isso é disseminado, digamos assim, pela equipa pedagógica que dirige?

**J** – Bom. Temos que dividir isto em duas formas. Primeiro é preciso compreendermos o contexto em que a grande maioria dos professores e formadores aqui estão, inseridos numa equipa, uma equipa interna digamos assim de alguns professores que fazem parte digamos assim de alguns professores. Fazem parte e são internos da E2. E há uma equipa externa que não são do quadro da E2. Isto para dizer o quê? Porque nem sempre é possível reunir esta gente toda, porque todos nós, e eu próprio, damos aulas noutras instituições e é difícil conseguir ter agenda, digamos assim, para reunir esta gente toda. No que respeita à equipa técnica, portanto aquela equipa técnica, a equipa *core* do Curso, eu e as outras disciplinas técnicas, nomeadamente, CC, de C, de GE, enfim, e mesmo a própria Direção de Turma, temos reuniões com alguma regularidade, não só formais, como informais. Portanto reunimos com alguma regularidade porque para já é uma obrigação minha saber como as coisas correm, não é? E depois porque é importante todos afinarmos um bocado ...relativamente... Bom, essas reuniões da equipa, com toda a equipa dos professores... aí já é um bocadinho mais complicado porque isso só fazemos uma vez em Conselho de Turma, a não ser que seja extremamente necessário reunirmos em Conselho de Turma extraordinário. Mas reunimos em Conselho de Turma. Mas

respondendo diretamente à sua pergunta, com a equipa técnica sim, de uma forma regular, quer comunicação por e-mail, quer em reunião formal, sentado, que dá sempre origem a uma ata, quer em reunião informal, com eles. Sim é normal, isso. Fazemos, sim.

**RCL** – E, genericamente, os tópicos de discussão versam-se sobre atividades? Estrutura modular? Avaliação? Se o Dr. J quiser especificar um pouco?

**J** – Bom. As reuniões podem ter vários temas. Há sempre. Poderá ser. Tirando os Conselhos de Turma em que são reuniões mais formais, digamos assim, os Conselhos da Equipa Técnica abrangem vários cenários. Podem abranger reunião para avaliação de Formação de Contexto de Trabalho, que se faz sempre no final de cada ação de contexto de trabalho. Reunião para avaliação das Provas de Aptidão Profissional, também é feita sempre, que é para não só para avaliarmos a estrutura modular, de que forma é que a estrutura modular se está a adaptar àquilo que nós queremos. Por exemplo, nós temos, sobretudo no segundo ano, temos uma chamada mini PAP, digamos assim, em que essa mini PAP não é mais nem menos do que a preparação para a Prova de Aptidão Profissional do próximo ano. Então elaboramos uma mini PAP. Essa mini PAP foi elaborada em conjunto com os professores todos da equipa técnica e acordamos qual seria a melhor forma de fazermos, sendo que essa mini PAP seria uma forma de avaliá-los em cada uma das disciplinas e dos módulos, cada um desses professores a lecionar. Procuramos que essa mini PAP abrangesse essas três disciplinas, de forma a apanhar toda a estrutura curricular que estava prevista em cada, curricular e modular, que estava prevista em cada um dos anos, de forma a prepará-los para o próximo ano. Portanto estas reuniões são feitas. Têm várias vertentes, e essa foi uma delas. Essa foi a última que nós fizemos e agora voltaremos a ter reuniões. Não direi que uma reunião formal, sentado, mas reunimos, quer através da internet, que felizmente agora é possível, quer através de partilha de ficheiros e conversas em chat, mas é perfeitamente possível e fazemos com muita regularidade, nesse capítulo.

**RCL** – E relativamente à estrutura modular propriamente dita? Como é que encara este paradigma existente no ensino profissional? Que opinião, enquanto professor, e Coordenador de Curso tem sobre a estrutura modular do currículo?

**J** – Vou lhe dizer isto em três palavras. *Ctrl alt del*. Era o que nós devíamos fazer. *Ctrl alt del* era o que nós devíamos fazer, portanto. *Reset* de tudo, e reformular tudo. De facto. Porque concordo. Vamos lá por partes. Concordo na estrutura modular. Portanto eu concordo. Ok. Portanto eu penso que faz sentido termos uma estrutura modular da forma como nós temos. O que me parece é que da forma como ela está, eu já tinha dito, estive numa reunião de rede, propus algumas alterações significativas que infelizmente ainda não vieram a acontecer. Esperemos que no próximo ano possam vir, porque para além da repetição constante de matéria, em algumas disciplinas técnicas, nomeadamente, eu estou a falar das técnicas, como é óbvio, não é? Portanto não me estou a meter nas disciplinas socioculturais, nas científicas, portanto não vou por aí. Nas disciplinas técnicas, são aquelas que eu conheço bem. Neste caso concreto, C, C

C, MA, GE, que são as disciplinas que mais diretamente me dizem respeito é o granel completo. Repete-se matérias de uma forma assustadora. E eu... enfim já não repetimos porque também chegamos ali a um acordo e nós próprios fazemos aqui uma, digamos, uma miscelânea. Como metemos aquilo na “um dois três” depois alguma coisa há-de sair. Tentamos ali cruzar. Mas se analisarmos aquilo ao pormenor há matérias que se repetem, e temas, e conteúdos que se repetem em algumas disciplinas. Outras que devíamos ter e que não estão, e que são, nomeadamente, olhe por exemplo, neste caso concreto, no Marketing, o Marketing Digital que é uma coisa absolutamente crucial e vital, não está prevista nenhuma unidade curricular em nenhuma parte modular. Eu, por acaso, dou. Mas dou por opção minha. Por acaso ainda foi ontem que dei aos meus alunos. Mas dou por opção minha. Mas é uma coisa importante que não está prevista. Assim como outras coisas. Depois repetimos matéria que é dada em MA e é dada em CC. Depois andamos um bocadinho à frente, e pedimos que alunos do ensino secundário consigam ter uma coisa que é uma cadeira que se tem em Faculdades chamada Métodos de Previsão, que é uma coisa absolutamente assustadora, e pedimos que alunos do ensino secundário consigam fazer alguma coisa em Métodos de Previsão. Portanto, nesse capítulo, temos um longo caminho a percorrer e muita coisa para desenvolver. E é como eu digo. Era um *ctrl alt del reset* e sentamos todos, e começamos tudo de novo. E isso é que era importante fazer.

**RCL** – Essa opinião que referiu. Acha que também os professores da área técnica, em especial como refere, têm essa opinião? Apesar de ter, ou não, essa opinião, aplicam, na prática letiva, os princípios estruturantes do desenvolvimento curricular em estrutura modular? Na aula, digamos assim. Tem conhecimento?

**J** – Bom. Eu vou ser o mais sincero. Eu acho que não. Não, não aplicam. Não vamos estar... não aplicam porque, repare, nós não podemos esquecer os públicos que nós temos, ok? Como eu dizia estar a dar Métodos de Previsão a alunos do décimo segundo ano, trinta e seis horas, falar sobre Métodos de Previsão é uma coisa absolutamente, digo eu, impensável. Impensável, portanto. Temos que arranjar aqui maneiras de... e estamos a falar em trinta e seis horas, não estamos a falar em dez horas. Falar em trinta e seis horas de Métodos de Previsão. Portanto, é uma coisa absolutamente assustadora. E estou a falar numa disciplina específica, que é CC, uma disciplina importantíssima para o Curso. E estar a falar em trinta e seis horas de Métodos de Previsão para alunos, e repito, para alunos de décimo segundo ano, é uma coisa impensável. Portanto o que é que nós fazemos, ou procuramos fazer? Procuramos que pelo menos eles tenham umas noções, e umas luzes, do que é efetivamente Métodos de Previsão e depois que o tentem aplicar minimamente esses conhecimentos que adquiriram, minimamente, que os consigam aplicar, portanto, basicamente é isto. Quando apercebemos que algumas matérias já foram dadas, e que estão a ser repetidas, imediatamente procuramos saltar para outros dados e procuramos ser os mais práticos possíveis. Portanto é um bocado por aí.

**RCL** – O tópico seguinte tem a ver, como referiu há pouco, com a Formação em Contexto de Trabalho. E posso juntar Formação em Contexto de Trabalho, que é uma disciplina, como é que ela é desenvolvida? E a Prova de Aptidão Profissional? Também como é desenvolvida? E como é que os alunos reagem, alunos e professores, a esta especificidade do ensino profissional?

**J** – Bom. Vamos dividir, então. A Formação do Contexto de Trabalho é para mim provavelmente um dos aspetos mais importantes destes cursos profissionais, não só porque os prepara para o mundo de trabalho, como também os prepara, como também têm oportunidade de saber o que realmente é a Formação do Contexto de Trabalho, em algumas áreas. O ano passado nós tivemos Formação do Contexto de Trabalho nos três anos. Portanto. No primeiro ano, no segundo ano e no terceiro ano. E eu confesso que estava algo receoso. No primeiro ano não nos podemos esquecer que estamos a falar de alunos de 16, 17 anos. Alunos que nunca trabalharam, que não têm a menor ideia o que é o mundo de trabalho. E eu confesso que estava algo receoso de como as coisas fossem correr. Felizmente não correram mal, pelo menos em Marketing. Não correram nada mal. Correram bem. Enfim, nem sempre os locais de Estágio, as empresas que nós arranjamos são de acordo, do gosto dos alunos, mas, enfim, mas isto é a vida e temos de alguma forma a isso render. De facto não correram mal. Mas eu inicialmente sempre fui contra a ter Estágio no primeiro ano e estava contra, inicialmente. Mas de facto como correram tão bem, no ano seguinte, os meus colegas de Turismo, seguramente o meu colega de Turismo trabalhou diferente. Porque os Estágios dele no primeiro ano correram manifestamente mal. E por isso, então, decidimos este ano só ficar com Estágios no segundo ano e no terceiro ano. A Formação do Contexto de Trabalho. Nós temos aqui por hábito dividi-las da seguinte forma: se numa, se num segundo ano, a Formação do Contexto de Trabalho não tem a componente importante que tem no terceiro ano, nós só procuramos que os alunos fiquem em lojas menos expostas, digamos assim, ou seja, normalmente em atendimento ao público, não é? Não colocamos muito em empresas. Ainda são muito imaturos. E colocamos em lojas de atendimento ao público, lojas de shopping, Leroy Merlin, Adidas, Nike, Cortefiel, enfim. No último ano já não. Procuramos que eles já estejam mesmo em empresas, em empresas propriamente ditas, e de preferência, sempre que possível, em empresas ligadas, no caso concreto do Curso de Marketing, ligadas ao ramo do Marketing. Portanto, assim como os meus colegas de Turismo irão fazer, e dos outros Cursos também ligadas ao ramo, procuramos sempre que eles estejam em empresas. Se perguntar se sempre isto é possível? Não, nem sempre é possível. Nalguns casos, às vezes, temos que fazer algumas pequenas opções, mas digamos que em noventa por cento dos casos é possível ter os alunos no último ano sempre em empresas para perceberem efetivamente o que é. Portanto a Formação do Contexto de Trabalho é absolutamente crucial, vital, importante. Sou um acérrimo defensor disso. A PAP. Bom. A PAP tem muito que se lhe diga. A PAP no fim de contas, se me permite a comparação, é quase como escrever uma tese de mestrado com todo o respeito por nós, que até o Rodolfo está a fazer e eu



que já fiz, portanto sabemos bem o que isso custa e é um trabalho muito isolado. Agora nós aqui nesta escola decidimos que a PAP seja feita individual. Ora a lei diz que a PAP pode ser feita em conjunto. O que é que traz? É evidente que há alunos que podem fazer essa Prova de Aptidão Profissional individual, e têm competências para o fazer, mas há outros que não têm de todo. O que vai fazer com que muitas vezes essas provas de aptidão profissional, algumas delas, não estejam, muitas vezes, com os mínimos necessários o que faz com que a gente tenha um aproveitamento menor do que aquilo que gostaríamos de ter. Embora eu, repare, eu quando vim para aqui... Eu dou aulas noutras instituições onde a Prova de Aptidão Profissional é feita em conjunto, em grupo, e os resultados são bons. São bons. Nós sabemos perfeitamente quem trabalha e quem não trabalha, portanto temos essa obrigação e temos essa consciência de saber quem é que trabalha e quem não trabalha e as notas são perfeitamente diferenciadas. Aqui na nossa escola fazemos uma Prova de Aptidão individual, que agora eu concordo mais do que concordava há uns tempos atrás. Porquê? Porque também é uma forma de superação pessoal de cada um dos alunos. Não é? Aqueles que muitas vezes dizem que não conseguem fazer, que nos dá, a nós, muito mais trabalho, dá. Agora que o sucesso e a qualidade dessas Provas de Aptidão Profissionais são substancialmente inferiores àquelas que seriam desejáveis. São. Portanto, penso que deveríamos pensar numa Prova de Aptidão Profissional em função das qualidades e das competências de cada um dos nossos alunos e em função disso tratá-los dessa forma, porque se realmente queremos ter sucesso, e queremos colocá-los realmente, nem todos os alunos têm competências e capacidades para fazer uma prova. Então, a nossa prova em Marketing, que é uma prova, se me permite, muito exigente. Não é? Portanto percorre ali um ... é um relatório. É mesmo um relatório a sério e portanto percorre ali uma área muito importante. Portanto eu para o ano inclusivé estou a pensar em reformular, pelo menos os conteúdos, com o que está neste momento, porque sinto que embora nós os vamos preparando, por exemplo, como eu lhe disse, no segundo ano estamos já a elaborar uma mini PAP, já a prepará-los para o próximo ano. Mas enfim, mas nem sempre isto é possível e depois há outro aspeto importante, nós nunca nos podemos esquecer, e muitas vezes esquecemos, os públicos que nós estamos a falar, ou seja, há muitos alunos que não têm computador em casa. E fazer uma Prova de Aptidão Profissional requer que se tenha um computador em casa. Há muitos deles que não têm por variadíssimas razões, portanto, nem sempre a escola tem a sala de informática disponível para eles poderem trabalhar. Portanto isto faz com que nós tenhamos que rever esta questão da Prova de Aptidão Profissional. Rever, fazer, se calhar, um *brainstorming*, e de que forma nós podemos fazer isto? Será que trabalhos feitos ao longo dos outros anos letivos não poderiam contar para essa Prova de Aptidão Profissional? Será que não podemos fazer uma coisa muito mais prática sem eles terem que fazer um relatório extenso? E que no fim de contas, o público, mais uma vez, que nós temos não é um público universitário. Portanto, a Prova de Aptidão Profissional... ou então voltamos ao esquema e vamos tentar fazer isto em grupo, e em grupo será mais fácil. Juntamos

um que domine muito bem a parte escrita e outro muito bem a parte prática e tentamos...também mais do que dois, parece-me ser um bocado exagero mas podíamos pensar um bocado dentro desse esquema de fazer, enfim... Acho que a Prova de Aptidão Profissional merece uma profunda reflexão, porque não há, não há nenhuma forma mágica para fazer isto. Há escolas que funcionam muito bem. Há outras que funcionam mais ou menos. Outras funcionam muito mal, enfim, mas penso que deveríamos refletir bastante sobre isto e pensar em novas estratégias.

**RCL** – Muito obrigado. Relativamente a atividades. Atividades inter e transdisciplinares. Gostaria de saber se relativamente a este Curso estão algumas em desenvolvimento? O que pensa destas atividades integradas no sistema modular do currículo? Se a escola está envolvida em projetos comunitários? E qual é a importância, no fundo, destas atividades inter/transdisciplinares e europeias, ou não, para o perfil profissional do aluno do Curso específico que estamos a tratar?

**J** – Bom. Eu esqueci-me de dizer uma coisa muito importante. Os meus alunos... na Formação em Contexto de Trabalho... temos um programa que é o Erasmus, que permite que alguns alunos selecionados, que não tem necessariamente que ser os melhores alunos, têm a possibilidade de realizar um Estágio fora do país. Portanto é um aspeto importante e que é uma mais-valia. Bom, relativamente a atividades, eu vou lhe dizer uma coisa. Esta escola é provavelmente, e eu dou aulas em mais três instituições, embora uma delas seja ensino superior, em mais três instituições digamos assim, e não há escola que tenha tantas atividades com a nossa. Portanto, não há. Não há. Quer inter quer extracurriculares, e, nesse capítulo, somos absolutamente fantásticos. Nós podemos, como eu costumo dizer, aqui nós temos tudo para ser uma das melhores referências de escolas profissionais, pelo menos da Região do Norte. Porque? Das que eu conheço, não conheço outro nível. Temos tudo. Temos tudo porque efetivamente nós conseguimos fazer uma série de atividades importantes, internas e externas. A motivação dos alunos. Isso são absolutamente fundamentais, importantes para a sua formação, quer pessoal, quer profissional. Fazemos muitas coisas interdisciplinares, não é? Nomeadamente, com a parte, com componente nas disciplinas técnicas, fazemos bastantes mesmo. É para juntar, e para cativar os alunos. Infelizmente a escola..... não muitas vezes, não pode suportar alguns custos que por daí advêm. Enfim, porque tem sempre alguns custos, não é? Uma viagem a Lisboa, por exemplo, como aquela que vamos fazer na próxima semana, visitar a fábrica da Olá tem sempre alguns custos. Alguns dos alunos não têm capacidades de suportar esses custos. A escola, a grande maioria das vezes...até pode ajudar algum, mas poderíamos ter nesse capítulo muito mais, muito mais a fazer, mas são absolutamente cruciais, e fundamentais.

**RCL** – Vou mudar de objetivo, e as perguntas têm a ver com os seguintes objetivos: analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo e analisar como se processa a progressão dos alunos em estrutura modular. Relativamente aos módulos, como Coordenador de

Curso qual é a percepção que tem sobre a operacionalização da estrutura modular, no terreno? Ou seja, que dificuldades existem, ou não, por parte não só de professores como de alunos em prosseguir com a estrutura modular, em concretizar os módulos naquele tempo? Se há módulos em atraso, se não há módulos em atraso. Como é? Se a Escola tem mecanismos facilitadores, digamos assim, da recuperação? Como é que funciona, no Curso de Marketing, esta questão da operacionalização do currículo?

**J** – Ok, então. Nós...na estrutura modular... os alunos têm nesse espaço modular... têm um determinado período para fazer o módulo. Caso não o consigam fazer têm uma possibilidade de um recurso, de um recurso, portanto, fora do tempo, das horas do módulo, têm a possibilidade de recuperar esse módulo. Se não recuperarem, têm que proceder a um outro recurso, a um segundo recurso, para recuperar esse módulo, num determinado prazo. Nós aqui na escola estabelecemos um período para eles recuperarem esses módulos. Há três períodos, tirando os alunos finalistas que podem recuperar os módulos em atraso em qualquer altura do ano, desde que de acordo com o professor, e de acordo com o aluno, podem recuperar. Para os restantes alunos, do primeiro e do segundo ano, já não. Existe uma época especial, digamos. Não queria chamar exame. Mas existem épocas especiais para o fazer. Eu sou absolutamente contra. Portanto, que fique bem claro, e já transmiti isso à Direção. Eu penso que os módulos em atraso podem e devem ser recuperados em qualquer altura do ano, em qualquer dos anos, portanto. Essa é a minha opinião. É a minha posição. Portanto não estabelecer datas específicas para isso limita bastante. O aluno quer recuperar o módulo, está preparado para recuperar o módulo, acorda com o professor, faz o teste, recuperou, não recuperou. Não recuperou, temos pena. Portanto essa é a minha opinião. Nós aqui na escola, e lá está nós vamos mudando com os tempos, nós aqui na escola instituímos que o primeiro recurso não é pago. O segundo recurso já é pago. Paga um valor de cinco euros. Eu era contra, muito honestamente, era contra isso, mas começo agora a perceber que se calhar até faz algum sentido, porque muitas vezes o que acontecia era que os alunos sabiam que podiam recuperar o módulo em qualquer altura e então iam deixando ficar. O facto de irem pagar faz pelo menos pensarem duas vezes. Ok? Fazem pensarem duas vezes. Até admitia que eventualmente pagassem. Se passassem a gente devolve o dinheiro. Por exemplo, já me lembrei dessa mas não me parece... No meu ponto de vista, nenhuma instituição onde eu dou aulas as pessoas têm que pagar para recuperar módulos. Mas admito que tem que haver aqui alguma regra. Depois, nós, na escola, este ano, implementamos isso, e bem, e muito bem. É que em exame uma nota máxima é de doze valores, portanto implementamos isso, ou seja, a nota máxima por aluno que vai a exame, que reprova no módulo, a nota máxima é doze valores. O que faz com que beneficie aqueles que têm a sua avaliação contínua e que agora não vêm cá agora, tiram dezoito ou um dezanove e têm uma nota, portanto. Nesse capítulo temos as coisas relativamente bem estruturadas. Há aqui dois ou três aspetos que devemos melhorar. Poder fazer a época de exames, perdão, de recursos, em

qualquer altura do ano. Ter que pagar sim... Nesse capítulo parece-me que estamos relativamente... Agora nós temos entre mãos tudo aquilo que é necessário para que os alunos não deixem módulos em atraso. Temos essa obrigação de o fazer. Infelizmente nem sempre acontece porque há muita coisa que não depende de nós. Se o aluno não aparece uma vez, não aparece duas vezes, quer dizer, o que é que nós vamos fazer? Se não temos instrumentos de avaliação, não há muito mais para fazer.

**RCL** – E na sala de aula? Como é que um professor gere esta diversidade, num segundo ano, ou a meio do primeiro? Se há alunos que ficam com módulos em atraso, como é que a aula acontece?

**J** – Bom. O aluno fica com o módulo em atraso. O módulo terminou, passamos para o módulo seguinte, damos nova matéria. O módulo está em atraso, ele terá depois que o fazer na data e na hora que acordar com o professor.

**RCL** – Ou seja, na sala de aula existem alunos em módulos distintos, com o tempo?

**J** – Não, não, não, não.

**RCL** – Não?

**J** – Não. Na sala de aula. Imaginemos, damos um módulo, começa a quinze de setembro o módulo um de FM. Esse módulo tem trinta e três horas e termina a trinta de outubro de.....O módulo terminou. Quem passou a esse módulo, passou, quem não passou, está reprovado. Vai ter que o fazer noutra altura do ano. Na segunda-feira seguinte começamos o módulo dois.

**RCL** – E todos os alunos, mesmo esse que “reprovou” ao módulo, passam para o módulo seguinte com o anterior em atraso que recuperará, com planos de recuperação diversificados? “Exatamente. Nós temos alunos... Eu tenho uma aluna, por exemplo, só para lhe dar um exemplo, temos uma aluna no último ano. É finalista e tem o módulo 1 de Inglês em atraso, portanto, do primeiro ano, de dois mil e doze. Ela já podia ter feito isso e vai ter que fazer não é? Mas já podia ter feito isso, não é? Agora há escolas que estabelecem, e se calhar é outro tema importante que nós deveríamos lançar para cima da mesa, há escolas que estabelecem, e eu estou a lembrar-me de uma específica, que o aluno não pode ter, até um determinado período, ter tantos módulos em atraso, ok? Eu sei que até há escolas que rescindem os contratos com os alunos, portanto, se tens tantos módulos em atraso até final de maio, imaginemos, tens que concluir metade dos módulos que tens em atraso, se não os concluíres e recuperar as horas, que é outro flagelo, que nós temos, se não recuperares essas horas, e não recuperares esses módulos, a escola rescinde o contrato contigo. Portanto isto é o mais radical que pode haver. Penso que por aí nós deveríamos ter, e penso que a Dr.<sup>a</sup> C, nesse capítulo penso que já vai avançar com alguma proposta, que é, nenhum aluno poderá avançar, por exemplo, começar a fazer a Prova de Aptidão Profissional, tendo tantos números de módulos em atraso. O mínimo que poderá ter, imaginemos, cinco, portanto isso parece-me ...

**RCL** – E no final do ciclo, se o aluno não conseguir concretizar todos os módulos, ou a PAP, a escola promove, ou tem mecanismos que promovam, o desenvolvimento desses módulos, ou da PAP ou do Estágio, o chamado quarto ano, digamos assim?

**J** – Bom, não existe quarto ano. Existe sim é...

**RCL** – Os alunos costumam chamar quarto ano.

“Mas nós, a Escola disponibiliza-se para todos os alunos que não tenham uma nota positiva de aproveitamento na PAP, a escola disponibiliza-se, e eu estou a lembrar-me de um caso que tivemos o ano passado, a escola disponibiliza-se, a apoiá-los, depois, durante o ano seguinte. E é o que está a acontecer para voltarem a elaborar a PAP e fazerem novamente a PAP e apresentá-la. A escola disponibiliza. Quando quiseres vens aqui, inscreves-te, pagas, acordas com o professor, e fazes o exame. Portanto em qualquer altura é perfeitamente possível.

**RCL** – Muito bem. E agora relativamente aos recém-diplomados. A escola não é propriamente uma agência de emprego, mas poderá ter, ou não, e peço que o Dr. J refira, se tem algum mecanismo de inserção na vida ativa que facilite, no fundo, aos recém-diplomados uma oportunidade de emprego?

**J** – Olhe, Rodolfo, eu vou-lhe dizer uma coisa. Eu sou dos maiores defensores dos jovens. Se me permite, a modéstia à parte, eu ainda ontem empreguei uma aluna. Eu, paralelamente a esta minha atividade de formador, ou professor, enfim como queiram chamar, formador e professor, não professor são as minhas colegas que são profissionais, tenho também uma atividade de consultor de empresas e ainda ontem empreguei uma aluna, uma aluna minha, portanto, de um Curso todo semelhante a este, não desta escola, mas ainda ontem empreguei. Portanto eu sempre que possível aproveito todos os meus alunos, aqueles que eu entendo que no meu ponto de vista são os mais capazes, os mais competentes e aproveito-os e já tenho, felizmente, arranjado emprego a muitos. Portanto no caso concreto da Escola melhor dizendo, felizmente no ano passado tivemos seis alunos que ingressaram no curso superior, estão no IPAM. Portanto estão a seguir o Curso de Marketing. Cinco ou seis, não me recordo. Temos dois que estão a trabalhar, dois estão a trabalhar portanto. O ano passado eram vinte e um. Temos dois. Dois não, mais. A trabalhar estão alguns seis ou sete, não é? Não na área propriamente dita, mas estão a trabalhar porque também não quiseram fazer o ano zero. Vão-se matricular este ano para ir para a Faculdade. Vão agora a exame e vão voltar a estudar. A turma de vinte e um alunos do ano passado, eu tenho neste momento mais de metade da turma ou em situação de ensino superior, muito mais de metade, eram vinte e um, eu tenho para aí dezassete alunos, temos para aí dezassete alunos, ou estão a trabalhar, ou estão no ensino superior. Portanto o que é fantástico, que é fantástico, portanto, que é, do meu ponto de vista, é ótimo. Nesse capítulo a escola tem tido ao longo deste tempo, e nos outros anos sei que também...Aconteceu alguns alunos até que aproveitam bem o Estágio, e porque são simpáticos, e porque as pessoas gostam deles, são convidados. Tenho dois exemplos flagrantes. Infelizmente dois exemplos flagrantes no ano

passado. Os tais alunos que foram estagiar, um no primeiro ano, do Curso de Marketing, que nunca houve Estágio no primeiro ano do Curso de Marketing, e aquilo correu tão bem que o aluno foi convidado a ficar. Foi convidado a ficar e desistiu da escola. Portanto é grave, e ainda por cima ele não tinha dezoito anos, ainda só completou os dezoito anos em fevereiro deste ano portanto não veio à escola. Tivemos que andar aqui a fazer... e eu ainda tentei demovê-lo. Está a trabalhar na Nike, em Vila do Conde. Portou-se tão bem, tão bem, tão bem, que foi convidado a ficar. Isto é o risco que nós corremos de muitas vezes a Formação em Contexto de Trabalho ser tão bom que eles são aproveitados.

**RCL** – Estamos a chegar ao fim das minhas perguntas e vou mudar mais uma vez de objetivo. O tema é Supervisão. Que papel? Compreender o papel e importância atribuída à Supervisão pedagógica ou outros dispositivos que haja na escola enquanto dispositivo de regulação ou de melhoria? Portanto peço ao colega J relativamente ao cargo que desempenha, se considera que existem dispositivos de regulação? Ou se esta supervisão é na ótica de uma melhoria do ensino, e se existir, quais são? E se não existir como é que ela se processa?

**J** – Supervisão em que sentido?

**RCL** – Supervisão pedagógica no sentido de relação, de melhoria, reflexão, colaborativa, ou não?

**J** – Bom. Mas a Supervisão em termos de disciplina?

**RCL** – Do Curso que lidera.

**J** – Mas feita por mim, ou feita pelos meus superiores?

**RCL** – Sim. Pelo superior, dando diretivas, e se ela é, ou não, aplicada depois pelo professor no terreno, não é?

**J** – Sim. Nós temos. Nesse capítulo, com a nova Direção, e com a entrada da Dr.<sup>a</sup> C que tem uma larguíssima experiência nesta área, portanto efetivamente, há sem dúvida, uma maior supervisão, enfim, e nesse capítulo. O que me parece a mim é que as questões pedagógicas deverão estar sempre diretamente ligadas com a Diretora Pedagógica. Não sei se me estou a fazer entender, ok? Portanto, ninguém melhor que a Diretora Pedagógica, neste caso a Dr.<sup>a</sup> C, para compreender aquilo que é efetivamente as questões pedagógicas, e ser ela efetivamente a soberana nestas questões. Evidentemente que a Dr.<sup>a</sup> C também é uma empregada, enfim, como eu, não é? Mas ... penso que nesse capítulo deverá haver maior independência para na Direção Pedagógica, digamos assim, uma maior independência de forma a poder atuar o que infelizmente nem sempre acontece. Mas isso é mais em questão da Supervisão, perfeitamente tranquilo, sem nada apontar.

**RCL** – Ou seja, a Direção pedagógica define as linhas orientadoras, transmite no Conselho Pedagógico, ou talvez aos diretores de curso, e a quem faça parte, e é disseminado pelas bases, digamos assim, que é o professor na sala de aula?

**J** – Exatamente. É exatamente isso que acontece. A única questão é que... vamos ver se me consigo fazer entender... a Direção Pedagógica é uma coisa, e é muito importante numa escola, a Direção da escola é outra coisa. E as duas muitas vezes não são conciliáveis. Não sei se me estou a fazer entender?

**RCL** – Estou a compreender. Porque a parte financeira, pedagógica...

**J** – Mais uma vez nós temos que ver, vamos lá ver, eu era incapaz de operar alguém ao apêndice, quer dizer, porque não sei, não é? Eu posso pensar que sou, que sou um excelente electricista, por acaso até tenho o Curso de Eletricidade, é pá! Mas sei umas luzes, mas isso será o suficiente para ser Diretor, para ser Engenheiro Eletrotécnico, Ok?

**RCL** – Muito obrigado. Captei o sentido das palavras, e de toda a entrevista. Agradeço. Foi um testemunho excepcional. Peço desculpa estar a dizer isto, porque, se calhar, o Dr. J tem muito mais experiência que eu.

**J** – Mas no ensino não. Eu ando nisto há quatro anos, portanto não sou assim.

**RCL** – Mas focou as minhas... os meus objetivos... o fundamental que eu pretendia, que era observar e obter testemunho do funcionamento de uma escola profissional, comparando com outras. Muito obrigado.

**Anexo n.º 8 – Grelha de análise categorial conjunta das entrevistas aos  
coordenadores de curso (CC1 e CC2)**



**Grelha de Análise Categorical Conjunta (entrevistas semiestruturadas aos Coordenadores de Curso, CC1 e CC2)**

Campos de análise	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo (descritores)
<p><b>A1 a A6</b></p> <p>A. Identidade da Escola – Projeto Educativo e Oferta Formativa</p>	<p>A1. Valorização do Projeto Educativo</p> <p>A2. Contributos do Projeto Educativo para a construção da identidade Integração no mercado de trabalho Mecanismos facilitadores de inserção na vida ativa de recém-diplomados</p>		<p>A1. “Talvez seja a parte da missão e das linhas orientadoras em que especificamente fala da formação integrada do aluno. Acho que isso para mim sem dúvida que é o mais importante.” S “(…) se o projeto educativo está de acordo com aquilo que são os objetivos dos alunos, o que infelizmente nem sempre acontece. (...) E nós costumamos lá pôr coisas que depois infelizmente não são de todo possíveis de executar (...)” J</p> <p>A2 “(…) como Coordenadora estou em permanente contacto com as empresas, quer no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho, parcerias que fazemos desde por exemplo apoiiei eventos. Os nossos alunos são chamados, são solicitados digamos assim, a dar apoio em eventos, em instituições, por isso nós temos imensa ligação...Parcerias diversas com instituições quando organizamos, por exemplo, Seminários fora, em vários sítios. Em instituições de ensino superior,</p>

			<p>também em empresas privadas, públicas, temos muitas ligações essencialmente por isso, por essa situação.” S</p> <p>“É fundamental a equipa formativa estar em contacto permanente. Portanto nós temos conversas informais diariamente, a toda a hora, porque partilhamos gabinetes e isso também é importante e falamos muito sobre os alunos, formação, portanto. A parte modular, alterações que é preciso realizar, atividades. Muitas, muitas, coisas. E depois também organizo reuniões com âmbito mais formal, digamos assim, com a equipa. (...). E é muito importante. Desde balanço de Formação em Contexto de Trabalho, Prova de Aptidão Profissional, alunos, estamos sempre a reunir, a falar, portanto (...)” S</p> <p>“(...) tenho uma pessoa responsável por esse Gabinete que orienta o Gabinete, digamos assim, que faz a ponte, lá está, entre os pedidos. Tem outras tarefas, mas agora estou a falar desta situação presente. Ligação ao Curso (...) Eu estou em contacto com ela e ela comigo, com essa pessoa, para integramos o melhor possível os alunos no mercado de trabalho.” S</p> <p>“(...) O projeto educativo da escola em si propriamente dito tem que estar estruturado de acordo com aquilo que são os objetivos quer da escola, quer os objetivos dos alunos. (...)” J</p>
			<p><b>A2.</b></p> <p><b>Mecanismos facilitadores de inserção na vida ativa de recém-diplomados</b></p> <p><b>Articulação com o desenvolvimento da FCT</b></p> <p>“(...) ainda ontem empreguei uma aluna (...) paralelamente a esta minha atividade de formador (...) tenho também uma atividade de consultor de empresas e ainda ontem empreguei uma aluna, uma aluna minha, portanto, de um</p>

	<p><b>A3.</b> Áreas de formação/ Importância/Critérios desta oferta</p>		<p>Curso todo semelhante a este, não desta escola, mas ainda ontem empreguei. (...) felizmente no ano passado tivemos seis alunos que ingressaram no curso superior, estão no IPAM. (...) Temos dois que estão a trabalhar (...). A turma de vinte e um alunos do ano passado, eu tenho neste momento mais de metade da turma ou em situação de ensino superior, muito mais de metade, eram vinte e um, eu tenho para aí dezassete alunos, temos para aí dezassete alunos, ou estão a trabalhar, ou estão no ensino superior. Portanto o que é fantástico (...). Aconteceu alguns alunos até que aproveitam bem o Estágio, e porque são simpáticos, e porque as pessoas gostam deles, são convidados. Tenho dois exemplos flagrantes. Infelizmente dois exemplos flagrantes no ano passado. Os tais alunos que foram estagiar, um no primeiro ano, do Curso de Marketing, que nunca houve Estágio no primeiro ano do Curso de Marketing, e aquilo correu tão bem que o aluno foi convidado a ficar. Foi convidado a ficar e desistiu da escola. Portanto é grave (...) e eu ainda tentei demovê-lo. (...) Portou-se tão bem, tão bem, tão bem, que foi convidado a ficar. Isto é o risco que nós corremos de muitas vezes a Formação em Contexto de Trabalho ser tão bom que eles são aproveitados.” J</p> <p><b>A3.</b> “(...) eles apercebem-se que a Escola providencia essa tal formação. Ou seja, eles sabem que vêm para aqui não só para aprender a parte técnica, o tal saber-fazer, mas muito do saber-ser e do saber-estar, as atitudes, os valores que a Escola faz questão em fomentar nos alunos.(...) e nessas três áreas, a Escola identifica-se muito, caracteriza-se por ser uma boa Escola (...)” S.</p>
--	---	--	--

			<p>“(…) a escola já tem tido ao longo dos anos (…) algumas atividades que permitem efetivamente desenvolver a oferta formativa (…) embora do meu ponto de vista, e apenas estou nesta escola há pouco tempo (…) acredito que temos muito mais para crescer. (…) vai de encontro às necessidades daquilo que é as necessidades do mercado (…) desde o Curso de Marketing, Turismo (...). Depois, quer o Curso de Multimédia, e o Curso de Vitrinismo (…) a nossa oferta de facto penso que é uma oferta adequada ao mercado. (...). Portanto temos que perceber, temos que fazer um estudo de mercado, perceber o que são de facto as necessidades que existem (...). As coisas todas perfeitamente estruturadas, e com uma amostra significativa, para sabermos de facto quais são as ofertas que fazem sentido.” J</p>
	A4. Procura da escola / curso		<p>A4.          “Os alunos sabem disso pelo “boca a boca” entre aspas é assim que depois a Escola também é divulgada, muito. “S          “Nós estamos presentes em feiras em várias Escolas. Somos solicitados para isso, (...)” S</p>
	A5. Contributos para a disseminação da oferta formativa		<p>A5.          “Sim, por exemplo, quando fazemos aquelas feiras, quando estamos presentes nas feiras de oferta formativa da Escola. “ S          “Nós como Coordenadores ajudamos a fazer a divulgação do próprio Curso (...). Sempre que nós lidamos com os parceiros da comunidade nós estamos a ajudar a divulgar. Por exemplo, procurar bons locais, fazer com que os alunos se insiram</p>



			<p>para estagiar a nível profissional encaminha-me para esse e-mail com esse pedido e também para o nosso Gabinete de Inserção Profissional que nós temos aqui na Escola. No gabinete há um trabalho muito próximo entre Coordenador de Curso e o Gabinete de Inserção Profissional. Portanto, em conjunto, contactamos os alunos. Às vezes é o Gabinete; às vezes sou eu, se estiver mais próxima deles porque o Coordenador de Curso acaba por ter uma relação muito mais próxima do que a própria pessoa do Gabinete. (...) eu como tenho os contactos deles (...) apresento-lhes as propostas, e digo que recebemos esta proposta. (...) Às vezes a empresa prefere que eu faça de intermediária, por isso há uma ligação constante. Temos muitos pedidos e há muito essa ligação, constante mesmo.” S</p>
<p><b>B.</b> Perspetiva sobre organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem</p>	<p><b>B1.</b> Modos de organização da Estrutura Modular</p>		<p><b>B (Estrutura Modular e que importância lhe é atribuída):</b>                  “(...) Nós no início do ano fazemos uma planificação modular (...). Que módulos vamos dar nesse ano letivo, e quanto tempo é, qual a duração, digamos assim. E vamos verificando. Não pode haver muitos desvios. Vamos supor que faltamos. Tentamos ter uma substituição e temos que repor aquela carga prevista no módulo. Nós temos que a lecionar, e vamos gerindo dessa forma. (...)” S</p> <p>“Todos os professores aplicam a estrutura modular, sem dúvida. “ S</p> <p><b>B1</b>                  “Sim. Existem essas reuniões. Portanto eu faço questão de estar sempre em permanente contacto com a equipa. Seja de uma forma informal. O ambiente da</p>

			<p>Escola também propicia isso. A maneira que também estamos nos gabinetes estamos constantemente a conversar sobre os alunos, sobre alterações que necessitamos eventualmente de fazer, nos módulos, atividades, alunos. Estamos sempre a conversar sobre isso e depois também organizo de uma forma mais formal reuniões. Sim reuniões periódicas, quer com a equipa formativa toda quer com a Formação em Contexto de Trabalho, Prova de Aptidão Profissional e também área técnica.” S</p> <p>“Há alunos que podem ficar... imagine, eu estou neste momento... este ano eu tinha no primeiro ano o módulo seis e o módulo sete de .... Tenho alunos que já estão no módulo sete a terminar, mas eu tenho alunos que estão no módulo seis. Em sala de aula tenho que gerir isso (...) E eles de preferência têm de concluir todos (...) E depois vamos vendo, por período, vemos nas reuniões de avaliação, vamos controlando essas situações também em conjunto, também a equipa formativa.” S</p> <p><b>Módulos em atraso</b></p> <p>“Isso depois também a carga horária. Essas situações, depois dos módulos, quantos módulos é que o professor tem ou melhor quantos alunos é que o professor tem ainda em cada módulo? Isso é verificado por período nas reuniões de avaliação. Cada professor faz isso mas depois também, na reunião de avaliação, por período, o próprio Coordenador e o Orientador de Turma estão também e verificam isso com os professores e há uma folha específica para isso.” S</p> <p><b>B1. Modos de organização da EM – reuniões com a equipa pedagógica</b></p> <p>“(...) Temos que dividir isto em duas formas. Primeiro é preciso compreendermos o contexto em que a grande maioria dos professores e</p>
--	--	--	---

		<p>formadores aqui estão, inseridos numa equipa (...) E há uma equipa externa que não são do quadro (...) nem sempre é possível reunir esta gente toda, porque todos nós, e eu próprio, damos aulas noutras instituições e é difícil conseguir ter agenda (...). No que respeita à equipa técnica (...) eu e as outras disciplinas técnicas (...) a própria Direção de Turma, temos reuniões com alguma regularidade, não só formais, como informais. Portanto reunimos com alguma regularidade porque para já é uma obrigação minha saber como as coisas correm (...) E depois porque é importante todos afinarmos um bocado (...) essas reuniões da equipa, com toda a equipa dos professores... aí já é um bocadinho mais complicado porque isso só fazemos uma vez em Conselho de Turma, a não ser que seja extremamente necessário reunirmos em Conselho de Turma extraordinário. (...). Mas respondendo diretamente à sua pergunta, com a equipa técnica sim, de uma forma regular, quer comunicação por e-mail, quer em reunião formal, sentado, que dá sempre origem a uma ata, quer em reunião informal, com eles. Sim é normal, isso. Fazemos, sim.” J</p> <p><b>Natureza dos tópicos abordados nas reuniões: atividades, estrutura modular, avaliação ?</b></p> <p>“(…) As reuniões podem ter vários temas. (...) Tirando os Conselhos de Turma em que são reuniões mais formais, digamos assim, os Conselhos da Equipa Técnica abrangem vários cenários. Podem abranger reunião para avaliação de Formação de Contexto de Trabalho, que se faz sempre no final de cada ação de contexto de trabalho. Reunião para avaliação das Provas de Aptidão Profissional, também é feita sempre, que é para não só para avaliarmos a estrutura modular, de que forma é que a estrutura modular se está a adaptar àquilo que nós queremos. Por exemplo, nós temos, sobretudo no segundo ano, temos uma chamada mini</p>
--	--	--



			<p>PAP, digamos assim, em que essa mini PAP não é mais nem menos do que a preparação para a Prova de Aptidão Profissional do próximo ano. Então elaboramos uma mini PAP. Essa mini PAP foi elaborada em conjunto com os professores todos da equipa técnica e acordamos qual seria a melhor forma de fazermos, sendo que essa mini PAP seria uma forma de avaliá-los em cada uma das disciplinas e dos módulos, cada um desses professores a lecionar. Procuramos que essa mini PAP abrangesse essas três disciplinas, de forma a apanhar toda a estrutura curricular que estava prevista em cada, curricular e modular, que estava prevista em cada um dos anos, de forma a prepará-los para o próximo ano. Portanto estas reuniões são feitas. Têm várias vertentes, e essa foi uma delas. Essa foi a última que nós fizemos e agora voltaremos a ter reuniões. Não direi que uma reunião formal, sentado, mas reunimos, quer através da internet, que felizmente agora é possível, quer através de partilha de ficheiros e conversas em chat, mas é perfeitamente possível e fazemos com muita regularidade, nesse capítulo.” J</p> <p><b>Perceção acerca da estrutura modular propriamente dita.</b>  <b>Como encara este paradigma existente no ensino profissional</b>  <b>Que opinião, enquanto professor, e Coordenador de Curso, tem sobre a estrutura modular do currículo</b></p> <p>“Vou lhe dizer isto em três palavras. <i>Ctrl alt del</i>. Era o que nós devíamos fazer (...). <i>Reset</i> de tudo, e reformular tudo. (...). Vamos lá por partes. Concordo na estrutura modular. (...) eu penso que faz sentido termos uma estrutura modular da forma como nós temos. O que me parece é que da forma como ela está, eu já tinha dito, estive numa reunião de rede, propus algumas alterações significativas que infelizmente ainda não vieram a acontecer. Esperemos que no próximo ano possam vir, porque para além da repetição constante de matéria, em algumas</p>
--	--	--	--

			<p>disciplinas técnicas (...) são aquelas que eu conheço bem. Neste caso concreto, C, CC, M, GE, que são as disciplinas que mais diretamente me dizem respeito é o granel completo. Repete-se matérias de uma forma assustadora. (...) já não repetimos porque também chegamos ali a um acordo e nós próprios fazemos aqui uma, digamos, uma miscelânea. (...) Tentamos ali cruzar (...) Outras que devíamos ter e que não estão, e que são, nomeadamente, (...) no Marketing, o Marketing Digital que é uma coisa absolutamente crucial e vital, não está prevista nenhuma unidade curricular em nenhuma parte modular. Eu, por acaso, dou. Mas dou por opção minha. (...) Depois repetimos matéria que é dada em MA é dada em CC. Depois andamos um bocadinho à frente, e pedimos que alunos do ensino secundário consigam ter uma coisa que é uma cadeira que se tem em Faculdades chamada Métodos de Previsão, que é uma coisa absolutamente assustadora, e pedimos que alunos do ensino secundário consigam fazer alguma coisa em Métodos de Previsão. Portanto, nesse capítulo, temos um longo caminho a percorrer e muita coisa para desenvolver. E é como eu digo. Era um <i>ctrl alt del reset</i> e sentamos todos, e começamos tudo de novo. E isso é que era importante fazer.“ <b>J</b></p> <p><b>Acerca desta opinião. Os professores da área técnica têm essa opinião? Aplicam, na prática letiva, os princípios estruturantes do desenvolvimento curricular em estrutura modular? Na aula, digamos assim, tem conhecimento?</b></p> <p>“(...) Eu vou ser o mais sincero. Eu acho que não. Não, não aplicam. (...) não aplicam porque, repare, nós não podemos esquecer os públicos que nós temos (...) Como eu dizia estar a dar Métodos de Previsão a alunos do décimo segundo ano, trinta e seis horas, falar sobre Métodos de Previsão é uma coisa absolutamente, digo eu, impensável. Impensável, portanto. (...) E estou a falar</p>
--	--	--	---

	<p><b>B2. Métodos de ensino e aprendizagem</b></p>		<p>numa disciplina específica, que é CC, uma disciplina importantíssima para o Curso. (...) Portanto o que é que nós fazemos, ou procuramos fazer? Procuramos que pelo menos eles tenham umas noções, e umas luzes, do que é efetivamente Métodos de Previsão e depois que o tentem aplicar minimamente esses conhecimentos que adquiriram (...). Quando apercebemos que algumas matérias já foram dadas, e que estão a ser repetidas, imediatamente procuramos saltar para outros dados e procuramos ser os mais práticos possíveis. Portanto é um bocado por aí.” J</p> <p><b>B2.</b></p> <p><b>Projetos /atividades/taxa de conclusão:</b></p> <p>“Cada Curso organiza atividades específicas para o Curso, mas também a Escola proporciona a organização de projetos estruturantes. No âmbito de projetos estruturantes tem uma série de atividades que até são intracursos, digamos assim, ou seja, são atividades dirigidas a todos os Cursos. Eu dou exemplo do projeto <i>RDinforma</i> em que vamos organizar uma palestra por período. Vamos ter agora a próxima que é para os terceiros anos de todos os Cursos. Lá está com técnicas de procura, portanto com o tema técnicas de emprego. (...) Temos várias atividades, por exemplo há pouco eles organizaram, a turma do primeiro ano organizou, “O dia do Secretariado” onde estiveram várias disciplinas envolvidas, ou seja, não só a disciplina técnica mas os professores das outras disciplinas acabam também por se envolver e colaborar nessa atividade.” S</p> <p><b>Taxa da conclusão:</b></p> <p>“Sim. Estamos precisamente nos cinquenta, cinquenta e cinco. O Secretariado anda ali mais ou menos nessa média, digamos assim.” S</p> <p><b>Projetos Comunitários e FCT:</b></p>
--	--	--	--

			<p>“Sim. A Escola está envolvida em projetos comunitários. Há professores designados para desenvolver esses projetos e depois temos alunos de todos os Cursos a participarem nesses programas comunitários. O Erasmus + (...) E eles têm a oportunidade de fazer Formação em Contexto de Trabalho num outro país e tem sido muito, muito positivo.” S</p> <p><b>Importância dos Projetos Comunitários:</b></p> <p>“Sim. É muito, muito importante que eles tenham a oportunidade de estar a desenvolver a sua Formação em Contexto de Trabalho noutros contextos, em culturas às vezes muito diferentes das nossas. Só enriquece, sem dúvida, o aluno (...) E lá está. Voltamos ao início da entrevista, para eu referir aquela situação da formação integrada do aluno.(...) Porque ele vai experimentar, vai ter a oportunidade de desenvolver competências técnicas noutras empresas, mas também está a desenvolver a sua própria cultura, conhecer outros mundos também é importante para eles, sem dúvida.” S</p> <p><b>B2.</b></p> <p><b>Projetos /atividades</b></p> <p><b>Importância de Projetos Comunitários e FCT</b></p> <p><b>Atividades inter e transdisciplinares. Existem? Qual a sua importância?</b></p> <p><b>O que pensa destas atividades integradas no sistema modular do currículo?</b></p> <p><b>A motivação dos alunos?</b></p> <p>“(…) na Formação em Contexto de Trabalho... temos um programa que é o Erasmus, que permite que alguns alunos selecionados (...) têm a possibilidade de realizar um Estágio fora do país. Portanto é um aspeto importante e que é uma mais-valia.(...) relativamente a atividades (...) não há escola que tenha tantas atividades com a nossa. (...). Quer inter quer extracurriculares (...). nós</p>
--	--	--	---

			<p>conseguimos fazer uma série de atividades importantes, internas e externas. A motivação dos alunos. Isso são absolutamente fundamentais, importantes para a sua formação, quer pessoal, quer profissional. Fazemos muitas coisas interdisciplinares (...) Nomeadamente, com a parte, com componente nas disciplinas técnicas, fazemos bastantes mesmo. É para juntar, e para cativar os alunos. Infelizmente a escola (...) muitas vezes, não pode suportar alguns custos que por daí advêm. (...). Alguns dos alunos não têm capacidades de suportar esses custos. A escola, a grande maioria das vezes... até pode ajudar algum, mas poderíamos ter nesse capítulo muito mais, muito mais a fazer, mas são absolutamente cruciais, e fundamentais. “J</p> <p><b>FCT: como é desenvolvida ? Como reagem alunos e professores?</b></p> <p>“(…) A Formação do Contexto de Trabalho é para mim provavelmente um dos aspetos mais importantes destes cursos profissionais, não só porque os prepara para o mundo de trabalho (...) como também têm oportunidade de saber o que realmente é a Formação do Contexto de Trabalho, em algumas áreas. O ano passado nós tivemos Formação do Contexto de Trabalho nos três anos. (...) E eu confesso que estava algo receoso. No primeiro ano não nos podemos esquecer que estamos a falar de alunos de 16, 17 anos. Alunos que nunca trabalharam, que não têm a menor ideia o que é o mundo de trabalho. (...) Felizmente não correram mal, pelo menos em MA. (...) Correram bem. Enfim, nem sempre os locais de Estágio, as empresas que nós arranjam são de acordo, do gosto dos alunos (...). Nós temos aqui por hábito dividi-las da seguinte forma: se numa, se num segundo ano, a Formação do Contexto de Trabalho não tem a componente importante que tem no terceiro ano, nós só procuramos que os alunos fiquem em lojas menos expostas, digamos assim, ou seja, normalmente em atendimento ao público (...) Não colocamos muito em empresas. Ainda são muito imaturos. E</p>
--	--	--	---

	<p><b>B3.</b> Visões/Perspetivas / Princípios sobre modelos de ensino e de aprendizagem</p>	<p><b>B3.1. Confiança na aprendizagem</b></p>	<p>colocamos em lojas de atendimento ao público (...) No último ano já não. Procuramos que eles já estejam mesmo em empresas (...) e de preferência, sempre que possível, em empresas ligadas, no caso concreto do Curso de Marketing, ligadas ao ramo do Marketing. (...) procuramos sempre que eles estejam em empresas. (...) Portanto a Formação do Contexto de Trabalho é absolutamente crucial, vital, importante. Sou um acérrimo defensor disso. “ <b>J</b></p> <p><b>B2</b></p> <p><b>O papel do professor em estrutura modular:</b></p> <p>“O professor não deve ser o centro da aula, digamos assim. É um orientador, dirige, no sentido, portanto, ele orienta os alunos. Funciona ali como uma espécie de tutor, portanto ele orienta mas depois o trabalho tem que ser o próprio aluno mais autonomamente possível a desenvolvê-lo, que é isso que interessa. O que interessa é que sejam pessoas autónomas, responsáveis pelo seu trabalho, que desenvolvam iniciativa. Portanto sei que o professor tem esse papel, lá está, apresenta os conteúdos mas depois tem também de fazer com que eles próprios fiquem curiosos para ir à procura também de outros conteúdos relacionados com a matéria e de uma forma autónoma, também.” <b>S</b></p> <p><b>B3.1</b></p> <p><b>Sem resposta</b></p>
--	---	---	---

		<p><b>B3.2.</b> Flexibilidade/ Promoção e desenvolvimento da iniciativa, cooperação, confiança, adaptabilidade</p> <p><b>B3.3.</b> Caráter prático</p>	<p><b>B3.2</b> <b>Sem resposta</b></p> <p><b>B3.3.</b> <b>Acerca da FCT</b> “Os alunos são colocados, no Curso Técnico de Secretariado, eles são colocados em empresas ou instituições, ou públicas ou privadas, sou eu que organizo. Portanto faço os contactos com essas instituições e depois organizo toda a documentação que está também prevista no nosso Regulamento Interno, não é? E depois reúno com os professores acompanhantes de Estágio, de Formação em Contexto de Trabalho, e também com os alunos, e depois eles dão início ao seu Estágio, não é? Potencialmente é isso. A documentação, as reuniões com os alunos, reuniões com as empresas e com os professores acompanhantes.” S</p>
--	--	--	--

<p>C. Avaliação e progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação</p>	<p><b>C1. Gestão dos módulos</b>  (Operacionalização do currículo. Progressão? Módulos em atraso)</p>		<p><b>C1</b> <b>Que operacionalização do currículo? Que progressão ?</b> “Nós tentamos ao máximo que os alunos progridam o melhor possível de módulo para módulo, que não fiquem com módulos em atraso dentro daquela carga horária prevista para o módulo. Que eles terminem. Mas, lá está, isto tem a ver um bocadinho com o tal ritmo de cada aluno, ou seja com a filosofia da estrutura modular, não é? Cada aluno tem o seu ritmo. Se ele não terminar, naquelas horas que estão previstas, ele pode continuar e temos também de arranjar outras estratégias, outros instrumentos, para ele poder terminar aquele módulo. Isso é que é o importante, é que ele termine, que ele consiga atingir aquelas competências e é isso que nos interessa é pensar que o aluno vai atingir aquelas competências (...) mas isso é o ritmo dele.” S “O professor aqui na Escola...os professores já sabem que têm que arranjar estratégias e até outros instrumentos para ajudar esses alunos, nomeadamente, através de aulas de apoio extra. Portanto, digamos assim, fora mesmo do horário dos alunos tentamos orientá-los o melhor possível. Às vezes encontramos-nos numa determinada hora, no gabinete, e ajudamos o aluno de outra forma, portanto. Arranjamos outros instrumentos para eles, para eles conseguirem concluir esses módulos através, lá está, de outras estratégias. Temos que pensar nisso, outro tipo de instrumentos para que ele possa atingir as mesmas competências, mas de outra forma. Não podem ser sempre as mesmas formas.” S</p> <p><b>C1</b> <b>Operacionalização do Currículo? Progressão ?</b> <b>Operacionalização da EM</b></p>
--	---	--	---



			<p><b>O Ritmo. O tempo para a concretização</b></p> <p><b>Módulos em atraso ?</b></p> <p><b>Mecanismos de recuperação?</b></p> <p>“(…) os alunos têm nesse espaço modular… têm um determinado período para fazer o módulo. Caso não o consigam fazer têm uma possibilidade de um recurso, de um recurso, portanto, fora do tempo, das horas do módulo, têm a possibilidade de recuperar esse módulo. Se não recuperarem, têm que proceder a um outro recurso, a um segundo recurso, para recuperar esse módulo, num determinado prazo. Nós aqui na escola estabelecemos um período para eles recuperarem esses módulos. Há três períodos, tirando os alunos finalistas que podem recuperar os módulos em atraso em qualquer altura do ano, desde que de acordo com o professor, e de acordo com o aluno (…). Para os restantes alunos, do primeiro e do segundo ano, já não. Existe uma época especial, digamos. Não queria chamar exame. (…) Eu sou absolutamente contra. Portanto, que fique bem claro, e já transmiti isso à Direção. Eu penso que os módulos em atraso podem e devem ser recuperados em qualquer altura do ano, em qualquer dos anos, portanto. (…) Portanto não estabelecer datas específicas para isso limita bastante. O aluno quer recuperar o módulo, está preparado para recuperar o módulo, acorda com o professor, faz o teste (…) Nós aqui na escola, e lá está nós vamos mudando com os tempos, nós aqui na escola instituímos que o primeiro recurso não é pago. O segundo recurso já é pago. (…) Eu era contra, muito honestamente, era contra isso, mas começo agora a perceber que se calhar até faz algum sentido, porque muitas vezes o que acontecia era que os alunos sabiam que podiam recuperar o módulo em qualquer altura e então iam deixando ficar. O facto de irem pagar faz pelo menos pensarem duas vezes. (…) Depois, nós, na escola, este ano, implementamos isso, e bem, e muito bem. É que em exame uma nota máxima é</p>
--	--	--	--

			<p>de doze valores (...) O que faz com que beneficie aqueles que têm a sua avaliação contínua e que agora não vêm cá agora, tiram dezoito ou um dezanove e têm uma nota (...). Nesse capítulo temos as coisas relativamente bem estruturadas. Há aqui dois ou três aspetos que devemos melhorar. Poder fazer a época de exames, perdão, de recursos, em qualquer altura do ano. Ter que pagar sim...Nesse capítulo parece-me que estamos relativamente...Agora nós temos entre mãos tudo aquilo que é necessário para que os alunos não deixem módulos em atraso. Temos essa obrigação de o fazer. Infelizmente nem sempre acontece porque há muita coisa que não depende de nós. Se o aluno não aparece uma vez, não aparece duas vezes, quer dizer, o que é que nós vamos fazer? Se não temos instrumentos de avaliação, não há muito mais para fazer.” J</p> <p><b>Como é que um professor gere esta diversidade, num segundo ano, ou a meio do primeiro?</b></p> <p><b>Se há alunos que ficam com módulos em atraso, como é que a aula acontece?</b></p> <p>“(…) O aluno fica com o módulo em atraso. O módulo terminou, passamos para o módulo seguinte, damos nova matéria. O módulo está em atraso, ele terá depois que o fazer na data e na hora que acordar com o professor.” J</p> <p><b>Na sala de aula, com o tempo, existem alunos em módulos distintos?</b></p> <p>“Não, não, não, não.” J</p> <p>“Não. Na sala de aula. Imaginemos, damos um módulo, começa a quinze de setembro o módulo um de F M. Esse módulo tem trinta e três horas e termina a trinta de outubro de.....O módulo terminou. Quem passou a esse módulo, passou, quem não passou, está reprovado. Vai ter que o fazer noutra altura do ano. Na segunda-feira seguinte começamos o módulo dois.” J</p> <p><b>E todos os alunos, mesmo esse que “reprovou” ao módulo, passam para o módulo seguinte com o anterior em atraso que recuperará, com planos de</b></p>
--	--	--	--

	<p><b>C2.</b> Instrumentos/ momentos de avaliação</p>		<p><b>recuperação diversificados?</b></p> <p>“Exatamente. (...) só para lhe dar um exemplo, temos uma aluna no último ano. É finalista e tem o módulo 1 de Inglês em atraso, portanto, do primeiro ano, de dois mil e doze. (...) e penso que a Dr.ª... nesse capítulo penso que já vai avançar com alguma proposta, que é, nenhum aluno poderá avançar, por exemplo, começar a fazer a Prova de Aptidão Profissional, tendo tantos números de módulos em atraso. O mínimo que poderá ter, imaginemos, cinco, portanto isso parece-me ...” <b>J</b></p> <p><b>C2.</b></p> <p>“A avaliação é muito contínua, módulo a módulo. Os alunos... que eu avalio muito por aquilo que eles vão realizando nas aulas, atividades, depende do que eles façam. São sempre atividades muito práticas também. É uma disciplina (...) que proporciona essa situação, sempre atividades mais práticas possível eu avalio. Há sempre um peso, uma ponderação, há peso para as atitudes e para os valores. São avaliados em aula e depois também para a parte do saber-fazer (...) Aquilo que eu lhes apresento em aula. Eles fazem, desenvolvem, trabalhos, respondem a fichas de trabalho, mas é uma avaliação muito contínua e formativa, portanto é sobretudo valorizar esses tipos de competências que eles têm que desenvolver no Curso.” <b>S</b></p> <p><b>C2</b></p> <p><b>Oportunidades concedidas para conclusão do curso: conclusão de módulos ou PAP</b></p> <p>“(...) a Escola disponibiliza-se para todos os alunos que não tenham uma nota</p>
--	---	--	--

	<p><b>C3.</b> Avaliação de atitudes interpessoal</p>		<p>positiva de aproveitamento na PAP (...) e eu estou a lembrar-me de um caso que tivemos o ano passado, a escola disponibiliza-se, a apoiá-los, depois, durante o ano seguinte. E é o que está a acontecer para voltarem a elaborar a PAP e fazerem novamente a PAP e apresentá-la (...) em qualquer altura é perfeitamente possível.” <b>J</b></p> <p><b>C3</b> <b>(Já referido na participação em projetos)</b></p>
<p><b>D.</b> Articulação da formação com a vida profissional</p>	<p><b>D1.</b> Prova de Aptidão Profissional</p>		<p><b>D1</b></p> <p>“De acordo com o Regulamento Interno há uma reunião inicial com os professores acompanhantes da Prova de Aptidão Profissional para organizarmos o trabalho ao longo do ano. Há uma calendarização do trabalho da Prova de Aptidão Profissional. Os alunos têm um horário específico, uma hora específica (...). Eles por norma tentam que o projeto seja baseado na Formação em Contexto de Trabalho até fazerem uma análise ao trabalho que realizaram, por exemplo, mesmo ao local que apresentam propostas de melhoria e depois desenvolvem o trabalho ao longo do ano letivo(...) com os professores. Mas depois também de uma forma individual, noutras alturas, e nós professores acompanhantes vamos reunindo e avaliando esse processo. Portanto o trabalho do</p>

			<p>aluno ao longo do ano também.” S</p> <p><b>Como é desenvolvida a PAP ?</b></p> <p>“ (...) A PAP tem muito que se lhe diga. A PAP (...) é um trabalho muito isolado. Agora nós aqui nesta escola decidimos que a PAP seja feita individual. (...) Aqui na nossa escola fazemos uma Prova de Aptidão individual, que agora eu concordo mais do que concordava há uns tempos atrás (...) Porque também é uma forma de superação pessoal de cada um dos alunos. (...) Aqueles que muitas vezes dizem que não conseguem fazer, que nos dá, a nós, muito mais trabalho, dá. Agora que o sucesso e a qualidade dessas Provas de Aptidão Profissionais são substancialmente inferiores àquelas que seriam desejáveis. (...) penso que deveríamos pensar numa Prova de Aptidão Profissional em função das qualidades e das competências de cada um dos nossos alunos e em função disso tratá-los dessa forma, porque se realmente queremos ter sucesso, e queremos colocá-los realmente, nem todos os alunos têm competências e capacidades para fazer uma prova. (...) eu para o ano inclusivé estou a pensar em reformular, pelo menos os conteúdos, com o que está neste momento, porque sinto que embora nós os vamos preparando, por exemplo, como eu lhe disse, no segundo ano estamos já a elaborar uma mini PAP, já a prepará-los para o próximo ano. Mas enfim, mas nem sempre isto é possível e depois há outro aspeto importante, nós nunca nos podemos esquecer, e muitas vezes esquecemos, os públicos que nós estamos a falar, ou seja, há muitos alunos que não têm computador em casa. (...), nem sempre a escola tem a sala de informática disponível para eles poderem trabalhar. Portanto isto faz com que nós tenhamos que rever esta questão da Prova de Aptidão Profissional. Rever, fazer, se calhar, um <i>brainstorming</i>, e de que forma nós podemos fazer isto? Será que trabalhos feitos ao longo dos outros anos letivos não poderiam contar para essa Prova de Aptidão Profissional? Será que não</p>
--	--	--	---

			<p>podemos fazer uma coisa muito mais prática sem eles terem que fazer um relatório extenso? (...)ou então (...) vamos tentar fazer isto em grupo, e em grupo será mais fácil. Juntamos um que domine muito bem a parte escrita e outro muito bem a parte prática e tentamos...também mais do que dois, parece-me ser um bocado exagero mas podíamos pensar um bocado dentro desse esquema de fazer, enfim... Acho que a Prova de Aptidão Profissional merece uma profunda reflexão, porque não há, não há nenhuma forma mágica para fazer isto. Há escolas que funcionam muito bem. Há outras que funcionam mais ou menos. Outras funcionam muito mal, enfim, mas penso que deveríamos refletir bastante sobre isto e pensar em novas estratégias.” J</p>
<p>E. Dispositivos de supervisão e avaliação de professores</p>	<p>E1. Avaliação de professores</p> <p>E2. Supervisão</p>	<p>E2.1. Associada a orientações da Direção Pedagógica</p>	<p>E.</p> <p>“Sim. Nós temos. (...) com a nova Direção (...) efetivamente, há sem dúvida, uma maior supervisão (...).</p> <p>E2.1. Associada a orientações da Direção</p> <p>“ (...) O que me parece a mim é que as questões pedagógicas deverão estar sempre diretamente ligadas com a Diretora Pedagógica.</p> <p><b>Linhas orientadoras definidas pela Direção Pedagógica</b> <b>Transmissão ao Conselho Pedagógico</b></p>

		<p><b>E2.2.</b> Associada a avaliação</p> <p><b>E2.3.</b> Associada a trabalho colaborativo e a melhoria</p>	<p><b>Disseminação pelas bases (O professor na sala de aula...)</b>          “Exatamente. É exatamente isso que acontece. A única questão é que... vamos ver se me consigo fazer entender... a Direção Pedagógica é uma coisa, e é muito importante numa escola, a Direção da escola é outra coisa. E as duas muitas vezes não são conciliáveis.” <b>J</b></p> <p><b>E2.2</b>          “Nós avaliamos a Direção da Escola, (...) Portanto há instrumentos. Até a professora ... depois pode, que é a responsável, pode falar talvez melhor sobre isso. Todas as pessoas da Escola, toda a Comunidade Escolar avalia a Escola. Os alunos, os professores. Também respondemos a uns inquéritos no âmbito da avaliação interna da Escola. O pessoal não docente também e depois também a avaliação dos encarregados de educação. Exatamente. E depois também há uma avaliação anual dos professores. Portanto os professores também são avaliados pela Direção. O trabalho é com a ajuda do Coordenador.” <b>S</b></p> <p><b>E2.3</b>          “Faz todo o sentido para podermos melhorar, sem dúvida, o nosso trabalho, a Escola. Que é isso que interessa. É fundamental nós ouvirmos a opinião de todos os que estão envolvidos na Escola para podermos melhorar a Escola, o nosso trabalho. Acho que é esse o nosso objetivo.” <b>S</b></p>
--	--	---	--

		<b>E2.4.</b> Associada a acompanhamento	“Não, minimamente. Minimamente. Não é esse o objetivo. É precisamente para poder melhorar, sem dúvida, o trabalho de todos os que estão envolvidos.” S <b>(não na ótica inspetiva)</b>  <b>E2.4 Sem resposta</b>
--	--	---	---



**Anexo n.º 9 – Guião das entrevistas semiestruturadas aos professores (P1, P2, P3)**

## Guião das Entrevistas Semiestruturadas aos Professores

(P1, P2, P3)

Blocos	Objetivos específicos	Questões Orientadoras
<p><b>Bloco 1</b> Legitimação de entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista</p>	<p>Q1. Dar informação acerca da finalidade do estudo de investigação, apresentando a questão geral, as questões de investigação e as subquestões. Q2. Realçar o valor da colaboração, explicitando que o estudo será de natureza qualitativa. Q3. Pedir autorização para proceder à gravação da entrevista, garantindo manter a confidencialidade e o anonimato da informação recolhida e disponibilizando os resultados obtidos com o estudo.</p>
<p><b>Bloco 2</b> Identidade da Escola projetada no Projeto Educativo</p>	<p>Identificar dimensão identitária</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. As mesmas perguntas feitas à Liderança, mas mais detalhadas</li> <li>. Planeamento: o que faz nas reuniões;</li> <li>. Acompanhamento: como é feito ?</li> <li>. Avaliação formativa: como ?</li> <li>. Atividades transdisciplinares: como?</li> </ul>	<p>Q4. Relativamente ao Projeto Educativo. Foi ouvida aquando da sua elaboração ? Q5. Qual é a marca identitária da Escola que se reflete na procura dos jovens pela oferta formativa existente ? Q6. Considera que os alunos se revelam nesta marca identitária? Q7. O que pensa acerca da escolha dos alunos por esta Escola? Porque é que a escolhem? Q8. Qual o seu contributo para a divulgação da oferta formativa da Escola? Como é que se processa esta divulgação?</p>
<p><b>Bloco 3</b> Opinião dos Professores acerca da organização do currículo e de que forma é desenvolvido na docência</p>	<p>Analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo.</p> <p>Analisar como se processa a progressão dos alunos.</p>	<p>Q9. Gostaria de saber como encara a Estrutura Modular do currículo e como é aplicada? Q10. Considera que na sua prática letiva aplica princípios estruturantes do desenvolvimento curricular em estrutura modular? Q11. Quer descrever, sumariamente, como se processou a sua última aula? Q12. Numa mesma “aula” coexistem alunos em módulos distintos? Q13. De que forma proporciona condições de</p>

		<p>desenvolvimento nos alunos da capacidade de auto-aprendizagem?</p> <p>Q14. O Coordenador de Curso dá orientações acerca da Avaliação? De que forma ?</p> <p>Q15. Como avalia os alunos? Que estratégias e instrumentos de avaliação utiliza?</p> <p>Q16. No caso dos alunos não terem sucesso a um determinado módulo, no tempo previsto, como procede?</p> <p>Q17. Em que atividades inter/transdisciplinares neste momento participa?</p> <p>Q18. O que pensa acerca dessas atividades, integradas num sistema modular do currículo?</p>
<p><b>Bloco 4</b> Opinião dos Professores acerca de dispositivos de regulação</p>	<p>Compreender o papel e importância atribuída à supervisão pedagógica/outros dispositivos de regulação em Escolas Profissionais Privadas, enquanto dispositivo(s) de regulação e melhoria.</p>	<p>Q19. Na sua ótica considera que existem dispositivos de regulação ? Quais são? Quais são os procedimentos que operacionalizam estes dispositivos?</p> <p>Q20. Caso não existam estes dispositivos, como acha que a supervisão se faz? E com que finalidade se faz? Ou não se faz?</p> <p>Q21. Como encara estes dispositivo, enquanto mecanismos de regulação e melhoria, na ótica da sua prática docente ?</p>
<p><b>Bloco 5</b> Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista</p>	<p>Captar o sentido que o entrevistado dá à própria entrevista</p>	<p>Q22. Pretende acrescentar mais alguma informação ao que foi dito ?</p>
<p>Agradecimentos</p>		

**Anexo n.º 10 – Textos finais relativos a gravação das entrevistas semiestruturadas  
aos professores (P1, P2, P3)**

## **Professor 1 (P1)**

**RCL** – Boa tarde Dr.<sup>a</sup> C. Já nos conhecemos das aulas que observei. Tenho umas questões relativamente à Escola Profissional E1, onde presta serviço. Relativamente ao Projeto Educativo. Foi ouvida aquando a sua elaboração?

**P1** – Da elaboração inicial não, porque o Projeto Educativo já tem muitos anos. Mas sempre que há atualizações, sim. Aliás costumam ser aprovadas em Conselho Pedagógico, por isso todos os professores que fazem parte do Conselho Pedagógico fazem parte da sua reestruturação.

**RCL** – Muito bem. E relativamente à marca identitária da escola, que resulta do Projeto Educativo. Quer referir qual é? Ou seja, esta escola tem uma aposta em determinados cursos? E como é que isso se reflete na procura dos jovens? Porque é que os alunos procuram a escola baseados nessa marca, ou nessa diferença, que existe relativamente a outras escolas, até da mesma área.

**P1** – Aquilo que eu acho que é mais importante no nosso Projeto Educativo, aqui na escola é mesmo a formação integrada, isto é, a formação, a aprendizagem deixa de estar focada nos conteúdos e passa a estar focada no desenvolvimento de competências. Pronto. Isso faz com que o ensino seja um ensino muito mais prático. É mais flexível, que se adapta também a alunos que têm mais dificuldades a nível de aprendizagem e isso acho que faz toda a diferença. E depois porque é que a nossa Escola é procurada? Eu acho que é pelos alunos que saem daqui e passam a palavra e que dizem, não é? Como é que a nossa escola funciona. E acho que passa por aí essa situação.

**RCL** – Quais são as áreas de oferta? Há uma oferta fixa ou variável? Ou se há uma oferta base e a partir dessa oferta diversificar conforme a procura dos cursos.

**P1** – A nível dos cursos é a assim: nós normalmente temos sempre o Técnico de Secretariado. O Técnico de Turismo, tínhamos o Técnico de Marketing e agora passamos a ter o Técnico de Comércio, em substituição, e também o Técnico de Organização de Eventos. Isto também tem a ver porque a escola, como pertence ao Sindicato, é uma Associação, não é? A base como é de Serviços, não é? Escritórios. Pronto, tem que ter a ver com essa situação. Já é algo que é sempre e também passa um pouquinho por aí porque a nossa oferta normalmente é sempre nestes cursos.

**RCL** – E qual o seu contributo enquanto professora para a divulgação da oferta formativa? Enquanto professora, porque sei que desempenha outros cargos. Como é que se processa esta oferta? Já falou a pouco acerca do “passa a palavra” mas há outros mecanismos? E qual é o contributo que dá à escola, neste aspeto?

**P1** – É assim. Nós por acaso cá na escola temos um projeto que tem a ver com imagem e normalmente são os responsáveis por quem está à frente, pela divulgação. Obviamente que nós

professores também temos um papel nessa situação. Vamos divulgando a nossa oferta formativa, não é ?

**RCL** – E em que moldes é divulgada a oferta?

**P1** – É assim: como a professora S disse há pouco, nós participamos naquelas feiras vocacionais noutras escolas. E também temos a nossa publicidade ou em rádio. Este ano temos uns prospectos para entrega. E é dentro dessas linhas.

**RCL** – Relativamente a outros objetivos, que é analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo e como se processa a progressão dos alunos, gostaria de saber sempre na ótica de professora, porque sei que ocupa outras funções na Escola, sempre na ótica de professora, como é que encara a estrutura modular do currículo? E como é que é aplicada por si, na sala de aula?

**P1** – A estrutura modular é flexível, não é? Porque é um dos objetivos. Acaba por ter uma adaptação muito maior que se enquadra em quase todos os alunos, mesmo aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem. E acho que, pelo menos na minha disciplina, tento que o ensino seja diferenciado, isto é, cada um acaba por progredir ao seu ritmo, com maior ou menor dificuldade, não é? Porque há quem consiga terminar o módulo antes das horas terminarem que estão para esse módulo, mas também há quem chegue ao final e não tenha realizado o módulo. E pronto, dentro dessa estrutura do ensino diferenciado, são criados vários grupos de trabalho. Há quem trabalhe sozinho, há quem trabalhe a pares e em grupo. Mas isso são eles que se vão adaptando a isso e às vezes há alunos que numa aula estão num grupo mas na aula a seguir, porque não correu tão bem, acabam ou por trabalhar sozinhos ou por mudar de grupo. Isso faz com quê? Com que eles desenvolvam autonomia, iniciativa, a cooperação, também porque trabalham em conjunto. E mesmo refletirem sobre a sua aprendizagem. E responsabilizá-los também pela aprendizagem em si e deixar que sejam eles a ser responsáveis e optarem por aquilo que acham que é melhor para conseguirem concretizar o módulo.

**RCL** – Ou seja, posso referir, que na sua prática letiva, aplica os princípios estruturantes da estrutura modular? Já referiu a flexibilidade, a progressão diferenciada. Gostaria que me descrevesse, sumariamente, nos vários aspetos, como se processou a sua última aula.

**P1** – Foi a dois, não é?

**RCL** – Foi a dois. Porque foi uma aula muito diversificada. Felizmente teve vários momentos para eu observar. Gostava que me descrevesse, portanto, o seu papel, o papel dos alunos, e o que se passou.

**P1** – Sim aqui o professor, a nível da estrutura modular, pronto, deve ter uma participação ativa, crítica, deve orientá-los no seu trabalho e no seu caminho. A aula de hoje efetivamente tinha alunos que estavam no módulo 2 de Probabilidades. Estavam a fazer umas fichas e os restantes alunos estavam no módulo de Geometria. Mesmo havendo alunos que tinham o módulo 1 e o 2

em atraso. Porque foi opção deles, uma vez que iniciei o módulo 3 de Geometria eles quiseram também acompanhar o 3 e depois optam por recuperar os anteriores. Mas mesmo dentro desse módulo de Geometria eu tinha vários alunos, vários grupos, porque uns estavam ainda a fazer o segundo e o terceiro trabalho de avaliação, estavam a trabalhar em projeto, e tinha outros alunos que acabaram por concluir o módulo hoje que coincidiu com a conclusão das horas.

**RCL** – Quer referir ou relatar com é que foi feita, ou será, a avaliação desses alunos, desse grupo de alunos, a avaliação final ao módulo?

**PI** – Deixo-lhes a eles a responsabilidade de serem eles a selecionar os instrumentos de avaliação que eles acham que melhor se enquadram na sua situação. Neste caso tinha ali alunos que estavam a ser avaliados por portefólio porque depois estiveram dentro dessa situação, tiveram vários projetos. Cada aula tinha um projeto. Às vezes o projeto demora duas aulas mas nunca são projetos grandes, são coisas muito sumárias e que eles têm que desenvolver em pouco tempo. O que acontece é que têm vários projetos ao longo do módulo. E neste caso esse grupo que concluiu hoje, foi assim. Teve vários trabalhos de grupo, teve trabalhos individuais, teve resolução de fichas que serviam também de avaliação, individualmente, e o portefólio em si que foi o juntar as situações todas. Obviamente que eles me entregaram hoje porque concluíram o último projeto hoje, mas ainda há coisas que me faltam entregar mas isso eles vão ultimar e vão fazer a entrega. Há também outros alunos que estão no módulo de Geometria, que não concluíram. O que ficou acordado é que, uns só falta enviar um trabalho. É isso que vão fazer. Vão enviar, por e-mail, e eu depois farei a avaliação de tudo, porque isto é uma avaliação contínua. Posso também se calhar referir já porque a avaliação deles tem uma parte do saber-estar e saber-ser. E depois tem uma parte do saber-fazer. Eu acordo, normalmente no início de cada módulo, as percentagens para cada um desses parâmetros com eles. Isto é, a responsabilidade é deles. Se eles acharem que na assiduidade vale cinco ou dez por cento eles sabem que durante o módulo têm que ser assíduos, porque aquilo tem um peso relativo. Certo? Eles são responsáveis por aquilo que vão fazer e depois o que acontece é que no decorrer do módulo eu permito também que eles mudem aquela parte do saber-fazer da avaliação. Imagine que há um aluno que me diz: “Olhe professora, eu quero que seja um teste a avaliação.” Pronto tudo muito bem. Contamos a parte do saber-estar e do saber-ser e depois na parte do saber-fazer incluímos o parâmetro. O instrumento será o teste. Mas ele depois começa a ver os colegas e começa a ver os outros grupos que estão a fazer ou por portefólio ou os projetos ou as fichas e se calhar diz-me: “Olhe, professora, estive a pensar e afinal quero mudar o método de avaliação”. E eu permito que isso aconteça. À responsabilidade do aluno, obviamente.

**RCL** – Muito bem. E relativamente aos alunos que não conseguem concretizar nos três anos o plano de formação? A Escola depois desenvolve algum mecanismo? Como é que se processa?

**P1** – Sim. Eu, por exemplo, num dos casos, não em mais do que um, que houve alunos que hoje concluíram. Aquela R concluiu o módulo de Geometria mas ficou com módulo de Probabilidades em atraso. O que eu combinei com ela são aulas de apoio para recuperação dos módulos. O mesmo vai acontecer com aquele aluno Bruno que tem 3 módulos em atraso. Serão marcadas aulas de apoio individualizado em que fazemos a recuperação do módulo posteriormente.

**RCL** – E quando terminar o ciclo? E se houver alunos com módulos de Matemática por concretizar? A escola dá apoio? Ou o aluno procura? Como é que se processa?

**P1** – Nessa situação, como já passaram os três anos em que têm direito ao subsídio, quando eles ingressam supostamente no quarto ano para concluírem os módulos, têm que fazer uma inscrição. São alunos supranumerários. E por cada disciplina depois terão que fazer também um pagamento. Isto é, normalmente é mensal. Se eles optarem por começar, por exemplo, por Matemática, pagam o mês de setembro para Matemática. Então têm o mês de setembro todo para concluir os módulos de Matemática, com o apoio obviamente do professor que também está disposto sempre a dar aulas de apoio e a ver a melhor forma deles recuperarem os módulos.

**RCL** – Ainda relativamente à avaliação e aos instrumentos que utiliza. Há instrumentos em que valoriza a autoavaliação do aluno? A autoaprendizagem. Utiliza a autoaprendizagem? Utiliza esses instrumentos de que forma, na sala de aula ?

**P1** – Sim. A autonomia, claro, que é fundamental. É também um dos objetivos do ensino modular, é que eles sejam autónomos e obviamente quando, por exemplo, eles estão a realizar uma ficha, ou um projeto, obviamente que é avaliado se eles são autónomos ou não. E mesmo depois também entra a cooperação entre eles porque se um não sabe o outro é capaz de dar ali uma ajuda. Pronto. Mas obviamente que valorizo muito a autonomia. Há alunos que tive duas situações em que concluíram mais rapidamente os módulos. Foram alunos extremamente autónomos. Eu só lhes dava os materiais e eles eram capazes de resolver aquilo e poucas vezes me chamavam para pedir ajuda.

**RCL** – Muito bem. Relativamente aos jovens recém-diplomados. Que estruturas existem que promovam uma integração na comunidade do trabalho?

**P1** – Nós temos cá um Gabinete, não é? Quando fui Orientadora Educativa de uma turma, uma aluna dessa turma veio cá pedir ajuda porque estava desempregada, não tinha conseguido arranjar emprego. Orientamos para o Gabinete de Inserção Profissional, para ajudar. Por isso mesmo, mesmo para alunos que já terminaram o curso há muito tempo temos sempre as portas abertas para podermos ajudá-los.

**RCL** – Relativamente agora à Supervisão e à importância atribuída, ou outros dispositivos de regulação. Na sua ótica considera que existem dispositivos de regulação na escola?

**P1** – Sim. Claro que sim.



**RCL** – E quais são? E quais são os procedimentos que operacionalizam estes dispositivos, ou seja, que estruturas é que intervêm no sentido de regular a atividade docente?

**P1** – Nós temos aquela situação do observatório interno, pelo qual sou responsável, e que aplicamos questionários aos alunos, ao pessoal não docente e ao pessoal docente e aos encarregados de educação. É feito de forma anónima. É feito *online*, através do *Google Drive*, que fazemos os inquéritos. Por isso as pessoas estão perfeitamente à vontade para poderem responder o que acham que devem, não é? Depois é feita uma análise e é feito um relatório acerca disso. E dependendo das conclusões nós é que temos que tentar arranjar forma de conseguir colmatar as coisas que são menos positivas. E é dentro dessa linha que nós funcionamos.

**RCL** – E esse relatório é dado a conhecer a toda a comunidade educativa.

**P1** – Exatamente.

**RCL** – É através de determinados meios, que a escola tem, através da Direção Pedagógica. E a ideia é a melhoria, não é?

**P1** – Exatamente. Nós acabamos depois por colocar um exemplar em cada um dos gabinetes e toda a gente é avisada de que poderão consultar sempre que queiram.

**RCL** – Pela minha parte não tenho mais questões. Já estou esclarecido. Na ótica de professora já falou na planificação, na avaliação. Não sei se quer referir algum pormenor que não tenha sido abordado.

**P1** – Não. Acho que estava tudo muito bem estruturado por isso não tenho, assim, mesmo, mais nada a dizer.

## **Professor 2 (P2)**

**RCL** – Muito boa tarde Dr.<sup>a</sup> G. Agradeço a disponibilidade em participar neste meu estudo. Tenho algumas questões a colocar sobre a E2. Vou identificar alguns objetivos, e as questões de investigação. O primeiro objetivo tem a ver com o Projeto Educativo. Identificar a dimensão identitária. Foi ouvida aquando da sua elaboração?

**P2** – Não. Não fui, portanto. A planificação do curso já estava efetuada, ou seja, a nível de módulos, certo? A nível do módulo, a nível de programa e planificação eu ajudei, de facto, e que me serviu também para eu planear os módulos, os diferentes módulos do curso durante aquele ano.

**RCL** – Obrigado. E relativamente à marca identitária da escola? Ou seja, esta Escola Profissional tem determinados cursos, de uma determinada área. Isto reflete-se na procura dos jovens? Eles procuram a escola por esta marca específica?

**P2** – Sim. Tenho vindo a aperceber que os alunos escolhem exatamente esta escola por já ter mais de vinte anos de domínio nesta área, não é? Portanto tem muita credibilidade, têm muita confiança, sabem que no final dos 3 anos adquiriram os conhecimentos para a sua saída profissional e conseguiram também terminar o seu 12.º ano. As áreas dos cursos daqui, desta escola, eu penso que são muito atuais, muito importantes neste momento para o mercado de trabalho. A área do Vitrinismo, por exemplo, é uma área muito importante, não é? Para o ponto de venda, com as técnicas de Merchandising, a área de Marketing também, não é? As empresas necessitam muito desta área para promover os seus produtos. Multimédia muito atual. Portanto acho que os cursos são muito ajustados ao mercado de trabalho, daí exatamente a procura por parte dos alunos para ingressarem aqui nesta escola, sem dúvida.

**RCL** – E depois deles ingressarem e terem escolhido a escola por essas características? Eles depois revêm-se nessas características? Empenham-se no curso que escolheram? Que experiência tem neste aspeto?

**P2** – É assim. Em relação ao primeiro ano, que é o ano em que eles começam eu pergunto, e todos os meus colegas, se estão a gostar, se realmente os cursos correspondem àquilo que eles achavam. E claro que há alunos que dizem não: “não era este o curso que preferia, mas até estou a gostar... olhe que eu agora até estou a gostar”. E portanto, eu acho, que a taxa de insucesso, de desistência, que é muito pequena, mesmo muito pequena.

**RCL** – A Dr.<sup>a</sup> G está nesta escola há mais de um ano, penso eu?

**P2** – Desde setembro.

**RCL** – Desde setembro. Então relativamente à nova oferta que a escola está a fazer. Dá algum contributo? Foi chamada para dar contributo para a divulgação da oferta 2015–2016, ou 2015–2018, se tivermos em consideração o ciclo?

**P2** – Por exemplo, amanhã, vou fazer uma “Oficina de Vitrinismo”, portanto, o que é que eu faço? Eu vou a uma escola secundária, até é na Escola Secundaria da Senhora da Hora, vou estar numa turma em que vou explicar exatamente a oferta formativa da Escola e, mais especificamente, vou explicar o Curso de Vitrinismo. Portanto, o que é? Para que serve? Quais as saídas profissionais? O objetivo é explicar aos alunos que têm outra oferta formativa para além do ensino regular, não é? Uma formação mais profissional, mais virada para o mercado de trabalho, e pronto, e divulgar um bocado os cursos é esse o objetivo.

**RCL** – Vamos passar então a outro bloco que tem a ver com os objetivos: analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo e analisar como se processa a progressão dos alunos. E a primeira questão que eu gostaria de colocar é como encara a estrutura modular do currículo? E como é que a aplica na sua disciplina?

**P2** – Ok. Então um ano é constituído por vários módulos. Mais ou menos, em média, são 4, 5 módulos. E o que é que eu faço? Portanto, segundo a planificação tenho as horas estabelecidas, tenho os conteúdos programáticos, os objetivos e as atividades definidas. Segundo, a avaliação que eu também espero concretizar com o saber-estar o saber-ser e vou dando a matéria de acordo com o conteúdo programático e os objetivos do módulo. Obviamente, normalmente temos sempre uma atividade durante o decorrer desse módulo para também motivar os alunos, não é? Mais. Para não aprenderem só, e não estarem só, em sala de aula. Perceberem também o mercado de trabalho, como é que funciona, e pô-los em prática, não é? E pô-los no terreno que é o que eu acho que é muito importante. Portanto o objetivo é... eu faço a planificação, vou dando as aulas, a formação, e no final faço a avaliação. Pode ser complementada por trabalhos em grupo, apresentações, atividades extra aula, tudo isso.

**RCL** – Relativamente aos princípios estruturantes da estrutura modular, a diversidade, o ritmo do aluno, a confluência de saberes, como é que aplica, ou não, nas aulas, na planificação e finalmente na avaliação?

**P2** – Ok. Pelo que eu percebi é exatamente ver se os conteúdos programáticos correspondem àquilo que os alunos esperam, é isso? Ou se ficam motivados, ou não? Não percebi...

**RCL** – O ritmo, por exemplo na sala de aula. Tem diversos alunos e o ritmo de cada um é diferente?

**P2** – Sim.

**RCL** – Como é que encara esse ritmo, no desenvolvimento do módulo?

**P2** – Ok. É assim. Obviamente um grupo, a formação de um grupo, é sempre diferente, não é? Claro que há alunos muito interessados, muito empenhados, querem saber. Outros, basicamente, querem é terminar o ano e fazer o 12.º ano. São menos empenhados, mas eu tento sempre que eles interajam comigo, que falem, para eu perceber também se eles estão a entender, ou não, e também lhes digo que eles têm que fazer o módulo de alguma forma. Por isso nunca podem

passar sem ter a aprovação positiva ao módulo. Portanto se eles não se esforçarem, não estiverem atentos, não seguirem o ritmo dos outros colegas, obviamente vão ter mais dificuldades, vão ter provas de recuperação, exames de recuperação, e vai ser mais complicado. Portanto, lá está. É motivar os alunos para conseguir que eles terminem o módulo.

**RCL** – Pois. Noutro objetivo falaremos da avaliação. Pego nas palavras da Dr.<sup>a</sup> G, sobre planos de recuperação um pouco mais à frente. É o sistema aula da Dr.<sup>a</sup> G. Gostaria que me descrevesse, sumariamente, como é que foi a aula, a nível de estratégias, de participação ativa dos alunos, ou não ativa, se é totalmente expositiva, como é que foi? Para complementar, no fundo, as informações que tenho.

**P2** – Ok. Então durante esta minha aula foi expositiva, e para além disso foi muito de interação com os alunos porque a aula foi essencialmente o que é perceber, se eles realmente entenderam o que é que foram fazer ao *Lidl*, a visita de estudo, e portanto permitiu-me aprofundar mais conhecimentos. Quer dizer, eu a fazer o aprofundamento sobre o *Lidl*, aquilo que eles visitaram, a loja que visitaram, mas, por outro lado, o grande objetivo era entender, portanto, eles têm que interagir, têm que participar, para ver se realmente eles captaram toda a informação ou se há alguma coisa que não entenderam e que eu tenha que reforçar. Portanto é expositivo e muito de participação do aluno.

**RCL** – Certo. E disse-me, e eu tenho aqui anotado, que neste momento está no módulo 5. Existem na sala de aula alunos no módulo 4? No módulo 3? Ou em módulos anteriores?

**P2** – Há. É assim. Neste momento nós estamos no módulo 5 e todos os formandos que estão em sala de aula, no momento, são do módulo 5. Podem ter módulos em atraso, que por acaso não é o caso na turma em questão. Podem ter módulos em atraso. Portanto eles têm é uma época especial para fazer o exame. Têm que se preparar para o exame do módulo que têm em falta e têm que o fazer, mas todos os alunos em sala de aula estão no módulo em que estão.

**RCL** – Relativamente à autoaprendizagem. Nós sabemos que a aprendizagem do aluno não é restrita à sala de aula. A Dr.<sup>a</sup> G privilegia essa autoaprendizagem? Proporciona tarefas fora da sala de maneira a que os alunos consigam aprender sem professor?

**P2** – É isso mesmo. Eu tento prepará-los exatamente para a Prova de Aptidão Profissional e portanto muitas vezes, em muitos temas eu digo: “vocês vão ter que ter um trabalho prático, vão ter que fazer, vão ter que fazer um trabalho de pesquisa, pode ser de uma empresa”... Mas quero que eles pesquisem para... e darem a sua opinião e sugestões relativamente a determinados assuntos. Portanto eu incentivo muito a procura de informação, o ler, estar atento a revistas especializadas na área, por exemplo, de Marketing a nível por exemplo de Merchandising, porque eu também sou professora de Merchandising. Tento levá-los a lojas, perceber as técnicas, comprarem livros para lerem porque tem que ser, tem que existir um complemento. Não basta só a informação que o professor dá, sem dúvida.

**RCL** – Agora um pouco sobre a avaliação, e começo pela estrutura pedagógica intermédia, o Coordenador de Curso. O Coordenador de Curso tem orientações sobre a avaliação, dadas em reuniões formais, ou não formais, que emanam na Direção Pedagógica? Ou a avaliação é o professor que planifica? Há orientações sobre a avaliação?

**P2** – Sim há orientações. Há orientações sobre a avaliação. Depois, claro que eu ajusto à turma em questão. Se for uma turma que eu veja que está menos motivada, eu tenho que fazer mais trabalhos práticos, obviamente, que é para os motivar, ou levá-los ao terreno para perceberem, pesquisarem. Se for uma turma mais interessada em sala de aula, eu normalmente posso fazer exercícios práticos, obviamente, mas é mais teórico. Agora tenho que me ajustar sempre à turma, é importante. Agora o teste de avaliação tem que existir sempre.

**RCL** – Era a próxima pergunta. Que é: como avalia? Penso que já referiu os instrumentos, e vou sintetizar, se faltar algum a Dr.<sup>a</sup> G fará o favor... Resulta da participação na sala de aula, relatórios das visitas de estudo, das atividades...

**P2** – Assiduidade, pontualidade, a participação na aula, o empenho, a motivação. Eu valorizo muito isso. E os instrumentos de avaliação, obviamente, trabalhos práticos, relatórios de atividades, os testes de avaliação, tudo isso.

**RCL** – Referiu que não há alunos com módulos em atraso. Mas imaginemos... que o plano curricular... quantos módulos tem Dr.<sup>a</sup> G? Só para eu me situar?

**P2** – Normalmente, 9, 10 módulos.

**RCL** – Então imaginemos o módulo 8. E se houver alunos no módulo 7 e 6? Que estratégias? Uma vez que não tem essa experiência de módulos em atraso, mas imaginemos que tem. Que estratégias implementaria para esses alunos que não conseguiram concretizar o módulo 7, 8 e se encontram no 6?

**P2** – É assim. O que eu penso que deve ser feito é: no módulo que está a decorrer normalmente a matéria pode ter alguma coisa a ver com o anterior. Mas normalmente é o módulo novo, portanto, tento que o aluno esteja atento e digo: “olha tens o outro módulo em atraso, portanto está atento, se tiveres dúvidas vai perguntando”. E tento motivá-lo para que ele, apesar de ter o módulo anterior por fazer, se empenhe para conseguir fazer aquele, para realizar aquele módulo, não é? Portanto o objetivo é identificar... que é que eu faço? Identifico o problema dele, as dúvidas, qual a matéria que ele realmente tem mais dificuldades, e por outro lado tento motivá-lo e digo: “o módulo é diferente, portanto tens de estar atento, empenhado, e vais conseguir”. Pronto. E basicamente é assim.

**RCL** – Ou seja, e como já tem experiências, do Conselho de Turma de Páscoa, digamos assim, e Natal. Certamente agora há disciplinas em que há módulos em atraso. Então, os alunos na sala de aula. O professor dirige-se aos alunos mais “adiantados”? Mesmo com módulos em atraso, o aluno acompanha. E para esses alunos, há plano de recuperação?

**P2** – Exatamente, assim. Como por exemplo, alunos que tenham faltas, eles têm planos de recuperação. O plano de recuperação é: não esteve em sala de aula, portanto nós damos-lhe a matéria e ele vai ter que fazer um trabalho prático da matéria que não esteve presente. Portanto ele mantém-se sempre atualizado sobre a matéria que nós estamos a dar, não é? É o objetivo.

**RCL** – Muito bem. Falamos há pouco, em atividades, disciplinares. Agora a minha pergunta tem a ver com atividades inter ou transdisciplinares que envolvam duas ou mais disciplinas, ou várias áreas, Científica, Técnica, Sociocultural. Neste momento a Dr.<sup>a</sup> G está envolvida em alguma atividade que envolva outras disciplinas, que não da Área Técnica?

**P2** – Não. Não propriamente nesta turma. Mas, por exemplo, eu já participei numa visita de estudo transdisciplinar, ou seja, a minha colega de AI tinha uma visita planeada em que eu achei que também deveria ir como professora de Merchandising para vermos as áreas e as técnicas de Merchandising. Ajustamos, e fizemos, conjuntamente, a visita o que torna mais produtivo, obviamente.

**RCL** – É essa a pergunta seguinte. O que é o que pensa dessas atividades integradas? Como mais-valia, certamente, porque se o professor decidiu integrar atividades... É no sentido do aluno, as mais-valias para o aluno, deste tipo de atividades?

**P2** – É sempre importante porque só aí eles conseguem perceber de facto, conseguem perceber de facto qual é a função, ou qual é o objetivo do final do curso, porque, por exemplo, nós fomos visitar, nessa tal visita que fizemos interdisciplinar, nós fomos ver a *Livraria Lello*. Aí eu estive a mostrar várias técnicas de Merchandising, por um lado histórico, não é? Por outro as várias técnicas de Merchandising que utilizam. Isso é ótimo para o aluno porque fica mais motivado, interessado, adquire muito mais conhecimentos, não é? A nível geral. E não foi só falar da história da *Livraria Lello*, mas sim ver que ali há montes de oportunidades, através de um negócio antigo que, portanto, vai demonstrar, e mostra muito, a sua profissão, um dia, não é?

**RCL** – Vamos passar a outro objetivo, e será o último. O tema é a Supervisão pedagógica. É compreender o papel e a importância da Supervisão pedagógica, ou outros dispositivos que a escola possua, enquanto dispositivos de regulação e melhoria. E a questão que eu coloco, na ótica da Dr.<sup>a</sup> G: considera que existem dispositivos de regulação nessa escola? Caso existam, quais são? E quais os procedimentos que operacionalizam estes dispositivos? A Supervisão encarada, ou como regulação, ou como melhoria? E no aspeto da melhoria, no fundo, se há uma flexibilidade entre os professores da Área Técnica? Se reúnem, formalmente, ou informalmente, para trocar ideias? Aquilo a que se chama Supervisão no aspeto de reflexão, ou não? Se há colaboração, os mecanismos, se há autosupervisão, do próprio professor partilhar conhecimento com os colegas, assumindo a escola como comunidade reflexiva? E neste momento estou a citar Alarcão e Roldão (2008), duas Autoras, para dar também uma ideia à Dr.<sup>a</sup> G o que é que eu pretendo.

**P2** – Aqui nesta escola temos sempre o apoio da Direção Pedagógica. E para além disso nós temos reuniões de avaliação, portanto, Natal, Páscoa e final de ano, em que nos reunimos, os professores da turma, de cada uma das turmas, com a Diretora Pedagógica e em que há um período de reflexão. Também avaliação e reflexão, que eu acho muito importante que permite ver técnicas de melhoria. Por exemplo, um aluno que nós sentimos que está desmotivado, muitas vezes tem problemas em casa. Alguns professores, que até podem não se aperceber, mas que ali, em grupo, falamos, e temos de estar mais atentos a ele. Portanto, acho muito importante essas tais reuniões de grupo, porque permitem ter maior conhecimento da turma em si. O que está a decorrer na minha disciplina se é exatamente o que está a acontecer com o colega, por exemplo, de AI. Conseguimos ver se as notas são mais ou menos iguais, se não são, acho muito importante essa avaliação, essa reflexão, sem dúvida, em que a Diretora Pedagógica está sempre presente para ter conhecimento de todos os alunos, que eu acho que é muito importante, e a Dr.<sup>a</sup> C conhece todos os alunos. Portanto tem um conhecimento personalizado de cada aluno, sem dúvida.

**RCL** – Portanto, uma Supervisão no sentido de melhoria? Detetar problemas, melhorar?

**P2** – Certo. Exatamente. Detetamos problemas e depois o objetivo é sempre melhorar e estar atento aos alunos. Sem dúvida.

**RCL** – E, para finalizar, perguntar se tem mais alguma questão a acrescentar que vá ao encontro destes meus objetivos? Alguma pergunta que queira responder que eu não tenha feito?

**P2** – Não. Penso que, para o estudo que está a fazer, acho que as perguntas estão muito bem, muito bem estruturadas, muito bem feitas, e acho que sim, é mesmo isso. É perceber de facto como é que está o mundo da formação profissional, não é? Se está adequado, se está ajustado aos alunos, sem dúvida.

**RCL** – Como disse inicialmente, isto é para um trabalho científico e como tal a confidencialidade é total. É obrigatório. Interessa só o conteúdo da informação. Mesmo as escolas também serão anónimas. Mas como a Dr.<sup>a</sup> G referiu, o Ensino Profissional, e o mundo da formação... Muito obrigado, agradeço.

**P2** – De nada tudo que precisar extra, se precisar, esteja à vontade no que eu puder ajudar.

### **Professor 3 (P3)**

**RCL** – Boa tarde Dr.<sup>a</sup> L. Agradeço a disponibilidade por participar no estudo. Tenho umas questões a colocar relativas aos objectivos do meu trabalho. O primeiro bloco de questões tem a ver com o Projeto Educativo. Relativamente ao Projeto Educativo da escola a Dr.<sup>a</sup> L foi ouvida aquando da sua elaboração ou reformulação, enquanto professora?

**P3** – Boa tarde, como está? Efetivamente, não. Eu estou nesta escola há 22 anos sensivelmente, penso eu. Acontece que o Projeto Educativo esteve sempre a cargo da Direção. O nosso contributo partia das planificações que foram feitas, por disciplina, e por módulo, para contribuir para o conjunto de disciplinas que são leccionadas aqui. Portanto diretamente, não.

**RCL** – Ainda relativamente ao Projeto Educativo. Os projetos educativos, como a Dr.<sup>a</sup> L ... (não audível) identitária desta E2. Que áreas da formação profissional são características, digamos assim?

**P3** – Penso, não, tenho a certeza, que o Curso de Turismo que é a grande mais-valia desta escola. Ele existe já desde o início da fundação da escola. Nunca foi alterado uma vez que o próprio sítio onde nós nos enquadrámos tem potencial turístico. Foi considerado uma área de interesse para profissionais desta área para dinamizar muito daquilo que é a cultura de Matosinhos, que é a cultura do peixe, da restauração ligada ao peixe, e de toda uma área à beira-mar que tem potencial turístico. Para além do Turismo, o Curso de Marketing também é um dos cursos, e talvez porque esteja numa maneira de vender o produto, também sempre esteve inerente à marca da escola.

**RCL** – E os alunos que escolhem esta escola? É por essa marca? Porque é que escolhem? E se for por essa marca identitária que a Dr.<sup>a</sup> L referiu, depois de entrarem na escola eles revêm-se efetivamente nos cursos em que se vão matricular?

**P3** – Efetivamente eu acho que os alunos acabam por reconhecer aqui uma... que a escola corresponde aos objetivos a que se propuseram ao tirem o curso, principalmente, o Curso de Turismo. Eu tenho conhecimento de vários alunos que saíram daqui, porque mantive o contacto com eles, e que estão nesta altura ligados à área do turismo. Há 3 ou 4 alunas que estão ligadas à aviação, são hospedeiras. Há alunas que estão ligadas a organização de eventos. Ainda recentemente encontrei uma aluna que está a organizar eventos cooperativos. Tenho alguns alunos que estão ligados a hotéis e penso que não serão todos, serão se calhar os melhores mas a escola correspondeu às expectativas deles porque eu penso que a maior parte deles reviu-se e acho que saiu daqui com aprendizagens suficientes para colocar em prática um objetivo a que se tinham proposto.



**RCL** – Muito obrigado. Ainda relativamente a este objectivo. Qual o contributo da Dr.<sup>a</sup> L para a divulgação da oferta formativa da escola? Como é que se processa esta divulgação? É chamada a colaborar? Como é que é feita? E se a Dr.<sup>a</sup> L colabora, em que aspectos?

**P3** – Ao longo destes anos a escola tem solicitado aos professores alguma colaboração no sentido da divulgação da escola, nomeadamente com *workshops* e eventos promovidos nalgumas escolas que têm potenciais “clientes” para esta escola, e também através de antigos alunos que eles próprios acabam por fazer a divulgação da escola. O facto de manter com eles alguma boa relação contribui para uma divulgação e naquilo que me toca, quer em termos de pessoas amigas, quer em termos de... Como eu também dou aulas aos nonos anos muitas vezes acabo por esclarecer e prestar algumas informações sobre alguma oferta formativa que a escola tem. Já são alguns alunos que vieram cá parar mais no sentido de informar. Já promovi uma feira das profissões que englobou várias escolas do nono ano e que trouxeram para aqui alguns alunos, porque alguns nem sequer conheceriam a oferta formativa da escola nomeadamente no campo de vitrinismo. Também é um curso que nós temos. Havia umas miúdas que me perguntaram: “mas afinal o que é esse vitrinismo?” Pensavam que eram vitrais. Eu disse... é quase o facto de explicar e de passar a ser mais explícita e explicar que é aprender a vender produtos, aprender a fazer uma montra, aprender a apresentar um produto para melhor se vender. Acaba por captar algumas pessoas para os cursos, portanto dentro daquilo que a escola organiza eu colaboro sempre e particularmente porque eu também “visto a camisola da escola” e também colaboro.

**RCL** – Obrigado. Mudando agora de objectivo. Pretendo analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo e analisar como se processa a progressão dos alunos. E a questão, a primeira questão que tenho, é neste sentido, como encara a estrutura modular do currículo? E como é que a aplica na prática letiva?

**P3** – Eu penso que o Ensino Profissional está intimamente ligado à estrutura modular e eu aplico, portanto. Isto é estanque, não é? Em termos de matéria, embora eu leccione História e haja sempre uma sequência, a verdade é que são lecionados determinados conteúdos em x horas. Há vários elementos de avaliação que culminam num teste final, para fazer, vá lá, uma síntese daquilo que o aluno aprendeu sendo que a estrutura modular permite que eu organize aquilo que eu tenho que dar em x horas e permite ao aluno partir para uma outra matéria. Embora se precise de alguns requisitos anteriores, mas como é algo diferente, permite-lhe a ele não ter aproveitamento numa parte e ter aproveitamento na outra. Isso é uma vantagem para os alunos porque em estrutura modular eles conseguem muitas vezes fazer partes da matéria e depois como falta só um bocadinho também recuperam a outra. Portanto a estrutura modular é uma coisa que eu aplico nas aulas bastante delimitada sendo que chego ao fim do primeiro módulo e faz-se um apanhado daquilo que ficou por fazer e parto com matéria nova.

**RCL** – Ou seja os princípios estruturantes originários, a flexibilidade, confluência... são aplicados e continuam a ser aplicados passados vinte e muitos anos do estabelecimento do Ensino Profissional. Ainda relativamente a este objetivo. Eu assisti à aula da Dr.<sup>a</sup> L, hoje, e tomei umas notas sobre esta temática. Para complementar aquilo que observei gostaria que a Dr.<sup>a</sup> L descrevesse como é que decorreu a aula.

**P3** – Eu penso que a aula decorreu dentro daquilo que era esperado. Os alunos, sendo alunos do Ensino Profissional, reúnem algumas características que não são exatamente aquele aluno mais interessado, mas penso que de uma maneira geral correu bem porque eles estavam interessados. Participaram à maneira deles, deram o seu contributo dos conhecimentos e na maioria, eu acho que eles aprenderam os conceitos que eu tentei transmitir, nomeadamente alguns conceitos de base que servirão para qualquer contexto não só para o aluno que eu estava a lecionar. Portanto penso que correu bem.

**RCL** – A nível do módulo, que estrutura modular significa módulo, como constato que em AI alguns alunos estarão no módulo 4, a minha questão é: estão todos no módulo 4? Há alunos com módulos em atraso?

**P3** – Neste caso específico em que os alunos este ano letivo só têm 2 módulos, e cada módulo tem 36 horas, acontece que há vários instrumentos de avaliação que são contabilizados. Portanto, os alunos têm todos os módulos feitos porque engloba trabalhos de pesquisa, apresentação de trabalhos, questões de sala de aula, um teste final que é aglutinador de alguns conhecimentos, mas que por si só não destrói o trabalho todo feito em 36 horas, não é? Portanto os alunos todos têm o módulo feito exatamente por isso, porque há vários instrumentos de avaliação, há participação ativa, vários trabalhos de pesquisa que são feitos em computador, apresentação de trabalhos, até trabalhos pontuais para assinalar alguns dias com o foi o caso do “Dia da Europa” que eles fizeram trabalhos que foram colocados nas paredes, portanto tudo isso são trabalhos contabilizados. Quando o aluno não corresponde, em termos escritos, muito bem, pode sempre recorrer aos trabalhos, e ao empenho que ele possa mostrar. Então o aluno consegue. Pode não tirar uma nota muito alta, mas consegue fazer o módulo desde que haja esforço e trabalho, não é? Mas de uma maneira geral há.

**RCL** – E relativamente à autoaprendizagem do aluno? Proporciona essa autoaprendizagem? A aprendizagem fora da sala de aula, com tarefas específicas, trabalhos de pesquisa na internet, ou outro tipo de trabalhos?

**P3** – Muito, muito, não, fora da aula. Porque eles têm um horário muito sobrecarregado. Eles entram aqui às oito e meia e saem às seis e meia. Portanto eles já têm uma carga muito grande. Pontualmente peço-lhes, não muito, porque alguns não têm condições em casa para fazer pesquisa porque não têm computador, porque não têm internet. Peço muitas vezes que observem aquilo que os rodeia, uma vez que é AI. Já faço de vez em quando saídas com eles para a rua só

para observar. Para observar algumas coisas que na altura servem os meus propósitos. Já fui com eles ao “Senhor de Matosinhos” para eles verem em termos de diversidade, de apresentação das coisas, como é que as coisas estão organizadas. Já apresentaram os trabalhos num Teatro de Matosinhos porque tinha a ver com culturas. Portanto, normalmente, o trabalho fora de sala de aula é um trabalho que eu também acompanho, em termos de visitas de estudo, por entender que das oito e meia às seis e meia eles não têm condições quando há trabalhos de pesquisa, que fazem, mas tento fazer dentro da sala de aula, com os computadores daqui até porque alguns nem sequer têm computador em casa.

**RCL** – Relativamente ao tópico avaliação. O Coordenador de Curso dá instruções específicas sobre a avaliação, recebidas da Direção Pedagógica, ou o professor é livre de estabelecer os seus próprios instrumentos e mecanismos de avaliação? Como é que se processa?

**P3** – O professor é completamente livre de estabelecer os processos de avaliação. Eu nunca recebi nenhuma orientação por parte nem da Direção, nem da coordenação em termos de avaliação, sendo que há um registo na escola porque todos os testes são digitalizados, os trabalhos são gravados, sobre aquilo que é avaliado. Mas o professor é soberano naquilo que entende que é a avaliação até porque muitas vezes ela é feita em termos de contexto de sala de aula. Não se pode provar. Eu tenho alunos que participam mais, estão mais interessados, e eu valorizo isso porque eu tenho uma grelha que preencho com quem participa mais, quem está mais interessado. Mas o professor é completamente livre, embora tenha que ter um registo da avaliação até porque pode haver alguma coisa sobre o aluno e tem que haver provas que o aluno correspondeu ou não correspondeu a determinada matéria, não é? **RCL** – A Dr.<sup>a</sup> L referiu há pouco como avalia. Penso que já referiu tudo. Se quiser acrescentar mais alguma coisa... penso que já referiu as estratégias e os instrumentos. No caso dos alunos com módulos em atraso. Relativamente à experiência que tem e uma vez que este ano disse que não havia módulos em atraso, mas imaginemos que no passado recente teve alunos, ou noutras turmas, com módulos em atraso. Como é que se processa a recuperação?

**P3** – Não se aplica nesta turma porque efetivamente só são 2 módulos. Mas noutras turmas que eu tenho, nomeadamente Turismo em que há 4, 5 cinco módulos por ano, quando o aluno deixa o módulo em atraso é dada uma primeira oportunidade daquilo que nós chamamos um recurso, um primeiro recurso, para o aluno concretizar ou realizar o módulo. Para o efeito eu marco com o aluno uma hora, tiro dúvidas, primeiro pergunto se há dúvidas, dou-lhe novamente um teste que ele fará para ver se corresponde ou não ao módulo. Se o aluno conseguiu uma nota positiva, tira positiva, sendo que o primeiro recurso tem uma nota condicionada de ter no máximo 12 valores, um bocado para eles não se habituarem a dizerem “agora não faço, depois vou a recurso”. Portanto, se o aluno concretizou, chegou à positiva, fica com o módulo feito, se não, ficou... Há uma outra época de recurso que é promovida e organizada pela escola no final do

ano. Também na altura da Páscoa, na altura do Natal, portanto normalmente a terminar os períodos. O aluno tem que se inscrever e tem de tentar fazer o módulo. Sendo que aí, para os responsabilizar, eles pagam 5 euros, penso que é 5 euros que pagam. Porque acontecia no passado que eles se inscreviam e pura e simplesmente não apareciam cá. Então esta dos 5 euros foi um bocadinho uma estratégia para mais ou menos, entre aspas, obrigar o aluno a responsabilizar-se e aparecer para concretizar o módulo. Se mesmo assim ele não fizer o módulo ainda são dadas oportunidades. Se o professor entender que ele está preparado para fazer, para abrir uma época especial, para ter o módulo. Portanto, são criadas todas as oportunidades ao aluno para ele realizar o módulo sendo que o primeiro recurso é quase imediato ao teste. O aluno tem conhecimento que não realizou, que não teve nota positiva, tem uma semana, ou é um bocado acordado com o professor, para tentar fazer o módulo. Não conseguiu, passa para essa época especial, que tem três ou quatro durante o ano letivo. E se mesmo assim não conseguiu e se estiver cá para o ano ainda pode fazer de comum acordo com o professor, ou em trabalho, ou em teste, ou até numa época especial. Se ele chegar à minha beira e me disser “professora eu quero fazer o módulo, estou preparado”, eu combino com ele e faço-lhe o teste com a autorização da Direção, obviamente. E faço-lhe uma nova avaliação, sempre no sentido que eles não deixem módulos em atraso.

**RCL** – Ou seja, nessa turma em que há alunos com módulos em atraso, o aluno está na sala de aula, participa no módulo, digamos mais adiantado, e simultaneamente vai desenvolvendo o módulo em atraso e pode aproveitar essa aula para tirar dúvidas sobre esse módulo com o professor?

**P3** – Exatamente. Sim. O aluno... uma vez que a estrutura modular é mesmo isso, não é? As matérias, entre aspas, são estanques, e eu sou professora de História, não é? Quando a arte românica seguida entre a arte gótica, portanto as características de uma arte não são as características da outra, portanto ele não precisa de saber umas para poder saber as outras e obviamente que ele pode fazer o módulo a seguir. E pode sempre tirar dúvidas do outro módulo que tem em atraso. E pessoalmente até vou insistindo para que eles o façam mas de vez em quando lembro “olha que tens aquele módulo por fazer” na tentativa de que ele concretize, sendo que por vezes até lhes dou hipótese de trabalhos de pesquisa apresentados, no sentido de eles recuperarem os módulos em atraso.

**RCL** – Relativamente a atividades interdisciplinares ou transdisciplinares. Neste momento a Dr.<sup>a</sup> L está a participar em alguma atividade que envolva a Área Técnica ou Científica, uma vez que lecciona na Sociocultural?

**P3** – Relativamente a esta turma, só nesta turma, não é? Relativamente a esta turma não têm aparecido muitas oportunidades, mas é por uma questão de tempo sendo que sempre que possível eu tento juntar uma coisa com a outra. Portanto há disciplinas em que há áreas em que

eu consigo acompanhar os alunos porque tenho sempre um outro lado para mostrar. Esta turma tem participado nalgumas atividades de módulo. Algumas, por exemplo, quando foi o “Dia do Holocausto”, embora eles sejam AI e a outra H. Eles fizeram trabalhos de pesquisa, fizeram cartazes, elaboraram cartazes, porque era para assinalar um dia que estava em articulação com outras disciplinas. Por vezes não se faz. É mais uma questão de horários, porque às vezes um professor pode ir não sei aonde, e eu posso não poder. Sempre que possível há uma interação e há... que será transversal. Teremos de ver o que podemos aproveitar numa saída de uma atividade de maneira a que eles consigam, num conjunto, colocar os conhecimentos em prática.

**RCL** – E a existir estas atividades qual é a mais-valia que considera para o aluno? Atividades que envolvam, por exemplo, duas áreas disciplinares?

**P3** – A mais-valia será sempre o eles pensarem que a escola não é só um debitar de matérias, que a escola é uma escola para a vida, que se habituem a olhar para as coisas como sendo o quotidiano deles e que deixam de pensar na escola como sendo qualquer coisa que eu tenho de decorar e depois esquecer e não quero saber disto para nada. Dentro do possível eu tento sempre que eles pensem e, nomeadamente, na AI, que sendo uma disciplina genérica que faz mais refletir do que ensina, tento sempre que eles pensem. Às vezes eles dizem “mas por onde é que eu estudo?”, “estudas por aquilo que observas, por aquilo que eu te digo, e aquilo em que tu pensas”. Porque na minha opinião há aí qualquer coisa que está mal no ensino. Eu acho que os alunos estão muito treinados para decorar, esquecer, e pensarem que não tem nada a ver com o dia a dia deles. Dentro do possível eu tento que nestas atividades, e dentro daquilo que eu tento passar-lhes em termos de mensagem, é que eles pensem que isto é para a formação, para o mercado de trabalho, mesmo sendo uma Área Sociocultural, genérica. Quando eu considero que isto faz parte do quotidiano, que faz parte do dia a dia, que são coisas que lhes interessam, tento que eles reflitam sobre isso e que não decorem coisas. Mais vale saber pouco e conseguir pensar nas coisas do que saber muito e não servir para nada, uma vez que eu acho que há um bocado o conceito, nalguns alunos... que “tenho de decorar, e agora já decorei, e já sei e amanhã já não preciso disto para nada”. Eu tenho alguma preocupação em que eles fiquem com algum conhecimento e que pensem que aquilo é para a vida deles, para o futuro deles, não é para depois para saber e para debitar. É para ficarem mais integrados e para refletirem. Nomeadamente, o caso do racismo, da multiculturalidade, de perceberem porque que é que apareceu aqui o *sushi*, pensar o que é isso. Quer dizer, mas afinal como é que chega aqui? Globalização, o que é que isto me diz? É um bocado nesse sentido.

**RCL** – E na reta final, a opinião da Dr.<sup>a</sup> L acerca de dispositivos de regulação, a nível da hierarquia. Que é compreender o papel e importância atribuída à Supervisão pedagógica, se existir, ou outros dispositivos de regulação enquanto mecanismos de regulação ou de melhoria. E a questão é: na ótica da Dr.<sup>a</sup> L, considera que existem dispositivos de regulação nesta escola?

No caso de considerar que existem quais são e quais são os procedimentos que operacionalizam estes dispositivos?

**P3** – É assim. Eu penso que há porque os professores são obrigados a fazer, no final do ano letivo, um relatório da autoavaliação em que de alguma maneira também são obrigados a refletir sobre aquilo que fizeram, sendo que há a atribuição de uma nota, que chega por via e-mail, do desempenho tendo em conta o número de atividades, a opinião de alguns, ou de alunos. Embora não valha muito mas vale alguma coisa. Faltas que teve, empenho que teve. Ou seja, eu penso que existe Supervisão. Ela é de certa forma operacional no sentido em que há uma avaliação. Há uma avaliação e há o recado que diz assim: “cuidado poucas atividades, muitas atividades”. Para além disso acho que há uma certa mensagem que chega da Direção, de uma maneira geral, para toda a gente sobre a tónica da diferenciação do Ensino Profissional apelando que ele seja cada vez mais prático e menos teórico uma vez que nós temos alunos com características um bocadinho diferentes daquele aluno que quer ser médico ou quer ser engenheiro ou quer advogado. Aí sim. Penso que a escola privilegia algumas atividades, dá até diretrizes para alguns caminhos no sentido de dizer “está uma exposição ali, e abriu ali, e podia-se fazer daquilo”, não impondo, mas orientando. Portanto eu acho que existe uma Supervisão. Penso, não! Existe, e que se reflete exatamente numa avaliação final de ano letivo em que o professor tem um *feedback* sobre aquilo que pensam de nós, não é? E com o recadinho sobre os aspectos a melhorar, ou parabéns, ou outra coisa qualquer.

**RCL** – E a Supervisão encarada no aspecto colaborativo, entre pares? Não sei se existe mais do que um professor de Área da Integração, e no caso de existir se esses professores reúnem para estabelecer o plano, digamos anual, da disciplina? Se há uma reflexão entre os professores da Área Sociocultural? A Supervisão colaborativa. Gostaria que a Dr.<sup>a</sup> L, com a experiência que tem, referisse o que é que considera, e que importância, se considerar que existe, que importância acha que isso pode ter, ou podia, para o desenrolar do ensino-aprendizagem?

**P3** – É assim. Já houve aqui há uns anos, em que efetivamente era mais ou menos, entre aspas, obrigatório, era mais ou menos, não, eram obrigatórias as reuniões de grupo, a famosa reunião de grupo em que quer a planificação, quer atividades eram feitas em conjunto para uniformizar dentro do mesmo tema aquilo que era tratado. Penso que nos dois últimos anos isso não aconteceu muito, embora no meu outro grupo eu como já conheço as pessoas todas para nós é um bocadinho assim informal, mas fazemos tudo em conjunto. É tipo: “olha vamos agora a Braga porque tem o românico, tem a Sé, vamos marcar, queres ir com a tua turma? Vou com a minha”. Acaba por ser assim. Uma certa articulação na AI... mas isso também se deve a outro motivo. Entraram muitos professores novos este ano. Este ano também foi um ano um bocadinho de mudança. Nos outros anos tem havido reuniões em que é articulado, são articuladas as atividades, mas depois também tem a ver com o carácter do curso o que também

torna difícil. Porque é assim, uma coisa é dar AI nalguns cursos com algumas características, e noutros, e às vezes é preciso passar por cima de alguns temas, aligeirar mais uns por causa das características, ou não. Depende também dos interesses, porque, por exemplo, num Curso de Turismo mesmo sendo a mesma área nós podemos por um enfoque maior naquilo que é o turismo. Num Curso de Marketing se calhar temos de nos virar mais para uma parte de vendas, ou seja, há uma diretriz, não é? Há um plano para cumprir. Nós sabemos que em termos de planificação temos de respeitar aqueles pontos; em termos de atividades elas não são assim tão articuladas dentro da área, mas também pela especificidade de cada curso porque é preciso fazer aqui um certo jogo de adaptação daquilo que se dá em determinado curso, porque eu se der Integração num Curso de Turismo, eu ponho um enfoque noutras partes, sendo a mesma coisa. Direciona um bocadinho, mas também se fazem reuniões entre grupos mais informais, mas fazem-se reuniões para articular conceitos. A planificação está mais ou menos predefinida. A maneira como ela é depois desenvolvida, que já é da área do professor, mas a linha mestra está definida em termos daquilo que é tocado para não haver aqui uma disparidade muito grande, não é? Muitas vezes eu faço, refaço, recuperação de módulos a alunos que não são agora meus alunos e que estão no mesmo módulo. Portanto eu tenho que lhes dar um teste que vá de encontro àquilo que eles têm que saber, não é?

**RCL** – Ou seja, esta Supervisão que resulta dessas reuniões informais tem a ver com uma partilha de conhecimento, mesmo entre professores mais novos, uma partilha de maneira a que haja uma reflexão e que a escola se considere uma escola reflexiva sempre no aspecto do sucesso? Será, penso eu, este o objetivo?

**P3** – É. Sem dúvida. Porque sabe que muitas vezes não precisa de estar a reunir uma sala para fazer as coisas, não é? Às vezes até funciona melhor quando não é assim. É mesmo partilha, porque há bom clima na escola. Há camaradagem e efetivamente nós acabamos por acordar aquilo que vamos fazer. Há efetivamente a partilha. Penso que a maior parte das pessoas veste a camisola da escola e defende mesmo a escola e isso é visível naquela frase “a minha escola”, “cá na escola”, “a nossa escola”, que às vezes isso aí diz um bocado, tudo. É difícil ouvir-se um professor a dizer “há lá na escola”... Existe efetivamente um bom clima e pronto, e entre as pessoas com uma boa receção aos professores novos. Este ano entraram aqui vários professores novos e eu penso que estão todos integrados. Ainda ontem combinei com uma colega, na sala de professores: “olha vou com a minha turma não sei onde... não queres vir? Porque também serve o teu módulo, podias vir. Se quiseres juntamos as duas turmas uma vez que articula...” Portanto acaba por ser assim que funciona.

**RCL** – E estou a chegar ao fim, Só queria saber se a Dr.<sup>a</sup> L tem mais alguma questão a colocar e a acrescentar?

**P3** – Não. Está tudo bem. Não. Até tenho de lhe agradecer aqui a oportunidade de deixar o meu testemunho.

**RCL** – Eu é que agradeço muito, porque uma professora com bastante experiência, totalmente integrada na estrutura modular e para mim é que é uma grande honra ter feito esta entrevista e agora analisar os dados. Neste aspecto, muito obrigado.

**P3** – Obrigado eu e as maiores felicidades e até à próxima.



**Anexo n.º 11 – Grelha de análise categorial conjunta das entrevistas aos  
professores**

<b>Grelha de Análise Categorical Conjunta (Professores, P1, P2, P3)</b>			
<b>Campos de análise</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo (descritores)</b>
A. Identidade da Escola – Projeto Educativo e Oferta Formativa	A1. Valorização do Projeto Educativo		“Aquilo que eu acho que é mais importante no nosso Projeto Educativo (...) é mesmo a formação integrada, isto é, a formação, a aprendizagem deixa de estar focada nos conteúdos e passa a estar focada no desenvolvimento de competências.” <b>P1</b>
	A2. Contributos do Projeto Educativo para a construção da identidade		<p>“Da elaboração inicial não, porque o Projeto Educativo já tem muitos anos. Mas sempre que há atualizações, sim.” <b>P1</b></p> <p>“Não. Não fui, portanto. A planificação do curso já estava efetuada, ou seja, a nível de módulos, certo? A nível do módulo, a nível de programa e planificação eu ajudei, de facto, e que me serviu também para eu planear os módulos, os diferentes módulos do curso durante aquele ano.” <b>P2</b></p> <p>“(…) Efetivamente, não (...) O nosso contributo partia das planificações que foram feitas, por disciplina, e por módulo, para contribuir para o conjunto de disciplinas que são leccionadas aqui. Portanto diretamente, não.” <b>P3</b></p> <p>“Perceberem também o mercado de trabalho, como é que funciona (...) E pô-los no terreno que é o que eu acho que é muito importante” <b>(P2)</b>.</p> <p>“Uma formação mais profissional, mais virada para o mercado de trabalho, e pronto, e divulgar um bocado os cursos é esse o objetivo.” <b>P2</b></p> <p>“(…) têm muita confiança, sabem que no final dos 3 anos adquiriram os conhecimentos para a sua saída profissional e conseguiram também terminar o seu 12.º ano.” <b>P2</b></p>
	A3. Áreas de formação/ Importância/critérios desta oferta		“A nível dos cursos é aassim: nós normalmente temos sempre o Técnico de Secretariado. O Técnico de Turismo, tínhamos o Técnico de Marketing e agora

			<p>passamos a ter o Técnico de Comércio, em substituição, e também o Técnico de Organização de Eventos. “ <b>P1</b></p> <p>“As áreas dos cursos daqui, desta escola, eu penso que são muito atuais, muito importantes neste momento para o mercado de trabalho. A área do Vitrinismo, por exemplo, é uma área muito importante, não é? Para o ponto de venda, com as técnicas de Merchandising, a área de Marketing também, não é? As empresas necessitam muito desta área para promover os seus produtos. Multimédia muito atual.</p> <p>“(…) tenho a certeza, que o Curso de Turismo que é a grande mais-valia desta escola (…)</p> <p>Foi considerado uma área de interesse para profissionais desta área para dinamizar muito daquilo que é a cultura de Matosinhos, que é a cultura do peixe, da restauração ligada ao peixe, e de toda uma área à beira-mar que tem potencial turístico. Para além do Turismo, o Curso de Marketing também é um dos cursos, e talvez porque esteja numa maneira de vender o produto, também sempre esteve inerente à marca da escola. “ <b>P3</b></p>
	<p><b>A4.</b> Procura da escola / curso</p>		<p>“ E depois porque é que a nossa Escola é procurada? Eu acho que é pelos alunos que saem daqui e passam a palavra e que dizem, não é? Como é que a nossa escola funciona. E acho que passa por aí essa situação.” <b>P1</b></p> <p>(…) Portanto acho que os cursos são muito ajustados ao mercado de trabalho, daí exatamente a procura por parte dos alunos para ingressarem aqui nesta escola, sem dúvida”. <b>P2</b></p> <p>“(…) eu acho que os alunos acabam por reconhecer aqui uma... que a escola corresponde aos objetivos a que se propuseram ao tirem o curso, principalmente, o Curso de Turismo (…)</p> <p>Há 3 ou 4 alunas que estão ligadas à aviação, são hospedeiras. Há alunas que estão ligadas a organização de eventos (…)</p> <p>Tenho alguns alunos que estão ligados a hotéis e penso que não serão todos, serão se calhar os melhores mas a escola correspondeu às expectativas deles porque eu</p>

		penso que a maior parte deles reviu-se e acho que saiu daqui com aprendizagens suficientes para colocar em prática um objectivo a que se tinham proposto.” <b>P3</b>
A5. Contributos para a disseminação da oferta formativa		<p>“(…) cá na escola temos um projeto que tem a ver com imagem e normalmente são os responsáveis por quem está à frente, pela divulgação. Obviamente que nós professores também temos um papel nessa situação. Vamos divulgando a nossa oferta formativa (…)” <b>P1</b></p> <p>“(…) nós participamos naquelas feiras vocacionais noutras escolas. E também temos a nossa publicidade ou em rádio. Este ano temos uns prospectos para entrega. E é dentro dessas linhas.” <b>P1</b></p> <p>“Ao longo destes anos a escola tem solicitado aos professores alguma colaboração no sentido da divulgação da escola, nomeadamente com <i>workshops</i> e eventos (...) e também através de antigos alunos que eles próprios acabam por fazer a divulgação da escola. “ <b>P3</b></p> <p>“Já promovi uma feira das profissões que englobou várias escolas do nono ano e que trouxeram para aqui alguns alunos (…)” <b>P3</b></p> <p>“Ao longo destes anos a escola tem solicitado aos professores alguma colaboração no sentido da divulgação da escola, nomeadamente com <i>workshops</i> e eventos (...) e também através de antigos alunos que eles próprios acabam por fazer a divulgação da escola. “ <b>P3</b></p> <p>“Já promovi uma feira das profissões que englobou várias escolas do nono ano e que trouxeram para aqui alguns alunos (…)” <b>P3</b></p> <p>“(…) amanhã vou fazer uma “Oficina de Vitrinismo”, portanto, o que é que eu faço? Eu vou a uma escola secundária (...) vou estar numa turma em que vou explicar exatamente a oferta formativa da E2 e, mais especificamente, vou explicar o Curso de Vitrinismo. (...) O objetivo é explicar aos alunos que têm outra oferta formativa para além do ensino regular (...)” <b>P2</b></p>
A6. Credibilidade da escola		“(…) Tenho vindo a aperceber que os alunos escolhem exatamente esta escola por já ter mais de vinte anos de domínio nesta área, não é? Portanto tem muita credibilidade (...)” <b>P2</b>

<p><b>B.</b> Perspetiva sobre organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem</p>	<p><b>B1.</b> Modos de organização da Estrutura Modular</p>		<p><b>B1.</b>                  “ (...) a estrutura modular permite que eu organize aquilo que eu tenho que dar em x horas e permite ao aluno partir para uma outra matéria. Embora se precise de alguns requisitos anteriores, mas como é algo diferente, permite-lhe a ele não ter aproveitamento numa parte e ter aproveitamento na outra. Isso é uma vantagem para os alunos porque (...) eles conseguem muitas vezes fazer partes da matéria e depois como falta só um bocadinho também recuperam a outra. “ <b>P3</b>                  “(...) os alunos todos têm o módulo feito exatamente por isso, porque há vários instrumentos de avaliação, há participação ativa, vários trabalhos de pesquisa que são feitos em computador, apresentação de trabalhos, até trabalhos pontuais para assinalar alguns dias com o foi o caso do ‘Dia da Europa’ (...)” <b>P3</b>                  “As matérias, entre aspas, são estanques, e eu sou professora de História (...) portanto ele não precisa de saber umas para poder saber as outras e obviamente que ele pode fazer o módulo a seguir. E pode sempre tirar dúvidas do outro módulo que tem em atraso.” <b>P3</b>                  “(...) segundo a planificação tenho as horas estabelecidas, tenho os conteúdos programáticos, os objetivos e as atividades definidas.” <b>P2</b>                  “Eu penso que o Ensino Profissional está intimamente ligado à estrutura modular e eu aplico, portanto. “ <b>P3</b>                  “ (...) vou dando a matéria de acordo com o conteúdo programático e os objetivos do módulo. “<b>P2</b>                  “ (...) noutras turmas que eu tenho, nomeadamente Turismo em que há 4, 5 cinco módulos por ano, quando o aluno deixa o módulo em atraso é dada uma primeira oportunidade daquilo que nós chamamos um recurso, um primeiro recurso, para o aluno concretizar ou realizar o módulo. “<b>P3</b>                  “ (...) Há uma outra época de recurso que é promovida e organizada pela escola no final do ano. Também na altura da Páscoa, na altura do Natal (...)” <b>P3</b></p>

			<p>“ (...) como já passaram os três anos em que têm direito ao subsídio, quando eles ingressam supostame“ (...) são criadas todas as oportunidades ao aluno para ele realizar o módulo sendo que o primeiro recurso é quase imediato ao teste. “ <b>P3</b></p> <p>“ Há também outros alunos que estão no módulo de Geometria, que não concluíram. O que ficou acordado é que, uns só falta enviar um trabalho. É isso que vão fazer. Vão enviar, por e-mail, e eu depois farei a avaliação de tudo, porque isto é uma avaliação contínua. “ <b>P1</b></p> <p>“ (...) por exemplo, num dos casos, não em mais do que um, que houve alunos que hoje concluíram. Aquela R concluiu o módulo de Geometria mas ficou com módulo de Probabilidades em atraso. O que eu combinei com ela são aulas de apoio para recuperação dos módulos. (...) Serão marcadas aulas de apoio individualizado em que fazemos a recuperação do módulo posteriormente.” <b>P1</b></p> <p>“O que eu penso que deve ser feito é: no módulo que está a decorrer normalmente a matéria pode ter alguma coisa a ver com o anterior. Mas normalmente é o módulo novo, portanto, tento que o aluno esteja atento e digo: ‘olha tens o outro módulo em atraso, portanto está atento, se tiveres dúvidas vai perguntando.’” <b>P2</b></p> <p>“ (...) tento motivá-lo para que ele, apesar de ter o módulo anterior por fazer, se empenhe para conseguir fazer aquele, para realizar aquele módulo (...) Identifico o problema (...) e tento motivá-lo (...)” <b>P2</b></p> <p>“ Como por exemplo, alunos que tenham faltas, eles têm planos de recuperação. O plano de recuperação é: não esteve em sala de aula, portanto nós damos-lhe a matéria e ele vai ter que fazer um trabalho prático da matéria que não esteve presente. Portanto ele mantém-se sempre atualizado sobre a matéria que nós estamos a dar (...)” <b>P2</b></p> <p>“ (...) quarto ano para concluírem os módulos, têm que fazer uma inscrição. (...) para concluir os módulos (...) com o apoio obviamente do professor que também está disposto sempre a dar aulas de apoio e a ver a melhor forma deles recuperarem os módulos.” <b>P1</b></p> <p>“ Nós temos cá um Gabinete (...) Quando fui Orientadora Educativa de uma turma, uma aluna dessa turma veio cá pedir ajuda porque estava desempregada,</p>
--	--	--	--

	<p><b>B2. Métodos de ensino e aprendizagem</b></p>		<p>não tinha conseguido arranjar emprego. Orientamos para o Gabinete de Inserção Profissional, para ajudar. Por isso mesmo, mesmo para alunos que já terminaram o curso há muito tempo temos sempre as portas abertas para podermos ajudá-los.</p> <p>“<b>P1</b></p> <p><b>B2.</b></p> <p>“Em termos de matéria, embora eu leciono História e haja sempre uma sequência, a verdade é que são lecionados determinados conteúdos em x horas.” <b>P3</b></p> <p>“(…) são criados vários grupos de trabalho. Há quem trabalhe sozinho, há quem trabalhe a pares e em grupo. Mas isso são eles que se vão adaptando (…) que eles desenvolvam autonomia, iniciativa, a cooperação, também porque trabalham em conjunto.” <b>P1.</b></p> <p>“É mais flexível, que se adapta também a alunos que têm mais dificuldades a nível de aprendizagem e isso acho que faz toda a diferença.” <b>P1</b></p> <p>“(…) mas, por outro lado, o grande objetivo era entender, portanto, eles têm que interagir, têm que participar, para ver se realmente eles captaram toda a informação ou se há alguma coisa que não entenderam e que eu tenha que reforçar. Portanto é expositivo e muito de participação do aluno.” <b>P2</b></p> <p>“(…) a aula decorreu dentro daquilo que era esperado. Os alunos, sendo alunos do Ensino Profissional, reúnem algumas características que não são exatamente aquele aluno mais interessado, mas penso que de uma maneira geral correu bem porque eles estavam interessados. Participaram à maneira deles, deram o seu contributo dos conhecimentos e na maioria, eu acho que eles aprenderam os conceitos que eu tentei transmitir (…)” <b>P3</b></p> <p>“Dentro do possível eu tento sempre que eles pensem e, nomeadamente, na AI, que sendo uma disciplina genérica que faz mais refletir do que ensina, tento sempre que eles pensem.” <b>P3</b></p> <p>“Às vezes eles dizem ‘mas por onde é que eu estudo?’ ” <b>P3</b></p> <p>“(…) estudas por aquilo que observas, por aquilo que eu te digo, e aquilo em que tu pensas”. <b>P3</b></p>
--	--	--	--

			<p>“(…) na minha opinião há aí qualquer coisa que está mal no ensino. Eu acho que os alunos estão muito treinados para decorar, esquecer, e pensarem que não tem nada a ver com o dia a dia deles.” <b>P3</b></p> <p>“Peço muitas vezes que observem aquilo que os rodeia, uma vez que é AI. Já faço de vez em quando saídas com eles para a rua só para observar. <b>P3</b></p> <p>“Mais vale saber pouco e conseguir pensar nas coisas do que saber muito e não servir para nada, uma vez que eu acho que há um bocado o conceito, nalguns alunos... que ‘tenho de decorar, e agora já decorei, e já sei ,e amanhã já não preciso disto para nada’ “ <b>P3</b></p> <p>“ Eu tenho alguma preocupação em que eles fiquem com algum conhecimento e que pensem que aquilo é para a vida deles, para o futuro deles, não é para depois para saber e para debitar. É para ficarem mais integrados e para refletirem. “ <b>P3</b></p> <p>“(…) eu incentivo muito a procura de informação, o ler, estar atento a revistas especializadas na área, por exemplo, de Marketing (...) Tento levá-los a lojas, perceber as técnicas, comprarem livros para lerem porque tem que ser, tem que existir um complemento. Não basta só a informação que o professor dá, sem dúvida.” <b>P2</b></p> <p>“(…) O professor, a nível da estrutura modular, pronto, deve ter uma participação ativa, crítica, deve orientá-los no seu trabalho e no seu caminho.” <b>P1</b></p> <p>“A aula de hoje (...) tinha alunos que estavam no módulo 2 de Probabilidades. Estavam a fazer umas fichas e os restantes alunos estavam no módulo de Geometria. Mesmo havendo alunos que tinham o módulo 1 e o 2 em atraso. Porque foi opção deles, uma vez que iniciei o módulo 3 de Geometria eles quiseram também acompanhar o 3 e depois optam por recuperar os anteriores. Mas mesmo dentro desse módulo de Geometria eu tinha vários alunos, vários grupos, porque uns estavam ainda a fazer o segundo e o terceiro trabalho de avaliação, estavam a trabalhar em projeto, e tinha outros alunos que acabaram por concluir o módulo hoje que coincidiu com a conclusão das horas.” <b>P1</b></p> <p>“Se for uma turma que eu veja que está menos motivada, eu tenho que fazer mais trabalhos práticos, obviamente, que é para os motivar, ou levá-los ao terreno para</p>
--	--	--	--



			<p>perceberem, pesquisarem. Se for uma turma mais interessada em sala de aula, eu normalmente posso fazer exercícios práticos, obviamente, mas é mais teórico. Agora tenho que me ajustar sempre à turma, é importante.” <b>P2</b></p> <p>“Depende também dos interesses, porque, por exemplo, num Curso de Turismo mesmo sendo a mesma área nós podemos por um enfoque maior naquilo que é o turismo. Num Curso de Marketing se calhar temos de nos virar mais para uma parte de vendas, ou seja, há uma diretriz, (...) Há um plano para cumprir (...)” <b>P3</b></p> <p>“A planificação está mais ou menos predefinida. A maneira como ela é depois desenvolvida, que já é da área do professor, mas a linha mestra está definida (...)” <b>P3</b></p> <p>“A autonomia, claro, que é fundamental. É também um dos objetivos do ensino modular, é que eles sejam autónomos e obviamente quando, por exemplo, eles estão a realizar uma ficha, ou um projeto, obviamente que é avaliado se eles são autónomos ou não.” <b>P1</b></p> <p>“(…) valorizo muito a autonomia. Há alunos que tive duas situações em que concluíram mais rapidamente os módulos. Foram alunos extremamente autónomos. Eu só lhes dava os materiais e eles eram capazes de resolver aquilo e poucas vezes me chamavam para pedir ajuda.” <b>P1</b></p> <p>“(…) a cooperação entre eles porque se um não sabe o outro é capaz de dar ali uma ajuda.” <b>P1</b></p> <p>“(…) tento que o ensino seja diferenciado, isto é, cada um acaba por progredir ao seu ritmo, com maior ou menor dificuldade, não é? Porque há quem consiga terminar o módulo antes das horas terminarem que estão para esse módulo, mas também há quem chegue ao final e não tenha realizado o módulo.” <b>P1</b></p> <p>“(…) normalmente temos sempre uma atividade durante o decorrer desse módulo para também motivar os alunos, não é? Mais. Para não aprenderem só, e não estarem só, em sala de aula.” <b>P2</b></p> <p>“Já fui com eles ao “Senhor de Matosinhos” para eles verem em termos de diversidade, de apresentação das coisas, como é que as coisas estão organizadas. Já apresentaram os trabalhos num Teatro de Matosinhos porque tinha a ver com</p>
--	--	--	---

			<p>culturas.” <b>P3</b></p> <p>“(…) o trabalho fora de sala de aula é um trabalho que eu também acompanho, em termos de visitas de estudo, por entender que das oito e meia às seis e meia eles não têm condições quando há trabalhos de pesquisa, que fazem, mas tento fazer dentro da sala de aula, com os computadores daqui até porque alguns nem sequer têm computador em casa.” <b>P3</b></p> <p>“Mas, por exemplo, eu já participei numa visita de estudo transdisciplinar, ou seja, a minha colega de AI tinha uma visita planeada em que eu achei que também deveria ir como professora de Merchandising para vermos as áreas e as técnicas de Merchandising. Ajustamos, e fizemos, conjuntamente, a visita o que torna mais produtivo (…)”. <b>P2</b></p> <p>“Dentro do possível eu tento que nestas atividades, e dentro daquilo que eu tento passar-lhes em termos de mensagem, é que eles pensem que isto é para a formação, para o mercado de trabalho, mesmo sendo uma Área Sociocultural, genérica.” <b>P3</b></p> <p>“Penso que a escola privilegia algumas atividades, dá até diretrizes para alguns caminhos no sentido de dizer ‘está uma exposição ali, e abriu ali, e podia-se fazer daquilo’, não impondo, mas orientando.” <b>P3</b></p> <p>“Esta turma tem participado nalgumas atividades de módulo. Algumas, por exemplo, quando foi o ‘Dia do Holocausto’ (…) Eles fizeram trabalhos de pesquisa, fizeram cartazes, elaboraram cartazes, porque era para assinalar um dia que estava em articulação com outras disciplinas.” <b>P3</b></p> <p>“Por vezes não se faz. É mais uma questão de horários, porque às vezes um professor pode ir não sei aonde, e eu posso não poder. Sempre que possível há uma interação (…)” <b>P3</b></p> <p>“Teremos de ver o que podemos aproveitar numa saída de uma atividade de maneira a que eles consigam, num conjunto, colocar os conhecimentos em prática.” <b>P3</b></p> <p>“Nos outros anos tem havido reuniões em que é articulado, são articuladas as</p>
--	--	--	--

	<p><b>B3.</b> Visões/Perspetivas / Princípios sobre modelos de ensino e de aprendizagem</p>	<p><b>B3.1.</b> Confiança na aprendizagem</p>	<p>atividades (...) “<b>P3</b></p> <p>“(…) em termos de atividades elas não são assim tão articuladas dentro da área, mas também pela especificidade de cada curso porque é preciso fazer aqui um certo jogo de adaptação daquilo que se dá em determinado curso (...)” <b>P3</b></p> <p><b>B3.</b></p> <p>“ A mais-valia será sempre o eles pensarem que a escola não é só um debitar de matérias, que a escola é uma escola para a vida, que se habituem a olhar para as coisas como sendo o quotidiano deles e que deixam de pensar na escola como sendo qualquer coisa que eu tenho de decorar e depois esquecer e não quero saber disto para nada.” <b>P3</b></p> <p>“(…) só aí eles conseguem perceber de facto, conseguem perceber de facto qual é a função, ou qual é o objetivo do final do curso, porque, por exemplo, nós fomos visitar, nessa tal visita que fizemos interdisciplinar, nós fomos ver a <i>Livraria Lello</i>. “ (...) Isso é ótimo para o aluno porque fica mais motivado, interessado, adquire muito mais conhecimentos (...)” <b>P2</b></p> <p>“(…) eu acho, que a taxa de insucesso, de desistência, que é muito pequena, mesmo muito pequena. “<b>P2</b></p> <p><b>B3.1.</b></p> <p>“ Quando o aluno não corresponde, em termos escritos, muito bem, pode sempre recorrer aos trabalhos, e ao empenho que ele possa mostrar. Então o aluno consegue. “ <b>P3</b></p>
--	---	---	--





	<p><b>C3.</b> Avaliação de atitudes interpessoal</p>		<p>aula, um teste final que é aglutinador de alguns conhecimentos, mas que por si só não destrói o trabalho todo feito em 36 horas(...)" <b>P3</b></p> <p>" (...) alunos que estavam a ser avaliados por portefólio." <b>P1</b></p> <p>" O que acontece é que têm vários projetos ao longo do módulo. E neste caso esse grupo que concluiu hoje, foi assim. " <b>P1</b></p> <p>" (...) vários trabalhos de grupo, teve trabalhos individuais, teve resolução de fichas que serviam também de avaliação, individualmente, e o portefólio em si que foi o juntar as situações todas." <b>P1</b></p> <p>"Portanto eu tenho que lhes dar um teste que vá de encontro àquilo que eles têm que saber (...)" <b>P3</b></p> <p>"Imagine que há um aluno que me diz: 'Olhe professora, eu quero que seja um teste a avaliação.' Pronto tudo muito bem." <b>P1</b></p> <p>O instrumento será o teste." <b>P1</b></p> <p>"E os instrumentos de avaliação, obviamente, trabalhos práticos, relatórios de atividades, os testes de avaliação, tudo isso." <b>P2</b></p> <p>"Mas ele depois começa a ver os colegas e começa a ver os outros grupos que estão a fazer ou por portefólio ou os projetos ou as fichas e se calhar diz-me: 'Olhe, professora, estive a pensar e afinal quero mudar o método de avaliação. ' E eu permito que isso aconteça." <b>P1</b></p> <p><b>C3.</b></p> <p>"(...) a avaliação que eu também espero concretizar com o saber-estar o saber-ser (...)" <b>P2</b></p> <p>"Eu tenho alunos que participam mais, estão mais interessados, e eu valorizo isso (...)" <b>P3</b></p> <p>" (...) a avaliação deles tem uma parte do saber-estar e saber-ser. E depois tem uma parte do saber-fazer. Eu acordo, normalmente no início de cada módulo, as percentagens para cada um desses parâmetros com eles. " <b>P1</b></p> <p>Contamos a parte do saber-estar e do saber-ser e depois na parte do saber-fazer</p>
--	--	--	--

			<p>incluímos o parâmetro.” <b>P1</b></p> <p>“Assiduidade, pontualidade, a participação na aula, o empenho, a motivação. Eu valorizo muito isso.” <b>P2</b></p>
<p><b>D.</b> Articulação da formação com a vida profissional</p> <p><b>E.</b> Dispositivos de supervisão e avaliação de professores</p>	<p><b>D1.</b> Prova de Aptidão Profissional</p> <p><b>E1.</b> Avaliação de professores</p>		<p><b>D1</b></p> <p>“ Eu tento prepará-los exatamente para a Prova de Aptidão Profissional e portanto muitas vezes, em muitos temas eu digo: ‘você vão ter que ter um trabalho prático, vão ter que fazer, vão ter que fazer um trabalho de pesquisa, pode ser de uma empresa’ (...)” <b>P2</b></p> <p><b>E.</b></p> <p>“Eu nunca recebi nenhuma orientação por parte nem da Direção, nem da coordenação em termos de avaliação (...)” <b>P3</b></p> <p><b>E1.</b></p> <p>“Nós temos aquela situação do observatório interno, pelo qual sou responsável, e que aplicamos questionários aos alunos, ao pessoal não docente e ao pessoal docente e aos encarregados de educação.” <b>P1</b></p> <p>“Depois é feita uma análise e é feito um relatório acerca disso. E dependendo das conclusões nós é que temos que tentar arranjar forma de conseguir colmatar as coisas que são menos positivas. E é dentro dessa linha que nós funcionamos. (...) Nós acabamos depois por colocar um exemplar em cada um dos gabinetes e toda a gente é avisada de que poderão consultar sempre que queiram.</p> <p>“ <b>P1</b></p>





		<b>E2.4.</b> Associada a acompanhamento	<p>“É mesmo partilha, porque há bom clima na escola. Há camaradagem e efetivamente nós acabamos por acordar aquilo que vamos fazer. Há efetivamente a partilha.” <b>P3</b></p> <p><b>E2.4.</b> “Este ano entraram aqui vários professores novos e eu penso que estão todos integrados. Ainda ontem combinei com uma colega, na sala de professores: ‘olha vou com a minha turma não sei onde... não queres vir? Porque também serve o teu módulo, podias vir. Se quiseres juntamos as duas turmas uma vez que articula...’ Portanto acaba por ser assim que funciona.” <b>P3</b></p>
--	--	---	--

**Anexo n.º 12 – Registo das observações das oito aulas**

## **Aula 1 – Disciplina de Técnicas de Secretariado (TS, E1)**

**Observador:** Rodolfo de Castro Leal

**Observado:** Dr.<sup>a</sup> S, Professora de TS (Coordenadora de Curso), do 1.º ano do Curso Profissional de Técnico de Secretariado, da E1

**Data:** 30 de abril de 2015, 10h 15min às 11h 45min

**Local:** E1

**10:15** Início da aula. Não há toque de entrada.

A professora inicia a aula expondo os objetivos da mesma. O Tema é a multiculturalidade.

### **A. Tipo de trabalho**

#### **A.1. Exposição/explicação pelo professor**

##### **A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

##### **A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades**

#### **A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

##### **A.6.1. Proposta de tema para debate pelo professor**

Refere a natureza de um “protocolo multicultural” .

### **A. Tipo de trabalho**

#### **A.1. Exposição/explicação pelo professor**

##### **A.1.5. Explicação de conceitos**

Lança questões no sentido de promover debate.

#### **A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

##### **A.2.1. Lançamento de questões sobre conhecimento prévio (no início ou durante uma exposição)**

##### **A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição**

Os alunos estão agrupados aos pares, nas mesas, mas o trabalho será individual.

### **E–Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço**

#### **E.2. Espaço**

##### **E.2.3. Altera a disposição da sala de acordo com as atividades**

**(não altera a disposição)**

Os alunos participam ativamente, sendo as intervenções de natureza voluntária. São disciplinados.

### **A. Tipo de trabalho**

#### **A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

##### **A.6.5. Estabelecimento de papéis**

##### **A.6.6. Moderação do professor**

##### **A.6.9. Estabelecimento de relação com temas em estudo**

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.1. Professor-aluno**

**C.2.2. Aluno-professor**

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.1. Professor-aluno-professor**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

A Professora distribui documentos que servirão de suporte ao trabalho, individual, a desenvolver.

**D - Materiais de trabalho**

**D.3. Textos /documentos**

**D.3.1. Pré-existentes**

Há alunos que solicitam a utilização de PC para desenvolverem o trabalho

**D–Materiais de trabalho**

**D.5. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media**

**D.5.4. Organizados pelos alunos**

A Professora informa que o trabalho pode ser desenvolvido utilizando cartolinas com recortes/ texto manuscrito ou utilizando *power point*, sendo apresentado à turma

**A–Tipo de trabalho**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3.Planeamento das atividades**

**A.5.4. Demonstração de factos ou situações.**

Distribuição de “Protocolo Multicultural”, que servirá de base ao trabalho proposto, de pesquisa, apresentando os objetivos e os recursos necessários.

**A–Tipo de trabalho**

**A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

**A.6.3. Fornecimento de materiais de apoio**

**A.6.4. Estabelecimento de regras para o debate**

**A.6.5. Estabelecimento de papéis**

Uma aluna intervém questionando acerca do prazo de entrega do trabalho, tendo a Professora esclarecido. Outro aluno questiona acerca do País que será alvo do seu estudo. Há alunos que fazem diversas questões acerca de diversos países no sentido de selecionarem um.

**A–Tipo de trabalho**

**A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

**A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.2. Aluno-professor**

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**10:40** Uma aluna refere que o conhecimento de outras culturas é muito importante, e que é necessário conhecer alguns hábitos culturais quando se fazem visitas. Há alunos que espontaneamente referem a sua experiência de visita a países em que os hábitos são muito diferentes, dando referências para o debate em curso. A Professora complementa com informação verbal, promovendo diálogos, e debates, aproveitando os conhecimentos dos alunos. O debate centrou-se em torno da existência de preconceitos acerca de culturas não europeias.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.7. Inclusão de contributos de alunos**

**A.1.8. Narrativa/ descrição de situações**

**A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

**A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição**

**A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

**A.6.2. Debate a partir de questões/dúvidas/sugestões/erros dos alunos**

**A.6.6. Moderação do professor**

**A.6.9. Estabelecimento de relação com temas em estudo**

**A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

**A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.2. Aluno-professor**

**C.2.3. Aluno-aluno**

**C.2.1. Professor-aluno**

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**C. 4. Interdirecional**

**C.4.2. Aluno-alunos-professor-aluno**

**C.4.3. Alunos-alunos**

A professora esclareceu que o trabalho deveria iniciar-se com uma breve apresentação do País escolhido, dando a conhecer a estrutura e a organização que os alunos deverão dar, apresentando um “roteiro” para o efeito.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

**A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades**

**A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

**A.3.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.**

**A.3.9. Explicitação de instrução para as estratégias**

**10:45** Utilização de internet, para pesquisa de tópicos-

**D–Materiais de trabalho**

**D.5. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media**

**D.5.4. Organizados pelos alunos**

A professora esclarece acerca dos critérios de avaliação do trabalho, designadamente o empenho e a autonomia demonstrados.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

**A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades**

**B–Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.3. Pedido de tarefas comprovativas da compreensão do aprendido**

Vários alunos informam que pretendem utilizar o computador para elaborar o trabalho.

**D–Materiais de trabalho**

**D.5. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media**

#### **D.5.4. Organizados pelos alunos**

Os alunos escolhem o País a tratar e informam a professora: Venezuela, França... Esta escolha foi feita de acordo com um leque predefinido. A atribuição é aleatória, feita através de sorteio. Uma aluna solicitou a escolha de um País específico, o que foi concedido.

##### **A–Tipo de trabalho**

#### **A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

**A.3.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.**

**A.3.9. Explicitação de instrução para as estratégias Por parte dos alunos**

##### **C–Interações (verbais e não verbais)**

#### **C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas Informações por parte dos alunos**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback* Os alunos informam a professora**

#### **C.2 Unidirecional**

**C.2.2. Aluno-professor**

#### **C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

#### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**10:48** Os alunos estão motivados, participando ativamente.

##### **A–Tipo de trabalho desenvolvido pelos alunos**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor (Na sequência de A1)**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

**A.1.7. Inclusão de contributos de alunos**

**A.1.8. Narrativa/ descrição de situações (por parte dos alunos)**

A Professora distribui documentação relacionada com os Países sorteados. Os alunos trocam impressões, uns com os outros, acerca dos recursos a utilizar.

##### **A–Tipo de trabalho**

**A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

**A.6.3. Fornecimento de materiais de apoio**

**A.6.5. Estabelecimento de papéis**

**A.6.6. Moderação do professor**

##### **C–Interações (verbais e não verbais)**

#### **C.2 Unidirecional**

**C.2.1. Professor-aluno**

**C.2.3. Aluno-aluno**

**10:53** A professora informa que o trabalho pode ser iniciado. Apesar do trabalho ser individual, os alunos estão agrupados, não sendo este motivo causa de conflitos. A professora vai dando apoio aos alunos, dando indicações, respondendo ao solicitado, deslocando-se pela Sala de Aula. Três alunos utilizam internet para a pesquisa

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.1. Professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.5.5. Movimenta-se sem intenção aparente**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**D–Materiais de trabalho**

**D.5. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media**

**D.5.1. Pré-existentes**

**D.5.4. Organizados pelos alunos**

Há questões variadas que os alunos vão colocando, em especial acerca do método. A professora esclarece que deverão fazer uma síntese prévia que constituirá o suporte do texto de apresentação

**A–Tipo de trabalho**

**A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

**A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto (pelos alunos)**

**A.2.4. Pedido de contributos para realização de sínteses**

Os alunos continuam a demonstrar interesse, motivação, são cordiais, cumprem as regras inerente a uma Sala de Aula e participam. Há alunos que questionam acerca de informação obtida na internet, obtendo sempre resposta da professora que continua a verificar o trabalho. O trabalho a realizar destina-se ao Módulo VII, são 18 alunos e estão todos presentes.

**A–Tipo de trabalho desenvolvido pelos alunos**

**A.1.3. Planeamento das atividades (pelos alunos)**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.2. Movimenta-se estrategicamente**

**C.5.4. Expressa cordialidade**



## **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

### **C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

### **C.6.2. Estímulo a atitudes**

### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

Há alunos que faltam, mas estão a concretizar o Módulo VI, com tarefas atribuídas.

#### **A–Tipo de trabalho (para os alunos que não se encontram presentes na aula)**

##### **A.1. Exposição/explicação pelo professor**

##### **A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

##### **A.1.3. Planeamento das atividades**

A professora reforça a informação de que a apresentação dos trabalhos é obrigatória e faz parte integrante da avaliação

#### **B–Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

##### **B.1. Verificação oral do aprendido**

##### **B.1.2. Diversificando os alunos**

##### **B.1.7. Direcionada**

**11:15** A professora vai prestando apoio personalizado, sendo constantemente solicitada, esclarecendo dúvidas relativas à síntese prévia.

#### **C–Interações (verbais e não verbais)**

##### **C.2 Unidirecional**

##### **C.2.1. Professor-aluno**

##### **C.5. Comunicação não verbal**

##### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

##### **C.5.2. Movimenta-se estrategicamente**

##### **C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

##### **C.5.4. Expressa cordialidade**

## **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

### **C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

### **C.6.2. Estímulo a atitudes**

### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**11:30** Há alunos que se levantam, de um modo ordeiro, deslocando-se a outras mesas para retirar dúvidas, o que pela natureza das intervenções é um procedimento autorizado e habitual. Uma aluna que presta ajuda a um colega, no sentido da procura de informação, via internet, para o tema em estudo. Outra desloca-se a outra mesa, prestando auxílio a outra colega que refere ter dificuldade no acesso à internet. Há diálogos entre alunos, com troca de informações acerca dos trabalhos em curso, apesar de serem trabalhos diferentes. A professora observa as estas interações e vai esclarecendo dúvidas a outros alunos. Quatro alunos reúnem-se com a Professora para esclarecerem dúvidas.

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.3. Aluno-aluno**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.3. Aluno-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controlo das interações e do trabalho**

**11:31** Os alunos não revelam cansaço. Continuam motivados. O desenvolvimento do trabalho prossegue com partilha de informações genéricas, entre grupos distintos, com a deslocação de alunos aos lugares de colegas, de um modo ordeiro e sentido de responsabilidade.

**11:45** Termina a aula

## **Aula 2 – Disciplina de Matemática (M, E1)**

**Entrevistador:** Rodolfo de Castro Leal

**Entrevistado:** Dr.<sup>a</sup> C, Professora de M do 1.º ano do Curso Profissional de Técnico de Secretariado, da E.– Módulo III (conclusão da disciplina)

**Data:** 30 de abril de 2015, 12h às 13h 30min

**Local:** E1

**12:00** Início da Aula. 9 alunos. Módulo de Geometria.

A professora informa-se, questionando os alunos, acerca da entrega dos trabalhos, dando instruções gerais.

### **A–Tipo de trabalho**

#### **A.1. Exposição/explicação pelo professor**

##### **A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

##### **A.1.3. Planeamento das atividades**

##### **A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades**

### **C–Interações (verbais e não verbais)**

#### **C.1 Tipos de questões**

##### **C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

##### **C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

#### **C. 4. Interdirecional**

##### **C.4.1. Professor –aluno-alunos-professor**

Proporciona a organização de grupos de trabalho. Verifica-se a existência de 4 grupos de 2 alunos cada, e 1 aluno que trabalha individualmente. Este aluno está a iniciar o trabalho. A Professora fornece instruções através de um Plano Individual de Trabalho, acordado ente professora e aluno.

### **E–Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço**

#### **E.2. Espaço**

##### **E.2.1. Propõe o plano e a organização do espaço**

##### **E.2.2. Planeia a organização do espaço com os alunos**

##### **E.2.3. Altera a disposição da sala de acordo com as atividades**

### **A–Tipo de trabalho**

#### **A.1. Exposição/explicação pelo professor**

##### **A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

##### **A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

##### **A.1.3. Planeamento das atividades**

A professora fornece aos alunos material de apoio à aula. Questiona os alunos acerca da constituição dos grupos. Uma aluna solicita um PC para realizar o trabalho proposto. A professora dá instruções específicas acerca do trabalho. Há trabalhos em curso relativos ao Módulo III. A professora disponibiliza um PC com um programa específico instalado que permite realizar o trabalho proposto. Outros alunos realizam o trabalho com recurso a cartolina (construção de sólidos).

**D–Materiais de trabalho**

**D.2. Fichas de trabalho**

**D.2.3. Elaborados pelo professor**

**D.5. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media**

**D.5.1. Pré-existentes**

**D.5.2. Adaptados**

**D.5.3. Organizados pelo professor**

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.2. Aluno-professor**

**12:12** Dois alunos que estão a realizar uma ficha de trabalho, colocam dúvidas à professora.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

**A.3.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/outros**

O trabalho proposto para a concretização do Módulo III consta da realização de uma ficha de trabalho, uma pesquisa na internet e construção de sólidos. Uma aluna encontra-se a realizar uma ficha de trabalho para o Módulo II

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

**A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

**A.3.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião**

### **A.3.7. Resposta a questões /fichas**

A professora desloca-se aos restantes grupos no sentido de averiguar se os trabalhos estão a seguir os objetivos propostos. Como os alunos têm tarefas bem atribuídas, revelam autonomia, solicitando a intervenção da professora em caso de dúvidas.

#### **C–Interações (verbais e não verbais)**

##### **C.1 Tipos de questões**

###### **C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

##### **C.4. Interdirecional**

###### **C.4.1. Professor –aluno-alunos-professor**

##### **C.5. Comunicação não verbal**

###### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

###### **C.5.2. Movimenta-se estrategicamente**

###### **C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

###### **C.5.4. Expressa cordialidade**

##### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

###### **C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

###### **C.6.2. Estímulo a atitudes**

###### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

Para outros alunos a professora atribui tarefas para o desenvolvimento de Planos de Recuperação, no âmbito do cumprimento da assiduidade obrigatória. A aula vai “acontecendo”. Desta forma os alunos terão oportunidade de concretizar os módulos previstos para ao ano. A professora dá especial atenção aos alunos que estão a concretizar as fichas de trabalho, em virtude das dificuldades que demonstram. Há questões colocadas pelos alunos e esclarecimentos por parte da professora.

Uma aluna encontra-se no Módulo II, ou seja, um módulo em atraso. Está a realizar uma ficha de trabalho, com acompanhamento da professora, quando solicitada.

#### **A–Tipo de trabalho**

##### **A.1. Exposição/explicação pelo professor**

###### **A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

###### **A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

###### **A.1.3. Planeamento das atividades**

###### **A.1.5. Explicação de conceitos**

###### **A.1.6. Convite/resposta a dúvidas**

###### **A.1.9. Apresentação escrita de conteúdos**

###### **A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades**

#### **B–Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.2. Verificação escrita do aprendido**

**B.2.1. Por meio de fichas pré-feitas/testes**

**B.2.2. Com tarefas/questões preparadas pelo professor**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.1. Professor-aluno-professor**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**12:35** Os alunos continuam a demonstrar interesse, revelam boas práticas e empenho.

**12:42** A professora tem sido constantemente solicitada para tirar dúvidas

Relativamente à aluna que se encontra com um módulo em atraso, a professora dá-lhe especial atenção, sentando-se junto à aluna, durante cerca de 15min, esclarecendo dúvidas.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**A.1.6. Convite/resposta a dúvidas**

**A.1.9. Apresentação escrita de conteúdos**

**A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.1. Professor-aluno-professor**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**12:53** A aula prossegue, com os alunos a cumprir as tarefas propostas e com a professora a esclarecer dúvidas aos alunos que estão a resolver a ficha proposta (módulo III).

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades**

**B–Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.2. Verificação escrita do aprendido**

**B.2.1. Por meio de fichas pré-feitas/testes**

**B.2.2. Com tarefas/questões preparadas pelo professor**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.1. Professor-aluno-professor**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**13:05** A aluna que se encontra a desenvolver o módulo II questiona a professora acerca de um dos problemas propostos, tendo esta prontamente prestado os esclarecimentos.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**A.1.6. Convite/resposta a dúvidas**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

Relativamente aos “sumários”, além do módulo mais “adiantado” a professora informou que refere o sumário relativo aos conteúdos do módulo em atraso.

**13:10** A aluna que estava a realizar a ficha do módulo III entrega as respostas à professora.

**E–Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço**

**E.1. Tempo**

**E.1.1. Propõe o plano e a organização do tempo**

**E.1.2. Planeia a organização do tempo com os alunos**

**E.1.3. Respeita o tempo de duração da aula**

Os alunos continuam a cumprir as tarefas, questionando a professora. Um grupo apela à intervenção desta acerca do funcionamento do programa informático relativo a Geometria.

**A–Tipo de trabalho**

**A.4. Realização de atividades pelos alunos em grupo**

**A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

**A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)**

**13:13** Um grupo de alunos tira uma fotografia aos sólidos construídos para enviar via *e-mail* à professora.

Os alunos mantêm as suas atividades, apesar de se aproximar o fim da aula, com entusiasmo, motivação e boas práticas.

**13:21** Há alunos ainda a questionar a professora. No final das questões escreve o sumário.

**E–Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço**



## **E.1. Tempo**

### **E.1.1. Propõe o plano e a organização do tempo**

### **E.1.2. Planeia a organização do tempo com os alunos**

**13:29** A professora dá instruções relativas à aula seguinte, encerrando os trabalhos.

**Nota:** A professora só se sentou para escrever o sumário, e para retirar dúvidas mais complexas aos alunos, sentando-se junto deles.

### **Aula 3 – Disciplina de Técnicas de Secretariado (TS, E1)**

**Observador:** Rodolfo de Castro Leal

**Observado:** Dr.<sup>a</sup> S, Professora de TS (Coordenadora de Curso), do 1.º ano do Curso Profissional de Técnico de Secretariado, da E1 (Porto).

**Data:** 7 de Maio de 2015, 10h 15min às 11h 45min

**Local:** E1

**10:15** Início da aula

Os alunos preparam-se, retirando os materiais elaborados na aula anterior, para o reinício da elaboração dos trabalhos propostos

#### **A–Tipo de trabalho**

##### **A.5. Apresentação de trabalhos por alunos**

##### **A.5.5. Apresentação de materiais construídos pelos alunos.**

#### **D–Materiais de trabalho**

##### **D.5. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media**

##### **D.5.4. Organizados pelos alunos**

Verifica-se motivação e participação ativa.

#### **C - Interações (verbais e não verbais)**

##### **C.2 Unidirecional**

##### **C.2.1. Professor-aluno**

##### **C.2.2. Aluno-professor**

##### **C. 3. Bidirecional**

##### **C.3.1. Professor-aluno-professor**

##### **C.3.2. Aluno-professor-aluno**

##### **C.5. Comunicação não verbal**

##### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

##### **C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

##### **C.5.4. Expressa cordialidade**

##### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

##### **C.6.4. Mantém o controlo das interações e do trabalho**

Alguns alunos solicitam à Professora que efetue uma avaliação prévia acerca dos trabalhos. Os alunos preparam os trabalhos para serem apresentados à turma.

#### **A–Tipo de trabalho**

##### **A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

##### **A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback* ( à professora, por parte de alunos)**

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**C.4. Interdirecional**

**C.4.2. Aluno-alunos-professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.4. Mantém o controlo das interações e do trabalho**

**10:31** Dois alunos movimentam-se na sala, colhendo opiniões de colegas, acerca dos trabalhos produzidos. A preparação efetua-se tendo como suporte cartolinas disponibilizadas e computadores, estes para apresentação em *power point*.

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.3. Aluno-aluno**

**C. 4. Interdirecional**

**C.4.3. Alunos-alunos**

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.1. Apresentação oral de conteúdos (por parte dos alunos)**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3.Planeamento das atividades**

**A.5. Apresentação de trabalhos por alunos**

**A.5.4. Demonstração de factos ou situações.**

**A.5.5. Apresentação de materiais construídos pelos alunos.**

**D–Materiais de trabalho**

**D.5. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media**

**D.5.4. Organizados pelos alunos**

A professora dá indicações, questiona, esclarece dúvidas, circulando pelos grupos.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3.Planeamento das atividades**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

**C. 4. Interdirecional**

**C.4.1. Professor –aluno-alunos-professor**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.2. Movimenta-se estrategicamente**

**C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

Verificam-se momentos de reflexão, por parte dos alunos, pois estão, alguns, a escrever texto de apoio à apresentação.

**A–Tipo de trabalho**

**A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

**A.3.4. Estudo/leitura de textos/atividades de observação e/ou registo, outros...**

**A.3.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/outros**

**10:31** Uma aluna, já em fase de conclusão do trabalho, elogiado pela professora, manifesta preocupação. Quer que o trabalho seja “excelente”. Quando tem oportunidade, a professora dá um reforço, referindo que efetivamente está excelente.

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões (observação da aluna)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.1. Professor-aluno**

**C.2.2. Aluno-professor**

A professora é constantemente solicitada pelos alunos para esclarecer dúvidas, esclarecendo-as, sempre, incentivando os alunos a prosseguirem.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C. 4. Interdirecional**

**C.4.2. Aluno-alunos-professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**10:45** Há alunos em silêncio pois estão a processar texto e a organizar o trabalho, concentrados, com as tarefas bem definidas

**A–Tipo de trabalho**

**A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

**A.3.4. Estudo/leitura de textos/atividades de observação e/ou registo, outros...**

**A.3.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/outros**

**10:47** A professora dá instruções claras a um grupo de alunos acerca da organização do *power point* para a apresentação. Não se verifica qualquer aluno sem atividade. Só se verificam pausas, muito curtas.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

**10:52** Há alunos que solicitam recursos (equipamentos) à professora, que são disponibilizados pois existem na sala de aula.

A professora proporciona um momento de reflexão a alguns alunos, acerca do trabalho em curso, e desenvolvido, dando tópicos, garantindo, deste modo, que os alunos se motivem para a respetiva conclusão. A professora incentiva a turma, elogiando os trabalhos.

**A–Tipo de trabalho**

**A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

**A.2.1. Lançamento de questões sobre conhecimento prévio (no início ou durante uma exposição)**

**A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

**A.7.1. Levantamento de um problema ou situação problemática pelo professor**

**A.7.4. Pedido de formulação de hipóteses explicativas/estratégias aos alunos**

**A.7.6. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base em dados**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

### **C.1 Tipos de questões**

#### **C.1.4. Dirigidas a percepção/compreensão/raciocínio**

#### **C.1.5. Dirigidas a sentido crítico**

#### **C.1.7. Dirigidas a criatividade**

#### **C.1.8. Dirigidas a expressão de pensamento próprio**

#### **C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

### **C. 4. Interdirecional**

#### **C.4.1. Professor –aluno-alunos-professor**

### **C.5. Comunicação não verbal**

#### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

#### **C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

#### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**10:57** Verifica-se elevado grau de autonomia e de participação. Nota-se que o tempo atribuído à tarefa é adequado. Os alunos tomam iniciativa. O Professor é encarado pela turma como um “facilitador”, um recurso. Verifica-se reforço positivo por parte da professora, perante as dificuldades. O sucesso parece que será generalizado.

### **E–Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço**

#### **E.1. Tempo**

#### **E.1.1. Propõe o plano e a organização do tempo**

### **C–Interações (verbais e não verbais)**

### **C. 4. Interdirecional**

#### **C.4.1. Professor –aluno-alunos-professor**

### **C.5. Comunicação não verbal**

#### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

#### **C.5.4. Expressa cordialidade**

### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

#### **C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

#### **C.6.2. Estímulo a atitudes**

#### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**11:00** Um grupo de alunos sugere expor os trabalhos em local público, para a comunidade escolar, tendo a professora aceite a proposta.

### **C–Interações (verbais e não verbais)**

### **C. 4. Interdirecional**

#### **C.4.2. Aluno-alunos-professor-aluno**

### **C.5. Comunicação não verbal**

#### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**11:04** Três alunos pesquisaram na internet, no PC da Sala, visualizando no quadro interativo os elementos a recolher.

Uma aluna, muito entusiasmada, explica com pormenor uma estratégia de apresentação do trabalho, prossequindo o desenvolvimento com motivação.

**D–Materiais de trabalho**

**D.9. Quadro/quadro interativo**

**D.9.1. Pré-existentes**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.2. Aluno-professor**

**A–Tipo de trabalho**

**A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

**A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)**

**11:07** Constata-se uma participação ativa, reflexiva e crítica, em oposição ao carácter passivo inerente ao “ensino tradicional” – CVI (ver as características).

**11:10** Os alunos tomam iniciativa, têm sentido de responsabilidade, cooperam, manifestam autonomia, empenho, sentido crítico, persistência perante as dificuldades (por exemplo, neste caso, dificuldades de acesso à internet) – C III.

**11:11** Uma aluna expõe à professora o seu método de organização do trabalho (síntese de textos e imagens, numa cartolina), tendo a professora elogiado o trabalho.

**A–Tipo de trabalho**

**A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

**A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.2. Aluno-professor**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**11:20** A professora reforça novamente o trabalho dos alunos

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**11:23** Há alunos que demonstram muita maturidade, trocando ideias com a professora acerca das suas vivências, enquanto organizam o trabalho.

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C. 4. Interdirecional**

**C.4.2. Aluno-alunos-professor-aluno**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**11:29** Um aluno levanta-se, dirigindo-se à professora, apresentando o seu trabalho, recolhendo sugestões para prosseguir.

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**11:45** Fim da aula, tendo previamente os alunos procedido a uma arrumação cuidada da sala de aula.



## **Aula 4 – Disciplina de Matemática (M, E1)**

**Entrevistador:** Rodolfo de Castro Leal

**Entrevistado:** Dr.<sup>a</sup> C, Professora de M do 1.º ano do Curso Profissional de Técnico de Secretariado, da E1.

**Data:** 7 de maio de 2015, 12h às 13h 30min

**Local:** E1

**12:00** Início da aula. A Professora informa que se trata da última aula da disciplina.

Continuação dos trabalhos iniciados na aula precedente.

A professora esclarece a uma aluna os procedimentos acerca da concretização de módulos não concretizados no tempo.

### **A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

### **C–Interações (verbais e não verbais)**

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

Uma aluna refere que pretende um teste para conclusão do módulo.

### **B–Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.2. Verificação escrita do aprendido**

**B.2.1. Por meio de fichas pré-feitas/testes**

### **C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

#### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

A professora estabelece um plano para a recuperação dos módulos não concretizados, em especial no que se refere a aulas extra e tarefas para avaliação, informando que as estratégias serão idênticas às desenvolvidas nas aulas.

##### **A–Tipo de trabalho**

##### **A.1. Exposição/explicação pelo professor**

##### **A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

##### **A.1.3. Planeamento das atividades**

##### **A.1.9. Apresentação escrita de conteúdos**

##### **A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

##### **A.3.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/outros**

##### **B–Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

##### **B.2. Verificação escrita do aprendido**

##### **B.2.1. Por meio de fichas pré-feitas/testes**

##### **C–Interações (verbais e não verbais)**

##### **C.1 Tipos de questões**

##### **C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

##### **C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

##### **C. 3. Bidirecional**

##### **C.3.1. Professor-aluno-professor**

##### **C.5. Comunicação não verbal**

##### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

##### **C.5.4. Expressa cordialidade**

##### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

##### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**12:18** Informou que o horário será reformulado, privilegiando-se as disciplinas que necessitam de mais tempo.

O desenvolvimento do trabalho prossegue, em moldes idênticos aos da aula precedente.

**12:26** A professora esclarece que há um aluno que frequenta o módulo III, mas que não concretizou os módulos precedentes, que estão a ser desenvolvidos através de Planos de Recuperação. A professora distribui tarefas diversificadas.

##### **C–Interações (verbais e não verbais)**

##### **C.1 Tipos de questões**

##### **C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

##### **C.2 Unidirecional**

##### **C.2.1. Professor-aluno**

### **C.5. Comunicação não verbal**

#### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

#### **C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

#### **C.6.2. Estímulo a atitudes**

Os trabalhos, fichas de trabalho e as pesquisas prosseguem, verificando-se empenho, autonomia, sentido de responsabilidade e motivação.

#### **A–Tipo de trabalho**

#### **A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

##### **A.3.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião**

##### **A.3.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/outros**

##### **A.3.7. Resposta a questões /fichas**

##### **A.3.9. Explicitação de instrução para as estratégias**

#### **C–Interações (verbais e não verbais)**

### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

#### **C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

#### **C.6.2. Estímulo a atitudes**

#### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

Um aluno solicita um computador, demonstrando interesse e iniciativa e autonomia, apesar de revelar dificuldades na compreensão dos conteúdos do módulo.

#### **C–Interações (verbais e não verbais)**

### **C. 3. Bidirecional**

#### **C.3.2. Aluno-professor-aluno**

### **C.5. Comunicação não verbal**

#### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

#### **D–Materiais de trabalho**

### **D.5. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media**

#### **D.5.1. Pré-existentes**

#### **D.5.3. Organizados pelo professor**

**12:40** Tem-se verificado que a professora evidencia ser uma “facilitadora” (ver **CII** e **CIII**) e os alunos tomam iniciativa e demonstram sentido de responsabilidade. Relativamente a **CI** constata-se a existência de “pluralidade”, com integração de situações de aprendizagem. A progressão é diferenciada – **CV**. **12:42**

A pedido de 2 alunos, a professora dá sugestões para o desenvolvimento dos trabalhos. A professora autoriza audição de música a alunos que o solicitaram.

#### **A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

**A.2.1. Lançamento de questões sobre conhecimento prévio (no início ou durante uma exposição)**

**A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto**

**A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição**

**A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

**A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)**

Uma aluna estabelece um acordo com a professora relativamente ao tipo de trabalho a desenvolver, trabalho este que enviará por *e-mail* para a professora no prazo estabelecido.

**A–Tipo de trabalho**

**A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

**A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**12:56** Uma aluna, no final da apresentação do trabalho, é avaliada, incluindo-se nesta avaliação final a autoavaliação da aluna que é registada em grelha para o efeito.

**13:05** A professora informa que a classificação final só será afixada após a professora reunir todos os elementos da avaliação – **CXI**

**B–Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.1. Verificação oral do aprendido**

**B.1.1. Apenas a alguns alunos**

**B.2. Verificação escrita do aprendido**

**B.2.2. Com tarefas/questões preparadas pelo professor**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

## **C.1 Tipos de questões**

### **C.1.3. Dirigidas a conhecimento/experiência prévios**

## **C. 3. Bidirecional**

### **C.3.1. Professor-aluno-professor**

## **C.5. Comunicação não verbal**

### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

### **C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

### **C.5.4. Expressa cordialidade**

**Notas:** Constata-se que a avaliação é considerada como processo, de uma aprendizagem, e, também, como produto. Manifesta caráter contínuo, com especial ênfase na autoavaliação e na heteroavaliação (aluno e grupo). Verifica-se “flexibilidade”, sendo a avaliação modular encarada com significado essencialmente formativo.

A professora informou-me que há alunos que já concluíram o Plano Curricular da disciplina em virtude da autonomia que evidenciaram, do interesse, da especial vontade de aprender...

**13:10** A aluna que está a realizar a ficha coloca dúvidas que são esclarecidas.

## **C–Interações (verbais e não verbais)**

## **C.5. Comunicação não verbal**

### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

### **C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

### **C.5.4. Expressa cordialidade**

**13:30** Fim da aula, após todos os esclarecimentos prestados, em especial os referentes aos Planos de Recuperação a desenvolver pelos alunos que não concretizaram módulos.

## **Aula 5 – Disciplina de Comportamento do Consumidor (CC, E2)**

**Entrevistador:** Rodolfo de Castro Leal

**Entrevistado:** Dr.<sup>a</sup> G, Professora de CC, do 2.º ano do Curso Profissional de Técnico de Marketing, da E2) – **módulo V**

**Data:** 21 de maio de 2015, 14h 40min às 15h 40min

**Local:** E2

**14h 40min** Início da aula

A sala encontra-se organizada em filas de 2 alunos por mesa

A professora inicia os trabalhos apresentando oralmente os objetivos, relacionados com a Visita ao Lidl.

### **A. Tipo de trabalho**

#### **A.1. Exposição/explicação pelo professor**

##### **A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

###### **A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades**

Promove interações/debates: discussão acerca da natureza da visita, verificando-se que há alunos que fazem intervenções, complementando informações dadas por colegas.

### **A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

#### **A.6.1. Proposta de tema para debate pelo professor**

##### **A.6.9. Estabelecimento de relação com temas em estudo**

### **C - Interações (verbais e não verbais)**

#### **C.2 Unidirecional**

##### **C.2.1. Professor-aluno**

##### **C.2.2. Aluno-professor**

#### **C. 3. Bidirecional**

##### **C.3.1. Professor-aluno-professor**

##### **C.3.2. Aluno-professor-aluno**

#### **C. 4. Interdirecional**

##### **C.4.3. Alunos-alunos**

### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

#### **C.6.4. Mantém o controlo das interações e do trabalho**

A professora vai orientando a discussão, dando tópicos para análise, questionando

### **A. Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

**A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto**

**A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição**

Na generalidade os alunos reagem, respondendo com entusiasmo. Contudo a professora informa que há respostas contraditórias, o que desencadeia um debate, ordenado, por parte dos alunos.

**A. Tipo de trabalho**

**A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

**A.3.7. Resposta a questões /fichas**

**A.4. Realização de atividades pelos alunos em grupo**

**A.4.7. Resposta a questões /fichas**

**A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

**A.6.2. Debate a partir de questões/dúvidas/sugestões/erros dos alunos**

A professora utiliza diapositivos relacionados com a empresa, dando uma panorâmica geral acerca da sua atividade.

**D - Materiais de trabalho**

**D.6. Imagens/materiais audiovisuais /digitais**

**D.6.2. Adaptados**

**D.6.3. Elaborados pelo professor**

**D.9. Quadro/quadro interativo**

**D.9.1. Pré-existentes**

**A. Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**A.1.6. Convite/resposta a dúvidas**

Verifica-se que há alunas que não mostram interesse, estando distraídas, falando de outros assuntos. A professora não se apercebe pois são alunas posicionadas nas mesas mais afastadas, e a professora encontra-se à frente, perto do equipamento que está a utilizar.

Há alunos que colocam questões acerca da empresa

**A. Tipo de trabalho**

## **A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

### **A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)**

A professora questiona uma aluna em particular, acerca da caracterização da empresa. Contudo outros alunos respondem, dando respostas que complementam a natureza da pergunta. A professora dá tópicos de resposta, mas sobre a natureza de outras empresas da área. Continua a verificar-se debate.

#### **A. Tipo de trabalho**

##### **A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

###### **A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto**

###### **A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição**

##### **A.4. Realização de atividades pelos alunos em grupo**

###### **A.4.7. Resposta a questões /fichas**

##### **A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

###### **A.6.2. Debate a partir de questões/dúvidas/sugestões/erros dos alunos**

###### **A.6.6. Moderação do professor**

###### **A.6.9. Estabelecimento de relação com temas em estudo**

**15: 00** Há alunos que entram na sala, atrasados, dando uma justificação que foi aceite.

A professora faz um questionamento geral à turma e questionamento específico a determinados alunos, mais interessados. Vários alunos respondem, tomando a iniciativa. Outros continuam desatentos e a falar (as mesmas)

#### **A. Tipo de trabalho**

##### **A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

###### **A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto**

###### **A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição**

A professora apercebe-se do desinteresse e chama a atenção às alunas. As alunas aceitam, com humildade, a repreensão, mas não colaboram do debate.

#### **C - Interações (verbais e não verbais)**

##### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

###### **C.6.3. Admoestações/ameaças**

###### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

Um aluno, tomando a iniciativa, coloca questões pertinentes, participando ativamente no debate subsequente. A professora confirma as respostas, reforçando as respostas certas, incentivando os



alunos. Na generalidade os alunos demonstram sentido de responsabilidade e vontade de aprender.

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.2. Aluno-professor**

**C.2.1. Professor-aluno**

**A. Tipo de trabalho**

**A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

**A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)**

**A.7.7. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base na informação do professor**

A professora continua com o visionamento de diapositivos que são o suporte ao questionamento.

**D - Materiais de trabalho**

**D.6. Imagens/materiais audiovisuais /digitais**

**D.6.2. Adaptados**

**D.6.3. Elaborados pelo professor**

**D.9. Quadro/quadro interativo**

**D.9.1. Pré-existentes**

**A. Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**A.1.6. Convite/resposta a dúvidas**

**15:12** A professora faz uma chamada de atenção a um aluno que não está a colaborar, distraindo colegas.

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.3. Admoestações/ameaças**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

Neste momento alunos questionam a professora acerca das classificações obtidas nos testes efetuados manifestando preocupação. A professora ouve e esclarece que haverá um momento para se falar neste tema.

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.2. Aluno-professor**

**C.2.1. Professor-aluno**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

Após esta interrupção, a professora expõe uma ideia, promovendo um debate, constatando-se que há alunos que prontamente participam.

**A. Tipo de trabalho**

**A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.1. Professor-aluno**

**C.2.2. Aluno-professor**

**15:17** A professora expõe conceitos, solicitando aos alunos que estabeleçam relações entre a teoria e a prática, observada no decorrer da Visita de Estudo. Há alunos que reagem positivamente, respondendo. Um aluno discorda de uma ideia apresentada, argumentando o seu ponto de vista.

**A. Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**B - Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.1. Verificação oral do aprendido**

**B.1.2. Diversificando os alunos**

**B.1.3. Com solicitação de intervenção de outros alunos**

**B.1.7. Direcionada**

**B.4. Reorientação da estratégia em função de reações dos alunos**

**B.4.1. Regresso a uma atividade anterior para clarificar dúvidas identificadas**

**B.4.2. Pedido de expressão de ideias aos alunos sobre o que está a ser trabalhado**

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.4. Dirigidas a percepção/compreensão/raciocínio**

**C.1.5. Dirigidas a sentido crítico**

**C.1.6. Dirigidas a pedido de fundamentação**

**C.1.8. Dirigidas a expressão de pensamento próprio**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

**A. Tipo de trabalho**

**A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.1. Professor-aluno**

**C.2.2. Aluno-professor**

A professora repreende um aluno pelas suas posturas provocadoras e de desinteresse.

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.3. Admoestações/ameaças**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**15:23** São dirigidas questões a alunos específicos, aparentemente desinteressados, que colaboram.

A professora explica conteúdos, através da leitura de texto existente nos diapositivos, promovendo diálogos

Há alunos que discordam das opiniões de outros colegas, argumentando a sua posição, tendo a professora concordado.

**B - Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.1. Verificação oral do aprendido**

**B.1.1. Apenas a alguns alunos**

**A. Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**A.1.6. Convite/resposta a dúvidas**

**A.1.7. Inclusão de contributos de alunos**

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.1. Professor-aluno**

**C.2.2. Aluno-professor**

Nova chamada de atenção a alunos distraídos.

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.3. Admoestações/ameaças**

#### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

Há alunos que trocam opiniões acerca dos temas em discussão.

#### **C - Interações (verbais e não verbais)**

#### **C.2 Unidirecional**

#### **C.2.3. Aluno-aluno**

**15:30** Verificam-se interações de vários tipos. Uma aluna provoca bastante ruído, tendo sido de imediato advertida pela professora. Aceita a advertência, pedindo desculpa e mudando de postura.

#### **C - Interações (verbais e não verbais)**

#### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

#### **C.6.3. Admoestações/ameaças**

#### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

Papel do aluno: tomam iniciativa, a maioria tem sentido de responsabilidade, cooperam, manifestam autonomia.

#### **C - Interações (verbais e não verbais)**

#### **C.2 Unidirecional**

#### **C.2.1. Professor-aluno**

#### **C.2.2. Aluno-professor**

#### **C.2.3. Aluno-aluno**

#### **C. 3. Bidirecional**

#### **C.3.1. Professor-aluno-professor**

#### **C.3.2. Aluno-professor-aluno**

**15:36** A professora apresenta tópicos de natureza teórica, de enquadramento de conteúdos, apelando à participação dos alunos.

#### **A. Tipo de trabalho**

#### **A.1. Exposição/explicação pelo professor**

#### **A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

#### **A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

#### **A.1.5. Explicação de conceitos**

#### **A.1.6. Convite/resposta a dúvidas**

**15:38** A professora, já em fase final da aula, esclarece a finalidade da Visita de Estudo, informa acerca das classificações dos testes realizados e solicita a autoavaliação aos alunos que ainda

não a tinha feito. Mais informa que a classificação final contemplará diversos parâmetros como a assiduidade, as boas práticas a nível do comportamento, a participação nos debates.

**A. Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**B - Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.4.1. Regresso a uma atividade anterior para clarificar dúvidas identificadas**

## **Aula 6 – Disciplina de Área de Integração (AI, E2)**

**Entrevistador:** Rodolfo de Castro Leal

**Entrevistado:** Dr.<sup>a</sup> L, Professora de AI, do 2.<sup>o</sup> ano do Curso Profissional de Técnico de Marketing, da E2– **módulo IV**

**Data:** 21 de maio de 2015, 16h às 17h

**Local:** E2

**16h** Início da aula. A professora procede à chamada, verificando as ausências. Verifica-se muito ruído na entrada dos alunos.

A professora expõe, brevemente, os conteúdos em estudo.

### **A–Tipo de trabalho**

#### **A.1. Exposição/explicação pelo professor**

##### **A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

Coloca questões que são respondidas pela maioria dos alunos. Verifica-se uma participação ativa. A aula decorre com questionamentos e respostas, no sentido da clarificação dos conteúdos a tratar. A professora apresenta situações-problema no sentido de promover diálogos.

### **A–Tipo de trabalho**

#### **A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

##### **A.2.1. Lançamento de questões sobre conhecimento prévio (no início ou durante uma exposição)**

##### **A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto**

### **C–Interações (verbais e não verbais)**

#### **C. 3. Bidirecional**

##### **C.3.1. Professor-aluno-professor**

#### **C. 4. Interdirecional**

##### **C.4.1. Professor –aluno-alunos-professor**

#### **C.5. Comunicação não verbal**

##### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

##### **C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

##### **C.5.4. Expressa cordialidade**

A professora informa que os alunos devem tirar apontamentos que serão necessários para a realização de uma ficha.

### **A–Tipo de trabalho**

#### **A.1. Exposição/explicação pelo professor**

##### **A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

**16:15** Verifica-se que os alunos não tiram apontamentos.

Continua o questionamento, as respostas dos alunos e o reforço da professora aos alunos que mais se evidenciam.

**A–Tipo de trabalho**

**A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

**A.2.1. Lançamento de questões sobre conhecimento prévio (no início ou durante uma exposição)**

**A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto**

**A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.1. Dirigidas a verificação de conhecimento factual**

**C.1.4. Dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio**

**C.1.5. Dirigidas a sentido crítico**

**C.1.8. Dirigidas a expressão de pensamento próprio**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.1. Professor-aluno-professor**

**C. 4. Interdirecional**

**C.4.1. Professor –aluno-alunos-professor**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

A professora intervém, discretamente, junto de uma aluna, colocando na mochila o telemóvel que estava a ser utilizado.

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

**C.5.5. Movimenta-se sem intenção aparente**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

A professora utiliza o computador para projetar diapositivos que sintetizam os conteúdos abordados, explicando-os, promovendo debates.

**D–Materiais de trabalho**

**D.6. Imagens/materiais audiovisuais /digitais**

**D.6.1. Pré-existentes**

**D.6.2. Adaptados**

**D.9. Quadro/quadro interativo**

**D.9.1. Pré-existentes**

**16:20** Enquanto a professora explica os conteúdos, todos os alunos começam a tirar apontamentos, como solicitado.

Os alunos tomam iniciativa, cooperam (ver CIII).

**CIII – Papel do Aluno**

. Verificar se o aluno toma iniciativa, tem sentido de responsabilidade, coopera, manifesta autonomia, empenho, sentido crítico, persistência perante as dificuldades (em oposição a uma passividade, obediência, conformismo).

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**A.1.8. Narrativa/ descrição de situações**

**A.1.10. Sínteses parciais**

**A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

**A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto**

**A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição**

**A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

**A.3.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/outros**



Verifica-se que a professora assume o papel de “facilitadora” (ver **CII**). Verifica-se a existência de “pluralidade” (ver **CI**).

#### **CII – Papel do Professor**

. Compreender se o Professor dirige o processo de ensino ou se dirige os alunos (aceção tradicional), ou seja, se efetivamente é um facilitador, um recurso, um mediador.

#### **CI – Situações de aprendizagem**

Observar se:

. Existe ênfase num ensino que propicia um trabalho individualizado e cooperativo, em oposição à formação convencional em grande grupo.

. Há pluralidade, com integração de situações de aprendizagem, em oposição à exposição (“Professor ator”).

#### **C–Interações (verbais e não verbais)**

##### **C. 4. Interdirecional**

##### **C.4.1. Professor –aluno-alunos-professor**

##### **C.5. Comunicação não verbal**

##### **C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

##### **C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação**

##### **C.5.4. Expressa cordialidade**

##### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

##### **C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

##### **C.6.2. Estímulo a atitudes**

##### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**16:27** Os alunos solicitam à professora mais tempo para tirarem apontamentos (ver **CVII**). Os alunos questionam diretamente a professora. Verifica-se participação ativa, reflexiva e crítica (ver **CVI**). Verifica-se a existência de diálogos, no sentido de contribuir para o esclarecimento das dúvidas.

#### **CVII – Tempo**

. Compreender se o tempo atribuído às tarefas a concretizar é o mesmo para todos, ou se a duração necessária para atingir os objetivos é variável de aluno para aluno (interligado com a definição de objetivos por competências).

#### **CVI – Participação**

. Constatar se existe uma participação ativa, reflexiva e crítica, em oposição ao carácter passivo inerente a um ensino “tradicional”.

**E–Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço**

**E.1. Tempo**

**E.1.2. Planeia a organização do tempo com os alunos**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C. 4. Interdirecional**

**C.4.2. Aluno-alunos-professor-aluno**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas (alunos questionam)**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

A professora desloca-se na sala de aula, sem intenção aparente, mas o objetivo é perceber se os alunos estão a desenvolver a tarefa solicitada, e de que forma.

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.5. Movimenta-se sem intenção aparente**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**16:35** A professora informa que os alunos devem organizar as tarefas no tempo, referindo que há duas tarefas: exposição/diálogo e ficha, para avaliação.

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**E–Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço**

**E.1. Tempo**

**E.1.2. Planeia a organização do tempo com os alunos**

Verifica-se que há 2 alunas que não estão a cumprir com as tarefas propostas, encontrando-se debruçadas sobre o material da aula, sem que a professora proceda a advertências imediatas, mas informando posteriormente uma das alunas acerca dos tópicos a desenvolver no trabalho.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

**C–Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

**C.2 Unidirecional**

**C.2.1. Professor-aluno**

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

**C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**16:45** A professora continua a expor conceitos, questionando de seguida os alunos (aula é expositiva com recurso a diapositivos, mas com interação com os alunos, levando em consideração as respostas). Seguidamente desenvolve as ideias inerentes aos conceitos. Questiona os alunos acerca de conceitos novos no sentido de se aperceber dos conhecimentos que têm acerca do exposto. A maioria dos alunos colabora ativamente (cerca de  $\frac{3}{4}$ ). A professora continua a desenvolver os conteúdos tendo em consideração as respostas dadas.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

**A.1.3. Planeamento das atividades**

**A.1.5. Explicação de conceitos**

**A.1.7. Inclusão de contributos de alunos**

**A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

**A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto**

**A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição**

**B–Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.4. Reorientação da estratégia em função de reações dos alunos**

**B.4.2. Pedido de expressão de ideias aos alunos sobre o que está a ser trabalhado**

**16:55** Os alunos comentam imagens da realidade portuguesa projetadas pela professora, gerando-se um debate.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa

A.1.3. Planeamento das atividades

A.1.5. Explicação de conceitos

A.1.8. Narrativa/ descrição de situações

**A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto

**A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

A.6.3. Fornecimento de materiais de apoio

A.6.6. Moderação do professor

A.6.9. Estabelecimento de relação com temas em estudo

**A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

A.7.1. Levantamento de um problema ou situação problemática pelo professor

A.7.4. Pedido de formulação de hipóteses explicativas/estratégias aos alunos

A.7.5. Apresentação de formulação de hipóteses explicativas/estratégias pelo professor

A.7.7. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base na informação do professor

A.7.8. Registo de conclusões/soluções/possibilidades

**D–Materiais de trabalho**

**D.6. Imagens/materiais audiovisuais /digitais**

D.6.1. Pré-existentes

D.6.2. Adaptados

**D.9. Quadro/quadro interativo**

D.9.1. Pré-existentes

**17:00** Fim da aula, com a informação da professora de que a ficha referida será realizada na aula seguinte.

**A–Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa

A.1.3. Planeamento das atividades

**B–Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.2. Verificação escrita do aprendido**

**B.2.1. Por meio de fichas pré-feitas/testes**

## **Aula 7 – Disciplina de Comportamento do Consumidor (CC, E2)**

**Entrevistador:** Rodolfo de Castro Leal

**Entrevistado:** Dr.<sup>a</sup> G, Professora de CC, do 2.º ano do Curso Profissional de Técnico de Marketing, da E2 – **módulo V**

**Data:** 28 de maio de 2015, 14h 40min às 15h 40min

**Local:** E2

**14h 40min** A professora inicia a aula, com cordialidade

Verifica-se cordialidade alunos-professora

De seguida expõe os objetivos para a aula, a partir de uma síntese que faz da aula anterior.

Explica determinados conceitos

A aula irá decorrer com a análise e discussão de um caso prático: “o cartão Galp”

A professora solicita a uma aluna que faça a leitura para a turma de um texto, com a finalidade de promover debates.

No final da leitura a professora coloca questões, sendo os alunos selecionados aleatoriamente, que vai requestionando através de correções.

Solicita um documento escrito, em forma de síntese, relativo ao aprendido:

### **B - Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

#### **B.2. Verificação escrita do aprendido**

##### **B.2.4.Com pedido de síntese/explicação/síntese**

A aula prossegue, solicitando tarefas e verbalizações acerca do aprendido:

#### **B.3. Pedido de tarefas comprovativas da compreensão do aprendido**

##### **B.3.2. Diversificando os alunos**

##### **B.3.3. Com solicitação de intervenção de outros**

Dirige questões aos alunos relativas a:

### **C - Interações (verbais e não verbais)**

#### **C.1 Tipos de questões**

##### **C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

##### **C.1.4. Dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio**

##### **C.1.5. Dirigidas a sentido crítico**

As questões são de natureza:

#### **C.2 Unidirecional**

##### **C.2.1. Professor-aluno**

##### **C.2.2. Aluno-professor**

##### **C.2.3. Aluno-aluno**

#### **C. 3. Bidirecional**

**C.3.1. Professor-aluno-professor**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

A professora intervém, resumindo as ideias do texto em análise, projetado no quadro, sintetizando as respostas dadas.

**C.5. Comunicação não verbal**

**C.5.1. Manifesta atenção aos alunos**

**C.5.4. Expressa cordialidade**

Uma aluna dá um exemplo, e a professora concorda, estimulando a aluna a prosseguir:

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.1. Estímulo à aprendizagem**

**C.6.2. Estímulo a atitudes**

A aula decorre, com materiais previamente elaborados:

**D - Materiais de trabalho**

**D.3. Textos /documentos**

**D.3.1. Pré-existentes**

**D.3.3. Elaborados pelo professor**

E equipamentos para projetar o texto em análise:

**D.9. Quadro/quadro interativo**

**D.9.1. Pré-existentes**

Informando que a tarefa se destina a ser executada na aula:

**E – Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço**

**E.1. Tempo**

**E.1.1. Propõe o plano e a organização do tempo**

Relativamente ao “Espaço”, organiza-o por forma a que o trabalho seja efetuado em grupo de 2, de 4, ou individual:

**E.2. Espaço**

**E.2.1. Propõe o plano e a organização do espaço**

**E.2.2. Planeia a organização do espaço com os alunos**

A professora faz uma síntese parcial relativamente ao trabalho em curso:

**A. Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.9. Apresentação escrita de conteúdos**

A professora recorre a perguntas e às respostas, dando, através destas, continuidade à exposição:

**A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo**

**A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição**

A aula decorre com a participação empenhada dos alunos:

**A.4. Realização de atividades pelos alunos em grupo**

**A.4.4. Estudo de sínteses/textos/outros...**

**A.4.7. Resposta a questões /fichas**

A professora inicia o debate

**A. Tipo de trabalho**

**A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

No final do debate a professora pergunta aos alunos se gostaram da tarefa proposta, colocando questões diversas, obtendo respostas satisfatórias, manifestando agrado pelas suas posições, o que evidencia um reforço positivo, estimulando a motivação. Solicita que registem as conclusões

**A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

**A.7.8. Registo de conclusões/soluções/possibilidades**

Seguidamente, a professora coloca à turma uma questão relativamente ao debate. Uma aluna disponibiliza-se para ir ao quadro para clarificar a resposta que deu.

**B - Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.4. Reorientação da estratégia em função de reações dos alunos**

**B.4.1. Regresso a uma atividade anterior para clarificar dúvidas identificadas**

**B.4.2. Pedido de expressão de ideias aos alunos sobre o que está a ser trabalhado**

**B.4.3. Retoma de uma explicação anterior**

A professora solicita aos alunos que reformulem uma resposta após ter dado tópicos para o efeito

**B.4.6. Pedido de reformulação aos alunos após retoma, alteração ou reexplicação**

**15:21** Produção de texto escrito, no quadro, por uma aluna que se disponibilizou, para sintetizar a resposta ao solicitado. Vários alunos colaboram, incluindo a professora. Estabelecimento de papéis.

**A. Tipo de trabalho**

**A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

**A.3.7. Resposta a questões /fichas**

**A.3.9. Explicitação de instrução para as estratégias**

**A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

**A.6.5. Estabelecimento de papéis**

**A.6.6. Moderação do professor**

**15:25** Debate, orientado pela professora, acerca de uma “questão-problema”, originada por uma aluna, relativa à leitura do documento projetado. O debate é muito participativo. Os alunos evidenciam um elevado grau de motivação.

**A. Tipo de trabalho**

**A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências**

**A.7.6. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base em dados**

**A.7.7. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base na informação do professor**

**A.7.8. Registo de conclusões/soluções/possibilidades**

As questões para o debate são projetadas no quadro interativo. Neste momento encontra-se uma aluna no quadro tradicional a registar respostas que resultam de consenso, após discussão dos postos de vista.

**B - Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.2. Verificação escrita do aprendido**

**B.2.2. Com tarefas/questões preparadas pelo professor**

**B.2.3. Com pedido de concretização em exemplos**

15:34 Nova questão projetada, na sequência das anteriores:

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.1. Dirigidas a verificação de conhecimento factual**

**C.1.4. Dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio**

**C.1.5. Dirigidas a sentido crítico**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

15:50 Fim da aula com uma breve síntese da aula feita pela professora.

**A. Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.4. Síntese da aula**



## **Aula 8 – Disciplina de Área de Integração (AI, E2)**

**Entrevistador:** Rodolfo de Castro Leal

**Entrevistado:** Dr.<sup>a</sup> L, Professora de AI, do 2.º ano do Curso Profissional de Técnico de Marketing, da E2 – **módulo IV**

**Data:** 28 de maio de 2015, 16h às 17h

**Local:** E2

**16h** Início da aula

A professora procede à marcação de faltas

De seguida informa os alunos acerca da Visita de Estudo a Aveiro, nomeadamente no que se refere aos objetivos.

### **A. Tipo de trabalho**

#### **A.1. Exposição/explicação pelo professor**

##### **A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades**

Apresenta novo tema a debater na aula

##### **A.1.1. Apresentação oral de conteúdos**

Dá uma tarefa aos alunos: a transcrição para os apontamentos do título do Tema a iniciar, bem como apresenta os objetivos a atingir, esclarecendo conceitos inerentes à temática a tratar

##### **A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa**

##### **A.1.5. Explicação de conceitos**

A professora promove interações Professor-aluno, Aluno-Professor, entre outras a seguir, mantendo o controlo:

### **C - Interações (verbais e não verbais)**

#### **C.2 Unidirecional**

##### **C.2.1. Professor-aluno**

##### **C.2.2. Aluno-professor**

#### **C. 3. Bidirecional**

##### **C.3.1. Professor-aluno-professor**

##### **C.3.2. Aluno-professor-aluno**

#### **C.6. Controlo do funcionamento da aula**

##### **C.6.4. Mantém o controle das interações e do trabalho**

**16:24** A professora solicita a uma aluna que proceda a uma leitura de um excerto de texto, para a turma, pedindo que os alunos se pronunciem acerca do que ouvirem, solicitando, também, a elaboração posterior de sínteses sobre o tema em análise.

### **D - Materiais de trabalho**

#### **D.1. Manual/is**

**D.1.1. Pré-existent**

**A. Tipo de trabalho**

**A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

**A.3.4. Estudo/leitura de textos/atividades de observação e/ou registo, outros...**

**B - Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação**

**B.2. Verificação escrita do aprendido**

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.1 Tipos de questões**

**C.1.2. Dirigidas a cumprimento de tarefas**

**C.1.4. Dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio**

**C.1.6. Dirigidas a pedido de fundamentação**

**C.1.10. Dirigidas a proporcionar *feedback***

16:24 A professora faz uma intervenção no sentido de repor a ordem

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.6. Controlo do funcionamento da aula**

**C.6.3. Admoestações/ameaças**

A professora informa o tempo disponível para o desenvolvimento da atividade

**E – Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço**

**E.1. Tempo**

**E.1.1. Propõe o plano e a organização do tempo**

**E.1.3. Respeita o tempo de duração da aula**

De seguida informa acerca da natureza da atividade

**A. Tipo de trabalho**

**A.4. Realização de atividades pelos alunos em grupo**

16:41 Informa que será utilizado o quadro interativo, mas que existirão debates Professor-aluno

**D - Materiais de trabalho**

**D.9. Quadro/quadro interativo**

**D.9.1. Pré-existent**

**C - Interações (verbais e não verbais)**

**C.2 Unidirecional**

**C.2.1. Professor-aluno**

**C.2.2. Aluno-professor**

**C. 3. Bidirecional**

**C.3.1. Professor-aluno-professor**

**C.3.2. Aluno-professor-aluno**

A aula prossegue com muita participação por parte dos alunos, que respondem às questões solicitadas, havendo debate.

**A. Tipo de trabalho**

**A.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente**

**A.3.7. Resposta a questões /fichas**

**A.4. Realização de atividades pelos alunos em grupo**

**A.4.7. Resposta a questões /fichas**

**A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto**

**A.6.2. Debate a partir de questões/dúvidas/sugestões/erros dos alunos**

**A.6.6. Moderação do professor**

**16:48** Enquanto a professora coloca as questões finais, um aluno ocupa o lugar da professora, no computador, para registar as conclusões.

**17: 00** A professora expõe uma síntese, que projeta no quadro interativo, dando por terminada a aula.

**A. Tipo de trabalho**

**A.1. Exposição/explicação pelo professor**

**A.1.4. Síntese da aula**

**D–Materiais de trabalho**

**D.9. Quadro/quadro interativo**

**D.9.1. Pré-existentes**

**Anexo n.º 13 – Grelha de análise e registo do observado nas aulas através dos textos consolidados, seguindo o documento CEDH**

Grelha de Análise e Registo do Observado nas Aulas Através do Texto Consolidado								
	A1 TS	A1 M	A2 TS	A2 M	A1 CC	A1 AI	A2 CC	A2 AI
<b>CAT A–Tipo de trabalho</b> y: tipo de trabalho desenvolvido pelos alunos z: para os alunos que não se encontram presentes na aula								
<b>SA.1. Exposição/explicação pelo professor</b> Na sequência de y anterior z: para os alunos que não se encontram presentes na aula								
<b>A.1.1. Apresentação oral de conteúdos</b>	2	2	1	1	6	3	0	1
<b>A.1.2. Indicação/Instruções para a tarefa</b> z: para os alunos que não se encontram presentes na aula	2 z	7	3	3	3	5	0	1
<b>A.1.3. Planeamento das atividades</b> y: pelos alunos z: para os alunos que não se encontram presentes na aula	4 y z	6	3	3	0	5	0	0
<b>A.1.4. Síntese da aula</b>	0	0	0	0	0	0	1	1
<b>A.1.5. Explicação de conceitos</b>	1	5	1	1	7	3	0	1
<b>A.1.6. Convite/resposta a dúvidas</b>	0	2	0	0	4	0	0	0
<b>A.1.7. Inclusão de contributos de alunos</b>	2	0	0	0	1	1	0	0
<b>A.1.8. Narrativa/ descrição de situações</b> y	1 y	0	0	0	0	2	0	0
<b>A.1.9. Apresentação escrita de conteúdos</b>	0	1	0	1	0	0	1	0
<b>A.1.10. Sínteses parciais</b>	0	0	0	0	0	1	0	0
<b>A.1.11. Explicitação dos objetivos das atividades</b>	3	4	0	0	1	0	0	1
<b>SA.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo</b>								
<b>A.2.1. Lançamento de questões sobre conhecimento prévio (no início ou durante uma exposição)</b>	1	0	1	1	0	2	0	0
<b>A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto</b> y: feitas pelos alunos	y	0	0	1	3	5	0	0
<b>A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição</b>	2	0	0	1	3	3	1	0
<b>A.2.4. Pedido de contributos para realização de sínteses</b>	1	0	0	0	0	0	0	0
<b>A.2.5. Atribuição de tempo de resposta</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>A.2.6. Sem atribuição de tempo de resposta</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>SA.3. Realização de atividades pelos alunos individualmente</b>								
<b>A.3.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.</b>	2	0	0	0	0	0	0	0
<b>A.3.2. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) sem fornecer os documentos (Net, livros, manuais, jornais, imagens, filmes, outros</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>A.3.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião.</b>	0	1	0	1	0	0	0	0
<b>A.3.4. Estudo/leitura de textos/atividades de observação e/ou registo, outros...</b>	0	0	2	0	0	0	0	1

A.3.5. Leitura de materiais para tarefas de seleção de ideias ou elementos, outros...	0	0	0	0	0	0	0	0
A.3.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/outros	0	1	2	2	0	1	0	0
A.3.7. Resposta a questões /fichas	0	1	0	1	1	0	1	1
A.3.8. Cópia de informação registada no quadro	0	0	0	0	0	0	0	0
A.3.9. Explicitação de instrução para as estratégias y: na A1 por parte dos alunos	1 y	0	0	1	0	0	1	0

<b>CAT A–Tipo de trabalho</b>	<b>A1 TS</b>	<b>A1 M</b>	<b>A2 TS</b>	<b>A2 M</b>	<b>A1 CC</b>	<b>A1 AI</b>	<b>A2 CC</b>	<b>A2 AI</b>
<b>SA.4. Realização de atividades pelos alunos em grupo</b>								
A.4.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.	0	0	0	0	0	0	0	0
A.4.2. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) sem fornecer os documentos (Net, livros, manuais, jornais, imagens, filmes, outros	0	0	0	0	0	0	0	0
A.4.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião.	0	0	0	0	0	0	0	0
A.4.4. Estudo de sínteses/textos/outros...	0	0	0	0	0	0	1	0
A.4.5. Leitura de materiais para tarefas de seleção de ideias ou elementos, outros...	0	0	0	0	0	0	0	0
A.4.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/ outros	0	0	0	0	0	0	0	0
A.4.7. Resposta a questões /fichas	0	0	0	0	2	0	1	1
A.4.8. Repetição oral em conjunto	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>SA.5. Apresentação de trabalhos por alunos</b>								
A.5.1. Leitura/apresentação de trabalhos produzidos individualmente	0	0	0	0	0	0	0	0
A.5.2. Leitura/apresentação de trabalhos produzidos em grupo	0	0	0	0	0	0	0	0
A.5.3. Dramatização	0	0	0	0	0	0	0	0
A.5.4. Demonstração de factos ou situações.	1	0	1	0	0	0	0	0
A.5.5. Apresentação de materiais construídos pelos alunos.	0	0	2	0	0	0	0	0
A.5.6. Discussão e análise dos trabalhos pelos colegas e professor	0	0	0	0	0	0	0	0
A.5.7. Discussão e análise dos trabalhos só pelo professor	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>SA.6. Organização de debates – turma ou outro contexto</b>								
A.6.1. Proposta de tema para debate pelo professor	1	0	0	0	1	0	0	0
A.6.2. Debate a partir de questões/dúvidas/sugestões/erros dos alunos	1	0	0	0	2	0	0	1
A.6.3. Fornecimento de materiais de apoio	2	0	0	0	0	1	0	0
A.6.4. Estabelecimento de regras para o debate	1	0	0	0	0	0	0	0
A.6.5. Estabelecimento de papéis	3	0	0	0	0	0	1	0
A.6.6. Moderação do professor	0	0	0	0	1	1	1	1
A.6.7. Moderação de um ou mais alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
A.6.8. Registo de conclusões	0	0	0	0	0	0	0	0
A.6.9. Estabelecimento de relação com temas em estudo	2	0	0	0	2	1	0	0

	A1 TS	A1 M	A2 TS	A2 M	A1 CC	A1 AI	A2 CC	A2 AI
<b>SA.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências</b>								
A.7.1. Levantamento de um problema ou situação problemática pelo professor	0	0	1	0	0	1	0	0
A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)	2	1	3	2	2	0	0	0
A.7.3. Recurso a observação/experiências relativas à situação	0	0	0	0	0	0	0	0
A.7.4. Pedido de formulação de hipóteses explicativas/estratégias aos alunos	0	0	1	0	0	1	0	0
A.7.5. Apresentação de formulação de hipóteses explicativas/estratégias pelo professor	0	0	0	0	0	1	0	0
A.7.6. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base em dados	0	0	1	0	0	0	1	0
A.7.7. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base na informação do professor	0	0	0	0	1	0	1	0
A.7.8. Registo de conclusões/soluções/possibilidades	0	0	0	0	0	0	2	0
<b>CAT B– Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação</b>								
1-Avaliação a realizar, solicitada por uma aluna								
<b>SB.1. Verificação oral do aprendido</b>								
B.1.1. Apenas a alguns alunos	0	0	0	1	1	0	0	0
B.1.2. Diversificando os alunos	1	0	0	0	1	0	0	0
B.1.3. Com solicitação de intervenção de outros alunos	0	0	0	0	1	0	0	0
B.1.4. Sem intervenção de outros alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
B.1.5. Com questionamento/correção	0	0	0	0	0	0	0	0
B.1.6. Sem questionamento– fixação da resposta certa obtida	0	0	0	0	0	0	0	0
B.1.7. Direcionada	0	0	0	0	1	0	0	0
B.1.8. Não direcionada	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>SB.2. Verificação escrita do aprendido</b>								
B.2.1. Por meio de fichas pré-feitas/testes	0	2	0	1 1	0	1	0	0
B.2.2. Com tarefas/questões preparadas pelo professor	0	2	0	1	0	0	1	0
B.2.3. Com pedido de concretização em exemplos	0	0	0	0	0	0	1	0
B.2.4. Com pedido de síntese/explicação/síntese	0	0	0	0	0	0	1	0
<b>SB.3. Pedido de tarefas comprovativas da compreensão do aprendido</b>								
B.3.1. Apenas a alguns alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
B.3.2. Diversificando os alunos	0	0	0	0	0	0	1	0
B.3.3. Com solicitação de intervenção de outros colegas (oral ou escrito)	0	0	0	0	0	0	1	0
B.3.4. Sem intervenção de outros colegas (oral ou escrito)	0	0	0	0	0	0	0	0
B.3.5. Com questionamento/correção (oral ou escrito)	0	0	0	0	0	0	0	0
B.3.6. Sem questionamento– fixação da resposta certa obtida (oral ou escrito)	0	0	0	0	0	0	0	0



	A1 TS	A1 M	A2 TS	A2 M	A1 CC	A1 AI	A2 CC	A2 AI
<b>SB.4. Reorientação da estratégia em função de reações dos alunos</b>								
<b>B.4.1.</b> Regresso a uma atividade anterior para clarificar dúvidas identificadas	0	0	0	0	2	0	1	0
<b>B.4.2.</b> Pedido de expressão de ideias aos alunos sobre o que está a ser trabalhado	0	0	0	0	1	1	1	0
<b>B.4.3.</b> Retoma de uma explicação anterior	0	0	0	0	0	0	1	0
<b>B.4.4.</b> Organização de outra estratégia para clarificar/corrigir.	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>B.4.5.</b> Questionamento de um ou vários alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>B.4.6.</b> Pedido de reformulação aos alunos após retoma, alteração ou reexplicação	0	0	0	0	0	0	1	0
<b>CAT C–Interações (verbais e não verbais)</b>								
<b>SC.1 Tipos de questões</b>								
<b>C.1.1.</b> Dirigidas a verificação de conhecimento factual	0	0	0	0	0	1	1	0
<b>C.1.2.</b> Dirigidas a cumprimento de tarefas	1	5	2	3	0	4	1	1
<b>C.1.3.</b> Dirigidas a conhecimento/experiência prévios	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>C.1.4.</b> Dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio	0	0	1	1	1	1	2	1
<b>C.1.5.</b> Dirigidas a sentido crítico	0	0	1	0	1	1	2	0
<b>C.1.6.</b> Dirigidas a pedido de fundamentação	0	0	0	0	1	0	0	1
<b>C.1.7.</b> Dirigidas a criatividade	0	0	1	0	0	0	0	0
<b>C.1.8.</b> Dirigidas a expressão de pensamento próprio	0	0	1	0	1	1	0	0
<b>C.1.9.</b> Dirigidas a sentimentos ou reações	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>C.1.10.</b> Dirigidas a proporcionar <i>feedback</i> 1: Por parte dos alunos	1	5	3	2	1	5	1	1
<b>C.1.11.</b> Dirigidas ao controle de comportamentos	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>SC.2 Unidirecional</b>								
<b>C.2.1.</b> Professor-aluno	5	0	2	1	7	1	1	2
<b>C.2.2.</b> Aluno-professor	5	1	4	0	7	0	1	2
<b>C.2.3.</b> Aluno-aluno	4	0	1	0	2	0	1	0
<b>SC. 3. Bidirecional</b>								
<b>C.3.1.</b> Professor-aluno-professor	1	2	1	2	2	2	1	2
<b>C.3.2.</b> Aluno-professor-aluno	3	3	3	4	2	0	1	2

	A1 TS	A1 M	A2 TS	A2 M	A1 CC	A1 AI	A2 CC	A2 AI
<b>SC. 4. Interdirecional</b>								
C.4.1. Professor –aluno-alunos-professor	0	2	3	0	0	3	0	0
C.4.2. Aluno-alunos-professor-aluno	1	0	4	0	0	1	0	0
C.4.3. Alunos-alunos	1	0	1	0	1	0	0	0
<b>SC.5. Comunicação não verbal</b>								
C.5.1. Manifesta atenção aos alunos	7	4	8	8	0	7	1	0
C.5.2. Movimenta-se estrategicamente	2	1	1	0	0	0	0	0
C.5.3. Adequa a postura à finalidade da comunicação	2	3	2	2	0	4	0	0
C.5.4. Expressa cordialidade	5	4	6	6	0	5	1	0
C.5.5. Movimenta-se sem intenção aparente	1	0	0	0	0	2	0	0
<b>SC.6. Controlo do funcionamento da aula</b>								
C.6.1. Estímulo à aprendizagem	4	3	8	3	0	5	1	0
C.6.2. Estímulo a atitudes	4	3	8	3	0	5	1	0
C.6.3. Admoestações/ameaças	0	0	0	0	5	0	0	1
C.6.4. Mantém o controlo das interações e do trabalho	6	4	8	3	7	6	0	1
C.6.5. Não mantém o controlo das interações e do trabalho	0	0	0	0	0	0	0	0
C.6.6. Separa alunos por razões de atenção ou comportamento	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>CAT D – Materiais de trabalho</b>								
<b>SD.1. Manual/is</b>								
D.1.1. Pré-existentes	0	0	0	0	0	0	0	1
D.1.2. Adaptados	0	0	0	0	0	0	0	0
D.1.3. Elaborados pelo professor	0	0	0	0	0	0	0	0
D.1.4. Elaborados pelos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>SD.2. Fichas de trabalho</b>								
D.2.1. Pré-existentes	0	0	0	0	0	0	0	0
D.2.2. Adaptados	0	0	0	0	0	0	0	0
D.2.3. Elaborados pelo professor	0	1	0	0	0	0	0	0
D.2.4. Elaborados pelos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0

	A1 TS	A1 M	A2 TS	A2 M	A1 CC	A1 AI	A2 CC	A2 AI
<b>SD.3. Textos /documentos</b>								
D.3.1. Pré-existentes	0	0	0	0	0	0	1	0
D.3.2. Adaptados	0	0	0	0	0	0	0	0
D.3.3. Elaborados pelo professor	0	0	0	0	0	0	1	0
D.3.4. Elaborados pelos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>SD.4. Material experimental/instrumental ou de mobilidade</b>								
D.4.1. Pré-existentes	0	0	0	0	0	0	0	0
D.4.2. Adaptados	0	0	0	0	0	0	0	0
D.4.3. Elaborados/organizados pelo professor	0	0	0	0	0	0	0	0
D.4.4. Elaborados/organizados pelos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>SD.5. Materiais pesquisados na Net e/ou nos media</b>								
D.5.1. Pré-existentes	1	1	0	1	0	0	0	0
D.5.2. Adaptados	0	1	0	0	0	0	0	0
D.5.3. Organizados pelo professor	0	1	0	1	0	0	0	0
D.5.4. Organizados pelos alunos	4	0	2	0	0	0	0	0
<b>SD.6. Imagens/materiais audiovisuais /digitais</b>								
D.6.1. Pré-existentes	0	0	0	0	0	2	0	0
D.6.2. Adaptados	0	0	0	0	2	2	0	0
D.6.3. Elaborados pelo professor	0	0	0	0	2	0	0	0
D.6.4. Elaborados pelos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>SD.7. Gráficos/tabelas/quadros estatísticos</b>								
D.7.1. Pré-existentes	0	0	0	0	0	0	0	0
D.7.3. Elaborados pelo professor	0	0	0	0	0	0	0	0
D.7.4. Elaborados pelos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>SD.8. Mapas/plantas/modelos/cronologias/jogos</b>								
D.8.1. Pré-existentes	0	0	0	0	0	0	0	0
D.8.2. Adaptados	0	0	0	0	0	0	0	0
D.8.3. Elaborados pelo professor	0	0	0	0	0	0	0	0
D.8.4. Elaborados pelos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0

	A1 TS	A1 M	A2 TS	A2 M	A1 CC	A1 AI	A2 CC	A2 AI
<b>SD.9. Quadro/quadro interativo</b>								
D.9.1. Pré-existentes	0	0	1	0	2	2	1	2
D.9.2. Adaptados	0	0	0	0	0	0	0	0
D.9.3. Elaborados pelo professor	0	0	0	0	0	0	0	0
D.9.4. Elaborados pelos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>CAT E–Planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço</b>								
<b>SE.1. Tempo</b>								
E.1.1. Propõe o plano e a organização do tempo	0	2	1	0	0	0	1	1
E.1.2. Planeia a organização do tempo com os alunos	0	2	0	0	0	2	0	0
E.1.3. Respeita o tempo de duração da aula	1	1	1	1	1	1	1	1
E.1.4. Deixa que ocorram tempos mortos	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>SE.2. Espaço</b>								
E.2.1. Propõe o plano e a organização do espaço	0	1	0	0	0	0	1	0
E.2.2. Planeia a organização do espaço com os alunos	0	1	0	0	0	0	1	0
E.2.3. Altera a disposição da sala de acordo com as atividades	1	1	0	0	0	0	0	0

**Anexo n.º 14 – Guião das entrevistas semiestruturadas aos alunos, em *focus group***

### **Guião das entrevistas semiestruturadas aos alunos, em *focus group***

Colocação de questões abertas, previamente elaboradas, através de uma “Lista de questões para *focus group*”, com informação aos participantes acerca:

**Da questão geral:** Como é que se caracteriza e como se operacionaliza o desenvolvimento curricular em estrutura modular?

**Dos objetivos:**

1. Averiguar de que forma se concretiza, e com que orientações, o desenvolvimento curricular em estrutura modular, na perspetiva dos inquiridos.
2. Analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo, na perspetiva dos inquiridos.
3. Analisar como se processa a progressão dos alunos, na perspetiva dos inquiridos.

**Das questões e subquestões:**

1. Desenvolvimento Curricular em Estrutura Modular. Como é posto em prática?
2. Como é organizado o currículo? E de que forma é desenvolvido na docência?

**Forão consideradas as seguintes questões, e as características referidas, articuladas com os objetivos específicos definidos para a observação de aulas” (Anexo n.º 3), por forma a promover as discussões focalizadas:**

1. Como sabem a Escola E1/E2 é uma Escola Profissional. O que é que acham que distingue estas Escolas Profissionais das Escolas regulares de onde vieram ?
2. Que evidências do vosso dia-a-dia de estudantes nesta Escola querem referir que permitam perceber o que distingue esta Escola da Escola da vossa origem?
3. Relativamente à Estrutura Modular do Currículo. O que acham que é?
4. Estrutura Modular (o módulo propriamente dito). O que pensam acerca da organização do currículo em “módulos”? Que vantagens/ inconvenientes consideram que existem?
5. Relativamente às aulas. Descrevam aulas de várias disciplinas, nomeadamente no que se refere ao papel que o Professor desempenha, ao vosso papel, às atividades, como decorrem,...
6. No que se refere à avaliação: como é feita? O que é que pensam dela, comparando-a com a avaliação a que foram sujeitos n ensino regular?
7. E a Formação em Contexto de Trabalho? E a PAP? Como decorrem? Acham importante para o vosso desenvolvimento integral ? Porquê ?
8. Sendo uma Escola Profissional, a finalidade é preparar os alunos para o mercado de trabalho. Que oportunidades de trabalho pensam que poderão ter à saída do ensino secundário profissional?

9. Para finalizar. Gostaria que cada um de vocês referisse uma palavra que caracterizasse a vossa presença nesta Escola, o vosso agrado, e que, em síntese, seja reveladora de uma mais-valia que resultará desta vossa opção pelo Ensino Profissional.

10. Querem acrescentar mais algumas opiniões?

**Características (CI a CXI) e objetivos específicos definidos para a observação de aulas, já referidas no Anexo n.º 3:**

**CI – Situações de aprendizagem**

Observar se:

. Existe ênfase num ensino que propicia um trabalho individualizado e cooperativo, em oposição à formação convencional em grande grupo.

. Há pluralidade, com integração de situações de aprendizagem, em oposição à exposição (“Professor ator”).

**CII – Papel do Professor**

. Compreender se o Professor dirige o processo de ensino ou se dirige os alunos (aceção tradicional), ou seja, se efetivamente é um facilitador, um recurso, um mediador.

**CIII – Papel do Aluno**

. Verificar se o aluno toma iniciativa, tem sentido de responsabilidade, coopera, manifesta autonomia, empenho, sentido crítico, persistência perante as dificuldades (em oposição a uma passividade, obediência, conformismo).

**CIV – Objetivos de aprendizagem**

. Verificar se os objetivos são apresentados em termos de competências (atitudes, valores, capacidades), valorizando a integração de saberes, num desenvolvimento curricular gerador de projetos integradores de diferentes disciplinas e saberes, tendo como finalidade uma aprendizagem significativa, em detrimento das práticas disciplinares atomizadas: princípios estruturantes “pluridimensionalidade” e “confluência”.

. Verificar se, para alunos distintos, se exigem competências distintas, ou seja, se, por vezes, na seleção das tarefas propostas, e nos recursos disponibilizados, se estabelecem competências essenciais de acordo com as dificuldades demonstradas: princípio estruturante “diversidade”.

### **CV – Ritmo**

. Perceber se a progressão é diferenciada, de acordo com a natureza específica de cada aluno/grupo, ou é processada de igual forma para todos: princípio estruturante “diversidade” e “progressão diferenciada dos alunos no plano de estudos”.

### **CVI – Participação**

. Constatar se existe uma participação ativa, reflexiva e crítica, em oposição ao carácter passivo inerente a um ensino “tradicional”.

### **CVII – Tempo**

. Compreender se o tempo atribuído às tarefas a concretizar é o mesmo para todos, ou se a duração necessária para atingir os objetivos é variável de aluno para aluno (interligado com a definição de objetivos por competências).

### **CVIII – Reforço**

. Perceber se perante uma dificuldade o Professor presta um apoio personalizado, adaptando a tarefa a atividades de dificuldade inferior, em oposição ao teste clássico igual para todos, no mesmo momento.

### **CIX – Controlo**

. Compreender se o Professor dá ênfase a uma avaliação predominantemente formativa, com recurso, se necessário a tarefas que proporcionem atividades de apoio, promovendo um sucesso generalizado, em oposição a uma avaliação essencialmente sumativa no final de cada módulo, ou, no caso de insucesso ao módulo, através de um “exame” ao módulo.

### **CX – Condicionismos físicos**

. Constatar se há a possibilidade de um aluno ou um grupo de alunos poder desenvolver tarefas em espaço não formal de aprendizagem, ou, de acordo com uma pedagogia de tipo tradicional, a presença física do Professor é necessária. Ou seja verificar se há possibilidade de uma parte da “aula” não acontecer na “sala de aula”.

### **CXI – Sucesso**

. Compreender se a avaliação a cada módulo é encarada como avaliação do “processo” de aprendizagem, e também do produto, ou, em oposição, é fundamentalmente encarada como produto de aprendizagem, pelo que não existe uma avaliação de carácter contínuo, com especial ênfase na auto e na heteroavaliação: princípio estruturante “flexibilidade” e “avaliação modular com significado essencialmente formativo”.

Ao constatar a existência, ou não, dos princípios referidos, na prática educativa, valorizando-se os princípios psicopedagógicos cognitivo/construtivista/humanistas, pretendo averiguar se os fundamentos psicopedagógicos do processo de desenvolvimento curricular,



originários, se continuam a verificar, ou, pelo contrário, se constata um desvirtuamento dos pressupostos originários com uma consequente “licealização” das Escolas Profissionais.

[Características adaptadas de NACEM – Orvalho, L. (Coord.), Graça, M., Leite, E., Marçal, C. & Silva, A. (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Porto: GETAP. Ministério da Educação.]

**Anexo n.º 15 – Textos finais relativos a gravação das entrevistas em grupo com os  
alunos (*focus group*) das duas escolas profissionais**

## **Entrevista semiestruturada a alunos (*focus group 1*)**

Entrevista Semiestruturada, *focus group*, 3 alunos

Data da Entrevista: 30 de abril de 2015, 10h, na E1)

Consolidação do texto em: 11.05.2015, com audição integral da gravação

Entrevistador: Rodolfo de Castro Leal

Entrevistaos: E, J e R, confirmado em 12.12.2016

Recursos: Guião e equipamento áudio

Duração da entrevista: 50 min

Sou Rodolfo Castro Leal, Professor de Matemática, e estou a desenvolver um trabalho na Universidade Católica no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação relacionado com o sistema modular de ensino. Foram seleccionadas duas Escolas. Uma delas foi a E1, que é uma Escola Profissional.

Tenho algumas perguntas para fazer. Podem começar por se apresentar.

J: Primeiro as senhoras.

Eu sou a R, sou do segundo ano.

E, terceiro ano.

E J igual a E.

**RCL** – E J terceiro ano. É o mesmo curso não é?

Sim, Secretariado.

**RCL** – Então é o seguinte. Como sabem a Escola E1 é uma Escola Profissional. O que é que acham que distingue esta Escola Profissional ? O que acham que distingue esta Escola Profissional da Escola regular que penso que vieram ? Vocês vieram de uma escola do ensino regular. O que é que acham que distingue esta escola?

**E** – As pessoas caem em erro quando dizem que a Escola Profissional é uma escola mais fácil. A escolha por uma Escola Profissional é quando os alunos tentam enveredar por um caminho mais fácil. Eu não acho, a Escola Regular é mais ..... é mais teórica. Quanto à profissional é mais prática e se calhar é a que torna as coisas mais simples e que dão aos alunos ambição de querer acabar a escola porque “tamos” de aprender não é? Imagine-nos numa aula. Aprendemos aquilo que vamos fazer no futuro mas na aula a seguir já estamos... a por isso em prática.

**RCL** – E a R qual é a sua opinião?

**R** – Eu concordo com a E. Também acho que embora seja por módulos acaba por ser também mais prática...

**J** – Claro como tudo.

**R** – E ajuda-nos mais para de hoje para amanhã irmos para o mundo de trabalho enquanto a Escola Pública acaba por não ter esta vertente.

**RCL** – As diferenças que vêm é na componente mais prática, digamos assim...

**J** – É estarmos mais preparados a ingressar no mundo de trabalho do que no ensino regular.

**E** – Porque imagine se nós andássemos e fizessemos o secundário regular décimo, décimo primeiro e décimo segundo. Terminamos o 12.º só com o 12.º daquela área.

**J** – O básico.

**RCL** – Sim.

**E** – Enquanto nós aqui no Ensino Profissional acabamos 12.º mas estamos ... especializados...

**R** – Em cursos específicos.

**E** – Exatamente. Já saímos com o 12.º mais qualquer coisa.

**RCL** – Ou seja, há aquilo a que se chama a dupla certificação escolar e profissional.

**J** – É tipo um extra.

**RCL** – E foi isso que os levou, no fundo, a escolherem uma Escola Profissional e esta em particular. E do vosso dia a dia enquanto estudantes desta escola querem acrescentar mais algum pormenor que distinga o vosso dia a dia aqui da escola de origem?

**E** – Sem dúvida a forma como os professores nos tratam, como os professores nos acolhem eu sinto-me mais aconchegada nesta escola do que na escola regular.

**RCL** – E a R?

**R** – Acabam por nos dar, se calhar, mais atenção por não terem grande variedade de turmas. Acabam por dar mais atenção a quase todos os alunos de cada turma.

**J** – Claro.

**E** – Exatamente.

**RCL** – E o J?

**J** – Eu acho que, como eu e a E estamos no terceiro ano, acho que damos mais valor a isso porque estamos no último ano do curso e temos os professores em cima de nós para que nunca nos falte nada.

**E** – E aliás eu já fui até ao 12.º ano regular. Já estive no 12.º ano regular e estando aqui, agora no último ano, eu consigo ver, diferenciar, as coisas de maneira que... sentia-me muito desprotegida e acho que foi até por causa disso que não consegui acabar o meu curso de Humanidades na altura. Voltei atrás, voltei para esta escola e é outra maneira. Sou outra aluna tenho.... dá mais gosto.

**E** – E dá-nos mais gosto vir aqui para a escola, saber que vamos lidar com professores espetaculares porque não há aqui... dos nossos professores não há nenhum que não nos dê apoio.

**RCL** – Foi uma das características que sentem. E relativamente à pergunta que eu fiz inicialmente, do dia a dia, que apoio?

**J** – É.

**RCL** – E relativamente à estrutura modular, já ouviram falar? É a estrutura modular porque funciona por módulos, o que acham que isso os pode beneficiar pelo facto das Escolas Profissionais adotarem aquilo que nós chamamos o paradigma da estrutura modular do currículo?

**R** – Ajudou-nos bastante porque se tiver, em relação aos meus colegas, mais dúvidas num certo módulo eles podem sempre avançar e os professores se calhar acabam por me ajudar naquilo que eu tenho dúvidas. Eu estou bastante atrasada. Tenho vários módulos em atraso e os professores avançam com os outros e até propõem aulas extras para me poderem ajudar nos módulos que eu estou em atraso.

**RCL** – Então significa que o próprio papel do professor e do aluno é diferente?

**R** – Sim.

**RCL** – J tem mais a acrescentar?

**J** – Não. As minhas palavras são as das minhas colegas.

**RCL** – Tenho cerca de 10 perguntas.

**J** – Esteja à vontade.

**RCL** – Estrutura modular. Vamos continuar com a questão da estrutura modular centrada no módulo propriamente dito. O que pensam acerca da organização do currículo em módulos? No fundo já descreveram, mas que vantagens ou inconvenientes ?

**E** – Pois. Foi o que a R disse. O que a R acabou de dizer é isso. É uns poderem avançarem mais depressa.

**RCL** – Ou seja, um ritmo. Que é o ritmo do aluno?

**J** – O ritmo depois é a sua maneira...

**E** – Logo que no final dos três anos esteja tudo feito.

**J** – É uma vantagem que temos aqui. É termos duas oportunidades para fazer o módulo. Isso é uma grande vantagem.

**RCL** – O módulo é uma vantagem. E também não há aquele fenómeno da reprovação, não é?

**R** – Sim.

**RCL** – É por ciclo, são 3 anos. Relativamente às aulas. Situem-se numa aula, numa disciplina que queriam. Descrevam uma aula, nomeadamente, o papel que o professor desempenha e tentando comparar essa aula como uma aula que tiveram no nono ano ou no oitavo a nível do papel do professor. Não das matérias que certamente são diferentes. E no vosso papel.

**E** – No ensino regular era normal... Primeiro aqui na nossa escola nós temos a chave da nossa sala. Sempre que o professor chega nós já estamos sentados na sala. No ensino regular não.

Tínhamos que estar à espera que o professor chegasse para abrir a porta para nós nos sentarmos. Perdíamos tempos de aula.

**E** – Segundo ponto é o facto do professor aqui nesta escola chegar à nossa sala e perguntar como é que estamos. E se repara que nós não estamos, bem tenta falar um pouco connosco, no início, enquanto no ensino regular não. Parece que não, mas não dão aquela atenção na aula, mesmo na aula em si, na matéria. A matéria é a mesma entre o ensino regular e do ensino profissional. A postura do professor é completamente diferente. O professor nesta escola está mais à vontade connosco. Anda pela sala, fala, dá-nos a matéria. Quando vê que temos uma dificuldade ajuda-nos e perdem ali muito tempo mas não se importam. Enquanto no ensino regular não.

**J** – E depois não é só isso. Imagine que estamos mais aborrecidos num dia de calor ou assim estamos mais aborrecidos. Os próprios professores entram na brincadeira connosco que é para nos despertar e depois voltam à matéria.

**R** – Eu não tenho nada a acrescentar eles disseram tudo.

**RCL** – Relativamente a atividades inter/transdisciplinares.

**E** – Por acaso esta queria mesmo falar porque a minha turma, o terceiro ano de Secretariado, criamos um grupo de solidariedade que são os “super jovens”. Conseguimos vencer um projeto que tornou esta escola uma escola solidária. Estamos de parabéns.

**RCL** – A Dr.<sup>a</sup> L e a Dr.<sup>a</sup> S já me falaram. E foi uma atividade que envolveu que disciplinas?

**E** – Não teve disciplinas em si. Começou com a nossa professora de Francês. Olhe isto nasceu assim: no primeiro ano que nós cá estivemos na escola participamos num projeto de uma antiga turma em que era para ver qual era a turma mais solidária e foi a nossa. No segundo ano continuou. A nossa professora de Francês falou-nos que queria criar um grupo de jovens solidários. E os “super jovens” éramos 12 alunos e 1 professora. Atualmente somos 20 alunos e 3 professoras porque o trabalho é imenso e deu-nos para nós, que no segundo ano estávamos desmotivados, para vir à escola porque chegámos a um ponto em que é normal. Somos jovens, e os projetos deu-nos muita ambição. A partir daqui queríamos vir para a escola, para fazer as coisas super jovens.

**RCL** – Disse que envolveu inicialmente a disciplina de...

**E** – Francês. E agora está com Francês e Português. E depois tem outra professora que é de outra turma e não nos dá aulas mas está a ajudar-nos.

**R** – Não estou muito dentro do projeto.

**J** – Estou, mas...(não audível).

**RCL** – E esse projeto além de ser um momento de motivação para os alunos, como disse, de captar o aluno para a escola, também é alvo de avaliação, ou não?

**E** – Sim.

**RCL** – Já vou entrar noutra parâmetro que será a avaliação. E aproveito as suas palavras relativas às atividades, acha que são importantes no sentido de uma avaliação?

**E** – Exatamente. E nós somos avaliados nisto.

**RCL** – Quer descrever um bocadinho essa avaliação?

**E** – Através deste projeto nós conseguimos ver se o aluno é responsável, se tem autonomia, se está apto para o Ensino Profissional.

**J** – Continua. Anda lá. Eu depois eu entro. Anda lá...

**RCL** – Mas está a falar bem. E a autonomia?

**E** – É. Se o aluno é responsável se está apto para o mundo lá fora, para o futuro, para o mundo de trabalho, e envolve também o espírito de equipa, que também é avaliado. Mas isto não tem uma avaliação de 0 a 20. É: se o aluno conseguir, se o aluno for responsável e cumprir os prazos estabelecidos, na próxima campanha irá participar. Se for aquele aluno desleixado, que não quer saber, ele participa mas já não é com tanta frequência ou seja é uma forma...

**R** – Já não tem grande valorização na campanha seguinte. Acaba por fazer menos tarefas se calhar.

**E** – Exato.

**R** – Os eventos que vocês fazem eu nunca fiz nenhum. Só ouvi falar e acaba por ser uma atividade que pelo que eu ouço que nos valoriza bastante para de hoje para amanhã no local de trabalho.

**J** – Conta para o currículo. Isso é essencial.

**E** – Os “super jovens” também contam para o currículo.

**J** – Sim, lá está. O que a minha colega falou, o trabalho de equipa, penso que para uma empresa seja muito importante.

**RCL** – Ou seja, este tipo de escola privilegia uma avaliação modular. Não é só o teste, em que se avalia a competência científica, ou técnica, de cada disciplina. Ou seja, vai muito além do programa oficial. Avalia aquilo que vocês disseram, não sei se concordam comigo, atitudes, valores e capacidades.

**J** – Faz-nos crescer.

**E** – Com os eventos que nós já fizemos o aluno cresceu, deu, entre aspas, um pulo. O aluno cresceu imenso. Porquê? Porque nós através dos eventos lidamos com pessoas de variados meios sociais.

**RCL** – Ou seja, o envolvimento da escola com o meio. Isso permite que esta escola, em especial, que é aqui que estou a fazer o estudo, na sua avaliação, contemple, em detrimento daquilo que estavam habituados que era uma prática disciplinar atomizada, uma pluridimensionalidade (é este o palavrão que vocês estão a dizer) e a confluência. A confluência de saber. O que aproveitam numa disciplina, noutra, e noutra, transforma-se, depois conflui para um saber prático. E sendo uma Escola Profissional, esta finalidade é como há pouco referiram (penso que foi a R que disse) uma das finalidades. É preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Neste sentido, que oportunidades de trabalho pensam que podem ter à saída de um Ensino Profissional, porque a escola não é uma agência de emprego. Mas que oportunidades de trabalho é que vocês acham que vão ter?

**E** – É mesmo isso. Que no final destes três anos eu vejo. É que há três anos atrás eu saía da escola e ia fazer o quê? Não tinha oportunidades. Não ia saber fazer nada e agora estou quase a acabar o ano, a escolaridade, não só estou quase a sair para o mundo de trabalho. E sei que se conseguir procurar consigo arranjar qualquer coisa na minha área.

**RCL** – Ou seja, quando for feito o currículo para apresentar, não é só mais uma linha que certamente vai acrescentar?

**J** – Exato.

**J e E** – Não é só uma, mas várias linhas.

**E** – Eu acho que esta escola é muito diferente das outras Escolas Profissionais porque esta escola é exigente mas dá-nos oportunidades.

**J** – Dá-nos muitas oportunidades.

**E** – Uma pessoa às vezes sai daqui da escola com a cabeça mesmo cheia porque estamos saturados. Mas lá está, apesar de fazermos as coisas por gosto não é só porque gostamos de estar aqui. Também ficamos saturados ficamos de cabeça cheia.

**R** – Mas depois pensamos que vale a pena.

**E** – Exatamente.

**RCL** – É gratificante, então. No final vão ter um *feedback* positivo, não é?

**R** – Sim. Acaba por ser isso.

**E** – Esta escola para mim foi a melhor coisa que me caiu. Foi uma fuga foi...(não audível)

**RCL** – É um bom exemplo, porque é uma aluna com insucesso de quase três anos.

**E** – Quatro, porque eu reprovei um ano.

**RCL** – E chega a uma Escola Profissional e vê que afinal o insucesso é exterior a si?

**E** – Exatamente. Porque o aluno tem capacidades. É preciso é saber aproveitá-las. E aproveitar as capacidades do aluno não parte só do aluno, parte também dos professores. E o professor erra. E então na escola regular onde eu andei...

**RCL** – E relativamente ao Estágio, a Formação em Contexto de Trabalho. Qual a mais-valia? Querem falar sobre o Estágio que tiveram?

**J** – Nós por acaso tivemos dois. Tivemos um aqui em Portugal e um em Espanha, em Sevilha.

**RCL** – Pode então falar um pouco sobre essa experiência?

**J** – No de Sevilha foi uma experiência excepcional. Gostaria de repetir se fosse possível.

**RCL** – Quantos alunos estiveram nesse Estágio?

**J** – Foram quinze. Fomos três de Secretariado e depois os outros de Turismo, de terceiros anos.

**RCL** – E então, em que estagiou? Só um breve resumo.



**J** – Estive numa empresa, numa instituição de caridade. Estive lá a fazer tudo que fosse de secretariado de administração. E foi uma empresa que se estivesse mais aqui três anos ficava para poder repetir outra vez.

**RCL** – Uma oportunidade que tiveram, também.

**J** – Foi única.

**E** – Nós sabemos perfeitamente que se estivéssemos no ensino regular não poderíamos ir fazer um Estágio como nós fizemos. Eu e o J. Foi uma grande oportunidade que nos deram e foi ótimo. Crescemos mesmo naquele mês, para além de estarmos sozinhos.

**J** – Por acaso nesta escola tive oportunidade de ir também para a Polónia há dois anos atrás, uma semana.

**RCL** – E isso no âmbito do projeto comunitário?

**J** – Foi exatamente. Foi com quatro países.

**RCL** – Porque é que foi selecionado no meio de tantos alunos?

**J** – O essencial de eu ter sido selecionado foi por falar Inglês. Pronto. A entrevista era inglesa e eu fui selecionado por causa disso. E também não foi só por causa disso. Foi por causa das notas e das faltas.

**RCL** – Mas que tipo de tarefas desempenhou nesse projeto, foi numa empresa?

**J** – Não. Estávamos lá numa casa com alunos de quatro países e depois íamos pelos arredores da Polónia explorar os chamados sítios verdes. Pronto. Foi basicamente isso.

**RCL** – No final fizeram um relatório?

**J** – Sim.

... (não audível)

**E** – Tem a ver com um projeto francês. A nossa escola foi selecionada para representar o país em Marselha. O projeto tem a ver com a liberdade de expressão dos países mediterrânicos e fomos escolhidos. A seleção baseou-se nos alunos que falam francês, e vamos em maio.

**RCL** – E o seu Estágio foi em Portugal?

**R** – Sim.

**RCL** – Como é que decorreu? Foi numa empresa? Foi numa instituição? E que mais-valia acha que isso trouxe para o seu crescimento intelectual e cultural?

**R** – Sim, foi numa empresa. Não teve assim grande importância, mas a nível técnico teve.

**RCL** – No sentido de técnico, quer dizer no sentido de competências técnicas?

**R** – De competências relacionadas com o curso. Fiz basicamente tudo o que aprendi aqui e deu para aperfeiçoar coisas que aqui, como não temos muita prática... Lá aperfeiçoei muitas das tarefas que aqui aprendi.

**RCL** – É uma das características também das Escolas Profissionais. A interligação da escola com o meio. Ao estagiar, estagiam a parte prática do curso não é?

**J** – Aprendemos o que é essencial e depois levam-nos para o mundo de trabalho.

**RCL** – E a PAP? Já estão a trabalhar na PAP. Vocês que estão no terceiro ano querem falar na PAP? O que acham que é a PAP? Como é que está a correr a vossa Prova de Aptidão Profissional?

... (não audível)

**RCL** – O tema que escolheu com o seu Orientador? Porquê esse tema?

**E** – Eu escolhi o tema “O secretariado na união de freguesias de Fânzeres e S. Pedro da Cova”. Foi lá que eu estagiei no meu segundo ano, ou seja, no meu primeiro Estágio aqui em Portugal. Escolhi fazer sobre a Junta porque primeiro conhecia os cantos à casa, sabia perfeitamente que tinha ali uma ajuda se precisasse de alguma coisa, de algum documento, que me ajudavam em tudo e então foi por aí quando comecei a fazer, a escrever mesmo, e a fazer a PAP. Foi um bicho de sete cabeças. Andei o primeiro período todo sem fazer nada porque não sabia. Depois com a ajuda dos professores, e muita ajuda mesmo, consegui fazer e aproveitei as férias da Páscoa e agora já acabei a PAP. Vou melhorá-la até julho, até à apresentação.

**RCL** – E já agora, aproveitando uma vez que é aluno do terceiro ano, porque é que a sua PAP não está assim a correr muito bem? É o tema?

**J** – Não, é desinteresse. Nem sei. Não sei... É um conjunto de emoções que vai aqui na minha cabeça e não anda. Não consigo desenvolver mais. Mas estou a fazer tudo por tudo. Isso não há dúvida nenhuma. Vou fazer tudo por tudo para acabar. Quando, não sei. Mas espero bem até julho.

**RCL** – Sabem que faz parte da média final e tem um valor muito elevado. Certamente vai correr bem.

**E** – Isso tem uma vantagem. A Escola Profissional tem uma vantagem em relação à Escola Regular. Nós na Escola Regular temos os ditos exames nacionais para terminarmos o 12.º ano. Aqui não. Aqui fazemos uma Prova de Aptidão Profissional e se quisermos ir para a Universidade aí é que fazemos os exames. O que eu acho que deveria ser para todas as escolas, regulares e profissionais. Seria melhor e obteriam melhores resultados se os alunos fizessem também uma prova igual à nossa. Não seria aptidão profissional, porque não a têm na Escola Regular, mas só fariam os exames nacionais quem se quisesse candidatar à Universidade, ou seja, quem não quisesse não fazia os exames e tinha ali o 12.º ano, e quem quisesse fazia os exames. Acho que a Escola Profissional tem essa vantagem em relação às outras e se calhar atualmente é por isso que as Escolas Profissionais são mais, e estão a ter mais alunos e tem mais sucesso do que as Escolas Regulares.

**RCL** – Voltando um pouco atrás. À sala de aula. O tempo. O tempo disponibilizado pelos professores para a concretização do módulo é igual para todos? Vão todos ao mesmo ritmo? Vocês que estão no terceiro ano. Na vossa sala há alunos em módulos distintos? Ou estão todos no mesmo módulo? Como é que funciona?

**J** – Em relação aos módulos, não tenho quase nenhum em atraso. Tenho praí um. E esse é a pagar, infelizmente.

**RCL** – Como é que é concretizado esse módulo que você tem em atraso?

**J** – Como é que é concretizado? Como assim?

**RCL** – Como é que você está a concretizá-lo?

**J** – Falo com o meu professor. Marco um dia, que sou eu que escolho, e a partir daí estudo até lá.

**RCL** – Com os objetivos, conteúdos, tal como num plano de recuperação?

**J** – Sim. Dão-nos essa oportunidade.

**RCL** – E as tarefas propostas? Pode ser um teste? Querem falar então sobre as modalidades de recuperação de módulos?

**R** – Depende muito da disciplina. Pode ser ou em testes ou em trabalhos sobre o módulo e eles dão-nos um prazo e a gente tem que entregar. Se for trabalho, ou se for teste, temos que o realizar na data que marcarem. Se reprovarmos temos nós que remarcar com o professor a segunda tentativa para passar ao módulo.

**RCL** – Ou seja, há uma diversidade grande de avaliação. A avaliação dos módulos em atraso depende das vossas características?

**R** – Sim. Depende de cada aluno. Eu, por exemplo, cheguei cá à escola em março. Tinha vinte e tal módulos em atraso e neste momento já estou com quase quinze. E muitos alunos, que se calhar vieram desde o início, têm muito mais do que eu porque depende do tipo de aluno e do tipo de capacidades que têm para realizar mais rápido, ou não, os módulos que ficaram para trás.

**RCL** – Então a R está a recuperar. Está no segundo ano. Está a recuperar bem os módulos por causa das estratégias específicas para o seu caso?

**E** – Eu agora não tenho. No segundo ano tinha dois ou três módulos em atraso. No terceiro ano recuperei-os e agora estou sem nenhum. Mas temos na nossa turma do terceiro ano uma aluna que já acabou algumas disciplinas, enquanto nós estamos a fazer ao ritmo normal os módulos da disciplina. Enquanto ela foi avançando. Já acabou. Nós estamos normal. Estamos no ritmo normal, dito pelo professor, e alguns estão muito para trás porque não conseguem.

**RCL** – Ou seja, a estrutura modular que eu estou a estudar permite isso, que é o ritmo do aluno, a característica. Há uns que vão mais ao menos no percurso dito normal. Outros com atraso. E outros que avançam.

Relativamente à E. Não sei se você pediu equivalências, uma vez que já tinha frequentado o 12.º ano. Quer falar um pouco sobre as equivalências, porque isso é permitido nas Escolas Profissionais privadas.

**E** – Eu pedi equivalências a várias disciplinas porque sabia que me davam essa possibilidade e foi uma mais-valia para mim porque para já tinha aquela disciplina segura, as minhas notas no secundário eram, no secundário regular, eram 10, 11, 12, e com o pedido de equivalência eu fiz

melhoria a melhoria de notas, ou seja, eu negativa nunca podia tirar mas melhorei a todas e subi as notas.

**RCL** – Portanto aproveitou-se o conhecimento anterior do aluno. Partiu de um ponto da equivalência e ingressou num novo curso e melhorou.

**RCL** – Relativamente a outro tópico que eu tenho para colocar. Penso que já foi dito. Mas se a R quiser falar um pouco sobre o reforço que é dado ao aluno, na sala de aula, ou seja, perante uma dificuldade. Situe-se no tempo em que tinha módulos em atraso. Você está numa sala de aula com colegas, que imaginemos estão no módulo cinco e você estava no dois ou no três.

Havia um reforço especial desse professor para que você conseguisse?

**R** – Sim. Na própria aula. Por ser por módulos eles podiam continuar no módulo em que estavam e eu continuava a trabalhar no meu apesar de ser anterior ao deles e o professor, se visse que eu necessitasse, se eu quisesse, marcava uma aula extra com ele e aí ele ajudava nas dificuldades todas. Ou mesmo na própria aula. Enquanto os meus colegas já estivessem a resolver algo daquele módulo ele tirava-me dúvidas do módulo em questão.

**RCL** – Ou seja, está a referir que o professor usa recursos diversificados?

**R** – Muitas das vezes os professores estão mais empenhados em que nós passemos aos módulos do que nós próprios, alunos. Eles incentivam-nos mais e estão, entre aspas, sempre a chatear, para que realizemos as tarefas para passarmos aos módulos.

**J** – Porque sabem das nossas capacidades.

**E** – Cria-se, aqui pelo menos nesta escola, uma relação. Nesta escola, não dentro da sala, mas fora da sala, cria-se uma relação de amizade entre professor e aluno que é bem diferenciado quando estamos dentro da sala de aula. É até completamente diferente que quando estamos lá em baixo no bar com os professores a almoçar com eles, à vontade, e depois quando formos para a sala é completamente normal porque estamos num sítio de trabalho. Esta escola.... olhe não há melhor que isto.

**RCL** – Muito bem. Relativamente a outro tópico. Já vamos a 40 minutos da entrevista. Vocês estão dentro da estrutura modular. Já perceberam como funciona. As mais-valias que podem ter e certamente que vão replicar essas vossas ideias.

O que eu pretendo saber é se é necessária a presença de um professor para aprender (condicionalismos físicos). Se o professor propõe uma tarefa ao aluno para desenvolver fora da escola. É necessário que o professor acompanhe o aluno? É a minha questão.

**J** – O professor nesse aspeto é o nosso guia e depois somos nós que vamos desenvolver...

**E** – No Estágio acontece o mesmo.

**RCL** – O que eu quero dizer com isso a nível da pedagogia é se a “aula” acontece no espaço que for necessário. É claro que há um espaço chamado “sala de aula”, mas há determinadas tarefas que não podem ser feitas na sala de aula porque são atividades, se for em grupo, pode ir um grupo de alunos, por exemplo de AI, estou a referir especificamente estudar o património na

Sé do Porto, o património vasto que há lá, e outro grupo não ir. Isso pode acontecer? (Eu dei o exemplo da Sé do Porto mas vocês falarão nos vossos casos).

**R** – Eu por acaso ainda não tive nenhum caso de ter que me deslocar fora da sala de aula para realizar alguma tarefa em si.

**E** – Andamos a fazer inquéritos na Trindade. Nós, numa aula de Secretariado.

**RCL** – Mas foi a turma toda?

**E** – Dividimos em grupo. Mas foi a turma toda porque era essencial porque estávamos a aprender a forma com haveríamos de falar com as pessoas, abordá-las e nada melhor. O professor viu que para que nós entendêssemos isso foi deslocar-nos até à rua. Fomos para a Trindade para a Estação de Metro e fizemos lá os nossos questionários. Fizemos lá a nossa aula.

**RCL** – Ou seja, o condicionalismo físico é mesmo existir uma Escola e depois proporcionar aos alunos outras “Escolas” que é isso que referiram. Não é ir só à Trindade, ir à Polónia...é esse o grande objetivo, que a formação do aluno seja integral. Não se restringe às quatro paredes, ou quatro paredes e um computador e um quadro, seja uma quadro interativo ou tradicional. É mais do que isso. Pronto fiz uma síntese e com isto estou quase a chegar ao fim.

E o sucesso? Falem um pouco sobre o sucesso.

**J** – Ao que tivemos...

**R** – Uma vez que estão no terceiro ano, no fundo é resumir um pouco aquilo que disseram, este é o vosso sucesso. De você, e da sua colega em especial, porque teve insucesso fora daqui. Este vosso sucesso tem a ver com este modo de encarar a escola?

**E** – Mas também acho que depende um pouco da idade, da maturidade do aluno, da capacidade do aluno, porque imagine se o aluno tem vinte anos mas tiver mentalidade de uma pessoa de dezasseis anos e não quiser saber da escola perde também o interesse. Deve aproveitar a oportunidade para ser alguém no futuro.

**RCL** – Quase a concluir esta entrevista semiestruturada, em *focus group*, e semiestruturada porque aproveitei as vossas ideias, que muitas não estão aqui no meu guião. Já falamos nessa flexibilidade. Então posso concluir que a avaliação modular tem um significado essencialmente formativo? É encarada como processo ou como produto? Ou seja o “processo” significa que a avaliação final que sai numa média...Leva em consideração todas as aprendizagens?

**E** – E o nosso processo escolar tem um grande produto.

**RCL** – Produto entre aspas.

**E** – Eu digo isto, mas como processo.

**RCL** – Um “processo”?

**E** – Eu vejo isto como um processo, sim. Desde que eu entrei aqui no primeiro ano, no primeiro dia que estive cá, eu cresci muito enquanto aluno, e como pessoa, e enquanto profissional eu saio daqui orgulhosa. Eu vou sair daqui, vou-me sentir orgulhosa pelo meu processo.

**RCL** – O que está a dizer é que o sucesso encarado só como um produto, só como avaliação, de exame ou teste, é o ensino tradicional propriamente dito?

**E** – Exatamente.

**RCL** – Para finalizar, e já lá vai um tempinho, 45 minutos, gostaria que pensassem. Que cada um de vocês referisse uma palavra, só uma, e podem pensar um minuto ou dois, que caracterizasse a vossa presença nesta escola o vosso agrado e que em síntese seja reveladora de uma mais-valia que resultará desta opção que fizeram.

**E** – Que caracterize o meu processo aqui na Escola?

**RCL** – Não precisam selecionar um Curso Profissional. Isto é individual. Eu pretendo uma palavra do vosso agrado ou desagradado, mas pela entrevista não há desagradado.

**E** – Eu acho que a palavra é “batalhadora”.

**R** – Talvez “única” porque foi uma experiência e continua a ser uma experiência única que estou a ter.

**RCL** – Então a palavra da R “única” e finalmente o nosso amigo J

**J** – “Super jovem”.

**RCL** – Que é o projeto que está em curso.

**E** – Todos são super jovens.

**RCL** – Pronto. Muito obrigado. Querem finalmente acrescentar mais alguma coisa?

**E** – Desejar sorte a todos os alunos que andassem perdidos, tal como eu, e eu não sei como fiz quando entrei aqui para esta escola fiz um teste psicotécnico e acho que todas as escolas às vezes deviam fazer isso.

**RCL** – Muito obrigado por colaborarem no meu estudo sobre o Ensino Profissional em Estrutura Modular e verificar que desde oitenta e oito oitenta e nove ainda há escolas que acreditam no construtivismo.

## **Entrevista semiestruturada a alunos (*focus group 2*)**

Entrevista Semiestruturada, *focus group*, 4 alunos

Data da Entrevista: 14 de maio, 14h 30 min, E2

Coreção de erros em 4.06.2014

Consolidação do texto em 5.06.2015, com audição integral da gravação

Entrevistador: Rodolfo de Castro Leal

Entrevistados: C, D, M, RI

Recursos: Guião e equipamento áudio

Duração da entrevista: 29 min

**RCL** – Rodolfo Castro Leal, Professor de Matemática e estou a desenvolver um estudo científico na Universidade Católica acerca da estrutura modular do currículo nas escolas profissionais. Sobre esta vossa experiência, alunos do primeiro ano, do segundo e do terceiro poderão fazer uma apresentação.

**RI** – Olá, sou o RI. Sou do Marketing treze.

**M** – Olá, sou a M. Sou de Multimédia catorze e estou no primeiro ano.

**C** – Olá, sou a C.

**RCL** – A questão é a estrutura modular, e também analisar e descrever as formas como se operacionaliza o currículo e como se process. Como são avaliados, como é que são as aulas? O que acham que distingue esta Escola Profissional da Escola Regular? Vocês vieram do nono ano. Se frequentaram cá o nono ano, ou não? Qual a experiência do oitavo, do sétimo, na escola pública regular? Então o que acham? Qual a grande diferença entre esta escola e a escola pública? Podemos começar pelo RI.

**RI** – Na experiência que tive, é muito exigente. Os professores andavam sempre em cima.

**M** – Eu acho que a grande diferença é como o RI disse: uns professores são muito mais exigentes lá.

**C** – Eu sou da mesma opinião que eles. Só numa coisa é que eu acho que nós nesta escola saímos muito mais bem preparados para o mundo de trabalho.

**RCL** – Neste momento são generalidades. Depois eu vou especificar cada pergunta. E o D?

**D** – Pronto. Eu creio que... Eu saí de um Curso de Humanidades do décimo ano e vim para aqui e sem dúvida que lá era muito mais exigente em termos de... Pronto. A dificuldade era muito maior. Aqui tenho mais facilidade. Também acho que em termos de relação aluno-professor acho que temos mais intimidade. É mais uma relação de amizade e sentimo-nos mais à vontade no âmbito escolar.

**RCL** – Obrigado. Relativamente à estrutura modular, certamente já ouviram falar. Eu gostaria que me dissessem o que é que pensam dos módulos, da organização do currículo em módulos? Se é em módulos, ou se não é em módulos? Como é? Pensam nas disciplinas que têm e como é que é desenvolvido cada módulo? RI. Genericamente.

**RI**– Mas as disciplinas? Eu acho que na questão de ser as disciplinas por módulos acho que tem alguma facilidade, em vez de ser, por exemplo, dois testes quando lá na escola básica são... primeiro período e segundo período. Aqui já é diferente. É por módulos e nós temos mais capacidade de nos concentrarmos em cada módulo porque, por exemplo, é um teste por módulo e assim é mais fácil.

**RCL** – D?

**D** – Sou da mesma opinião. Penso que facilitam-nos, se calhar, um pouco a vida ser em módulos, porque assim concentramo-nos mais naquela matéria e não temos que andar para trás e estamos a concentramo-nos para fazer um teste, que se calhar vai decidir aquele período. E se calhar no módulo concentramo-nos mais. Depois também temos trabalhos. Também temos a parte do comportamento e trabalho na aula que facilita-nos, se calhar, um pouco a vida. Pronto é isso.

**RCL** – C. Então posso concluir que há módulos nesta escola? Que há estrutura modular? Cada disciplina tem determinados módulos?

**C** – Sim. É verdade. Facilita-nos muito mais o percurso escolar porque, como disseram os meus colegas, dá para nós nos centramos só naquele determinado assunto e também conta o comportamento. Os testes, como é só um, e o trabalho, claro.

**RCL** – E a M, a sua opinião geral? Para já ainda estamos no geral, depois vamos falar em avaliação, em atividades, PAP, Estágio. Mas em estrutura modular, o módulo em si, o que é que acha?

**M** – Eu acho muito mais fácil para estudar. Principalmente porque nos dá uma organização, mesmo nos estudos. E quando nós temos as notas dos módulos é muito mais fácil depois de organizar, de ver, não sei explicar muito bem.

**RCL** – Então falaram nas vantagens, não é? Enquanto eu faço as perguntas vocês vão pensando no tema vantagens. Agora a questão é se vêm mais alguma vantagem, daquelas que não foram acrescentadas? E podem falar em simultâneo, tipo debate. Ou inconvenientes? O que é que acham? Quem é que quer falar? O D, então.

**D** – Penso que se calhar o único inconveniente é mesmo, às vezes, mas isso é mesmo às vezes, por nossa culpa, às vezes podemo-nos “baldar” um bocado. Estamos num módulo, e se calhar, às vezes concentramo-nos e podemos... Eu, por exemplo, não tenho nenhum módulo em atraso mas sei de colegas meus que se calhar são muito bons alunos mas têm ali um módulo que lhes estraga um pouco o Curso e o percurso escolar. E sem aquele módulo não vão conseguir fazer nada, não acabam o Curso, basicamente, pronto é isso. Acho que é o único inconveniente.



**RCL – C?**

**C –** Eu acho que é só mesmo essa a desvantagem, que o módulo apenas nos pode estragar o percurso escolar e se calhar mais tarde não poderemos ter o décimo segundo ano concluído.

**RCL –** Ou seja, alunos do segundo ano, D, e do terceiro, C, na vossa sala de aula, numa disciplina, Português, Matemática. Pensam numa. Há diversidade de módulos? Os alunos vão todos no mesmo módulo? Há módulos em atraso? O que acham? Particularmente neste caso, o D e a C.

**C –** Como é que hei-de dizer? Você está a perguntar... Por exemplo, eu tenho os módulos todos concluídos e há um aluno que tem um módulo em atraso, certo? Sim, na minha turma há casos desses mas as professoras estão sempre preocupadas que eles façam os módulos.

**RCL –** Certo. E o D?

**D –** Sim. Exatamente. Na minha turma também há casos assim. Por exemplo, na disciplina de Matemática, no primeiro ano, que nós já não temos, tenho colegas meus que têm um módulo em atraso de Matemática e já não têm essa disciplina e agora provavelmente vão ter mais dificuldade em terminá-la.

**RCL –** Então o ensino modular. Também queria que referissem o seguinte: se pelo facto de os alunos caminharem ao próprio ritmo, é o que estou a dizer, mas se há um aluno que tem mais dificuldades, ou mais falta de interesse, atrasa-se. Como é que é feita esta recuperação no caso do aluno continuar na escola? Como é que acham que é feita a recuperação? M.

**M –** Na recuperação dos módulos em atraso os alunos têm o TRH para fazer. O TRH é trabalho de recuperação de módulo. Nós temos que fazer um trabalho que os professores mandam para o nosso e-mail. Nós temos que recuperar as horas que perdemos, é isso não é?

**RCL –** C, quer acrescentar mais alguma coisa, ou seja, como é que é desenvolvido este plano de recuperação? Se o plano de recuperação, que existe, que já disseram, se é igual para todos os alunos? Se têm em conta as dificuldades, ou não, do aluno? O perfil do aluno? Como é que o professor atua?

**C –** O professor atua para todos igual. Que é... por exemplo, eu fiz um teste hoje. Se tiver uma negativa eu posso fazer uma recuperação do teste que dá uma nota até doze. Só, claro, que não vou ter a mesma nota que os outros alunos porque não é justo. E depois temos, como a minha colega referiu, o TRH, que é a recuperação de faltas no módulo para o aluno não ficar com o módulo em atraso.

**RCL –** Muito bem. E a avaliação ao módulo? Vamos imaginar o módulo três, para alguns alunos, ou não. Se for no primeiro ano, o módulo um será para todos se não tiverem equivalência, não é? Como é que o professor avalia o módulo no final do tempo de cada módulo? Tem um tempo, não é? Como é? D quer referir? Como é que você foi avaliado no módulo a uma disciplina qualquer.

**D** – Nós somos avaliados da seguinte forma: nós fazemos o teste, temos nota, se tivermos nota para passar, pronto, obviamente que vamos passar ao módulo e a professora faz no final uma autoavaliação. Nós fazemos a autoavaliação e heteroavaliação. Depois a professora faz aquelas contas que eles fazem, que é para fazer a nota final do módulo e no final do período aparece na pauta os módulos que foram efetuados de cada disciplina com as respectivas notas.

**RCL** – Certo. C, o colega falou em teste. Ele, certamente, centrou-se numa disciplina. É mesmo sempre obrigatório? O professor dá teste? Ou há estratégias diversificadas? Depende do módulo? Quer falar um pouco, uma vez que a C está no terceiro ano, portanto já fez mais do que oitenta módulos, penso eu.

**C** – Sim. É verdade. Eu não tenho nenhum módulo em atraso porque alguns professores facilitam muito o trabalho dos alunos, que é, por exemplo, em vez de dar um teste dão dois, ou seja, dividem a matéria. Há professores que fazem trabalhos, só para aquele módulo. Por exemplo, eu tenho uma disciplina que é AI em que a setora não avalia só pelos testes. Avalia pelo que o aluno faz na aula, pelos debates, pelo trabalho que o aluno tem ao longo do ano.

**RCL** – Muito bem. E o RI? Já foi falado testes. Um teste, dois testes, matéria subdividida, os conteúdos, trabalhos. Do seu percurso tem mais algum instrumento de avaliação que queira referir?

**RI** – Tem só em Matemática. Tenho Matemática os três anos. A professora faz o teste, e antes faz umas fichas para depois nos ajudar nos testes. Divide a matéria. Fazemos duas fichas sobre as duas matérias e no final junta num teste.

**RCL** – Muito bem. E a M? Que está no primeiro ano. Os seus módulos? Como é que tem sido avaliada?

**M** – Eu não tenho nenhum módulo em atraso. E como o meu colega referiu, por exemplo, em Matemática eu também tenho a mesma professora que ele. E é exatamente isso que acontece. Ela dá-nos duas fichas mensais. Ao fim do mês nós fazemos as fichas e ela junta a nota do teste final.

**RCL** – E o que é que acham deste sistema de avaliação? Vai ao encontro, no fundo, às necessidades do aluno, às dificuldades? Diversidade de estratégias. Acham isto uma mais-valia, por exemplo, um teste que fosse marcado para todos no dia 19 de outubro, por exemplo? Como por vezes existe. Qual é a vantagem que vêm neste tipo de diversidade? D?.

**D** – Mas, como assim diversidade?

**RCL** – Diversidade no sentido de avaliação. Que não são avaliados só com um teste ou com um exame, digamos assim. Este tipo de diversidade, vêm vantagens? Favorece, estimula, promove o sucesso? O que acham?

**D** – Na minha opinião acho que só tem pontos positivos. Acho que o trabalho do aluno não pode ser só avaliado por um dia de teste. Imagine, nós temos um trabalho de aula muito bom, fazemos os trabalhos, estamos concentrados no nosso trabalho de aula. Se vamos fazer o teste e

corre-nos mal, e reprovamos ao módulo, é uma injustiça tremenda. A nossa vida decidida em uma hora e meia não faz sentido absolutamente nenhum. Pronto. E só vejo positividade nisso.

**RCL** – Ou seja, o fenómeno da reprovação nas Escolas Profissionais não existe muito, creio eu, porque é por ciclo, não é? Queria também que me referissem isso. O ciclo de três anos, e no final dos três anos o que é que acontecerá a um aluno? Principalmente quem está no terceiro ano. C, já referiu que não tem módulos em atraso. Mas o que acha que a escola fará aos alunos que não conseguem concretizar o Curso, o décimo segundo ano, nos três anos?

**C** – Eu já soube de casos de colegas meus que chegaram ao final dos três anos e não tinham boas notas. Tinham módulos em atraso. E a escola tentou ajudar ao máximo que pôde. Só que eles não conseguiram aproveitar as oportunidades, ou seja, a culpa não é essencialmente da escola, por método de ensino que tem, porque o método de ensino eu acho que é muito positivo. Porque se estivéssemos numa escola regular, sem ser em Curso Profissional, eles misturavam toda a matéria e nós tínhamos que fazer um teste com tudo. Aqui não. É muito mais dividido, o que é ótimo. Portanto só quem não quer é que não tem um bom percurso escolar.

**RCL** – Mas, e se o aluno não concretizar nos três anos? A escola dá oportunidade a que o aluno concretize? De que forma? D ou RI ou M. Então, RI.

**RI** – A escola dá oportunidade depois de acabarmos os três anos de podermos vir à época de exames. Quem tem módulos em atraso inscreve-se e será feito o exame ao módulo em que chumbou. É mais uma oportunidade. É mais um teste para tentarem ter boa nota e não terem esse módulo em atraso e concretizarem o décimo segundo.

**RCL** – Muito bem. Portanto já falamos no módulo. O conceito de módulo, estrutura modular, aulas, avaliação. Vou agora passar para uma disciplina específica que é a Formação em Contexto de Trabalho. É uma disciplina, vulgarmente designada por Estágio. Quem já concluiu, ou está a concluir a Formação em Contexto de Trabalho poderá falar. Penso que tem uma experiência superior. Não sei se a M, do primeiro ano, ainda não tem Estágio, portanto o D, o RI e a C já têm experiência. Então podiam falar os três na vossa experiência da Formação em Contexto de Trabalho? Podem ter um Estágio ou dois, não é? C, então.

**C** – Pronto. Eu tive dois estágios. No segundo ano, e no terceiro. No primeiro ano não. Se não... estagiamos é porque os professores acham que os alunos não têm as capacidades suficientes para ir para um Estágio. Eu particularmente tive oportunidade de estagiar em Sevilha, este ano, e foi uma experiência única. Acho que o facto dos alunos estagiarem é uma mais-valia para os alunos porque está a prepará-los para o mundo do trabalho.

**RCL** – RI, a sua opinião?

**RI** – É assim. Em contrário do que a C disse eu no primeiro ano tive Estágio. No segundo também, e no terceiro também. Vou ter. Acho que é uma boa experiência porque ficamos com uma visão com que vamos ter no futuro, o que é que nos vai encontrar. E eu acho que no Estágio é só pontos positivos. Aprendemos a lidar com as pessoas, aprendemos a ver uma forma

diferente, e é sempre uma maneira diferente, em vez de ser sempre aulas também temos a parte do Estágio que nos liberta mais um bocado e também nos ajuda para depois futuramente irmos para o mundo do trabalho.

**RCL** – D, a sua experiência na sua Formação em Contexto de Trabalho/Estágio?

**D** – Eu partilho da mesma opinião dos meus colegas. Acho que só tem pontos positivos tendo em conta que, pronto, prepara-nos mesmo para o mundo de trabalho. E temos logo ali um...para a nossa realidade que vai ser após o Curso. Depende se quisermos ir para a Faculdade, ou assim, pronto. Mas após o nosso ensino, em geral, vamos para ali e já estamos preparados para isso. Eu estagiei no primeiro e no segundo ano, também. E foram experiências muito boas. Fui sempre muito bem tratado. Por acaso tive sorte estagiar em locais de estágios muito bons e acho que aprendi bastante, já.

**RCL** – Obrigado. Vou passar então agora a outro assunto mais relacionado com a C porque tem a ver com a Prova de Aptidão Profissional. Como é que está a decorrer? Como é que a Prova de Aptidão Profissional é desenvolvida? Fale um pouco disso. Do tema, se tem parte prática, se é desenvolvida na escola, se é fora da escola, fale um pouco do que está a fazer e como é que esta a correr?

**C** – Particularmente, para mim, está a correr muito bem. Para alguns alunos da minha turma e de outras não, porque é uma coisa muito mais difícil de se fazer. Claro, porque nós, porque o nosso percurso escolar vai ser dependente daquilo. E eu acho que isto da PAP é bom porque se nós estamos aqui os três anos, nós temos que reter conhecimentos e então nós vamos ter que mostrar aquilo que sabemos, não é? É sempre bom mostrar aquilo que sabemos. A PAP é dividida em parte teórica e parte prática, ou seja, a parte escrita em que nós fundamentamos tudo o que nós fazemos na PAP. E a parte prática é mais o que nós vamos mostrar, por exemplo, no meu Curso Multimédia, pode ser vídeos, *sites*. Se eu fizer um vídeo, como vou fazer, eu na minha parte prática vou mostrar o vídeo. Na parte teórica vou mostrar o vídeo de maneira diferente, que é o que está por detrás do vídeo.

**RCL** – E como é que está a correr? Já tem ideia como é que depois será apresentada? É apresentada em público? É entregue ao professor e ele dá nota? Como é que acha que irá ser avaliada a Prova de Aptidão Profissional?

**C** – Como já disse, para mim, está a correr muito bem. A Prova de Aptidão Profissional é apresentada ao público, a alunos e júris. Vêm júris que integram aqui a E2 e outros que vêm de fora e acho que é só isso.

**RCL** – Obrigado. Não sei se os outros colegas têm alguma coisa acrescentar, ou a dizer sobre o que pensam da PAP, apesar de ainda não terem experiência? RI. Então fale um pouco do que acha que poderá ser a Prova de Aptidão Profissional.

**RI** – No meu caso o meu Coordenador de Curso decidiu fazermos este ano uma mini PAP que é preparação para o próximo ano. Acho que, também como a C disse, que é uma boa ...é o

englobar de tudo. São três anos. Temos que mostrar o que aprendemos durante esses três anos e acho também que é um trabalho que também vai nos ajudar. Por um lado, tenho colegas meus que está a ajudar mesmo a eles. Por exemplo, alguns não fizeram os módulos mas agora que estão a fazer o trabalho estão a perceber mais a matéria e se calhar conseguem juntar mais as duas coisas.

**RCL** – Obrigado. Relativamente ainda à vossa permanência na Escola Profissional. A finalidade do ensino profissional, uma delas, é preparar os alunos para o mercado de trabalho, o que não quer dizer que não haja possibilidade de prosseguir no ensino superior. Que oportunidade de trabalho pensam que poderão ter à saída do ensino profissional? Oportunidade. Não é? Porque a escola poderá contribuir para que os alunos consigam arranjar trabalho, mas a escola também não é uma agência de emprego. Prepara os alunos. E que oportunidade acham que com esta formação integral que falaram, que oportunidade poderão ter relativamente a outros colegas, do ensino regular, cujo objetivo não é preparar os alunos para o mercado de trabalho? Quem quer referir? D.

**D** – Pronto. Acho que neste momento, na realidade do nosso país, um aluno que está no Curso Profissional, creio que acaba o Curso e tem mais hipóteses de arranjar trabalho logo do que um aluno que acaba um curso regular. Primeiro, saímos muito mais preparados em termos do contexto de trabalho porque já tivemos experiências de Estágio. Segundo, também podemos ir para o Ensino Superior e aprofundar ainda mais as nossas capacidades e no Ensino Superior também temos os nossos estágios, etc. E aprofundamos ainda mais as nossas capacidades que já adquirimos num Curso Profissional. Por isso acho que neste momento, na nossa realidade, acho que é o ideal para quem quiser arranjar trabalho, sinceramente.

**RCL** – Obrigado. E a C quer dar também uma opinião?

**C** – Eu partilho da mesma opinião que o D. Acho que o Curso Profissional é melhor em termos de preparação para o mundo de trabalho que o ensino regular. Temos muito mais oportunidades. A escola arranja essas oportunidades, o que é ótimo, e acho que é só.

**RCL** – Mais alguma opinião? M, que está a iniciar, ainda não tem uma ideia. Então, agora para terminar, porque segundo aqui o meu equipamento já vão quase quarenta minutos. O tempo passa... eu queria que pensassem um minuto, trinta segundos, e me dissessem uma palavra, só uma, que caracterize a vossa permanência nesta escola em especial, para ficar registado. Quando tiverem a palavra digam. D.

**D** – Aprendizagem.

**RI** – Profissionalismo.

**RCL** – RI, profissionalismo. M, já tem a palavra?

**M** – Futuro.

**RCL** – Futuro. C?

**C** – Amizade.

**RCL** – Muito bem. Para finalizar gostaria de saber se querem acrescentar mais algum pormenor do vosso dia a dia, da vossa experiência, que possa contribuir para o meu estudo científico que é esse o objetivo, que é recolher a opinião dos intervenientes, nesta escola. Querem acrescentar mais algum pormenor? Então dou a palavra ao RI.

**RI** – Eu acho que uma coisa boa que a nossa escola tem é o programa onde a C esteve inserida que é o *Erasmus*, que é uma oportunidade que a escola dá em nos possibilitar em estagiar para fora, ter outras experiências fora do nosso país, e também é uma coisa que acho que ajudará imenso no currículo, no nosso currículo.

**RCL** – Ainda bem que referiu isso porque escapou-me... as atividades. Portanto, mais quarto ou cinco minutos, para referirem programas comunitários e atividades fora da escola, porque a formação não é só na sala de aula segundo percebi, pois não? Então vocês vão referir um pouco, e ainda bem que falou o RI. E então atividades, no país, no concelho, na região, na europa, onde acharem que desenvolveram? D.

**D** – Pronto. A nossa escola, acho que tem vários aspetos positivos, nesse tipo de atividades. Fazemos imensas visitas de estudo que nos ajudam normalmente. Estão sempre integradas no contexto da matéria que estamos a dar. Por exemplo, em janeiro, fomos, a minha turma e Turismo doze, do terceiro ano, foi a Madrid fazer uma visita de estudo à FERIA Internacional de Turismo. Também estamos inseridos num projeto de receber os turistas no terminal de cruzeiros ali no Porto Leixões. Acho que são todos os Cursos, não é só Turismo. Acho que é positivo isso e dá-nos mais experiência e traz-nos mais... são atividades que são sempre positivas, pronto.

**RCL** – Obrigado. E a M do primeiro ano? R, já referiu. Que atividades é que tem tido nas várias disciplinas? Acha relevantes?

**M** – Ainda não tenho tido muitas oportunidades de sair devido à minha turma ser um bocado complicada, mas já fiz duas ou três visitas de estudo que nos deram oportunidade de perceber um pouco melhor sobre mesmo algumas matérias.

**RCL** – Penso que a C já se referiu .... já falou no programa que o D também referiu, quer complementar, e acrescentar, o que achar?

**C** – Eu sou da mesma opinião que os meus colegas. Nós temos visitas de estudo que ajudam imenso na matéria. Workshops, e principalmente, palestras. Vamos a sítios específicos sobre uma determinada matéria, como o meu colega RI falou, eu estive inserida no programa *Erasmus*, é verdade. Pode parecer uma coisa complicada ir para lá, e tudo, mas a escola prepara-nos muito bem para ir e acho que é só uma experiência muito boa.

**RCL** – Muito obrigado. Estou muito satisfeito. São uns excelentes profissionais do ensino, daquilo que me apercebi, fazendo uma reflexão, gostam mesmo de estudar e de aprender e dedicam-se. Felicidades para o vosso futuro e agradeço.

**Anexo n.º 16 – Grelha de análise categorial conjunta das entrevistas  
semiestruturadas (*focus group*) a alunos das duas escolas**

### Grelha de Análise Categorical Conjunta (*focus group* a alunos das 2 escolas)

. Transformação das perceções em categorias e subcategorias, em especial no que se refere ao “Bloco 2 do *focus group*: “Identidade da escola” e ao “Bloco 3 do *focus group*: “ Perceções dos alunos acerca da organização do currículo”, com indicação das “Unidades de Registo”

- . **Campo de Análise A.** Identidade da Escola – Projeto Educativo
- . **Campo de Análise B.** Perspetiva sobre a organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem
- . **Campo de Análise C.** Avaliação e progressão dos alunos e instrumentos de avaliação
- . **Campo de Análise D.** Articulação da formação com a vida profissional

**Alunos envolvidos:**

E1: **E**, 3.º ano; **J**, 3.º ano; **R**, 2.º ano, CP Secretariado

E2: **C**, 3.º ano CP Vitrinismo; **D**, 2.º ano CP Turismo; **M**, 1.º ano CP Multimédia; **RI**, 2.º ano CP Marketing.

Campos de análise	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo (descritores)
A. Identidade da Escola – Projeto Educativo e Oferta Formativa	<b>A1 a A6</b>  A1. Valorização do Projeto Educativo		<p>“As pessoas caem em erro quando dizem que a Escola Profissional é uma escola mais fácil. (...) Eu não acho (...). Quanto à profissional é mais prática e se calhar é a que torna as coisas mais simples e que dão aos alunos ambição de querer acabar a escola porque “tamos” de aprender não é? Imagine-nos numa aula. Aprendemos aquilo que vamos fazer no futuro (...)” <b>E</b></p> <p>“Eu concordo com a E. Também acho que embora seja por módulos acaba por ser também mais prática... <b>R</b></p> <p>“E ajuda-nos mais para de hoje para amanhã irmos para o mundo de trabalho (...).” <b>R</b></p> <p>“Na experiência que tive, é muito exigente. Os professores andavam sempre em cima.” <b>RI</b></p>



			<p>“Eu acho que a grande diferença é como o RI disse: uns professores são muito mais exigentes lá.” <b>M</b></p> <p>“Eu sou da mesma opinião que eles. Só numa coisa é que eu acho que nós nesta escola saímos muito mais bem preparados para o mundo de trabalho.” <b>C</b></p> <p>“Pronto. Eu creio que... Eu saí de um Curso de Humanidades do décimo ano e vim para aqui e sem dúvida que lá era muito mais exigente em termos de... Pronto. A dificuldade era muito maior. Aqui tenho mais facilidade. Também acho que em termos de relação aluno-professor acho que temos mais intimidade. É mais uma relação de amizade e sentimo-nos mais à vontade no âmbito escolar.” <b>D</b> (diferença com a escola pública)</p>
	<b>A2.</b> Contributos do Projeto Educativo para a construção da identidade		<b>Não aplicável aos alunos (pertence à grelha dos professores)</b>
	<b>A3.</b> Áreas de formação/ Importância/Critérios desta oferta		<b>Não aplicável aos alunos (pertence à grelha dos professores)</b>
	<b>A4.</b> Procura da escola / curso		<b>Não aplicável aos alunos (pertence à grelha dos professores)</b>
	<b>A5.</b> Contributos para a disseminação da oferta formativa		<b>Não aplicável aos alunos (pertence à grelha dos professores)</b>

	<p><b>A6. Credibilidade da escola</b></p>		<p><b>A6 (FCT)</b> “Eu acho que esta escola é muito diferente das outras Escolas Profissionais porque esta escola é exigente mas dá-nos oportunidades.” <b>E</b> “ Dá-nos muitas oportunidades. <b>J</b> “Nós por acaso tivemos dois. Tivemos um aqui em Portugal e um em Espanha, em Sevilha.” <b>J</b>  “No de Sevilha foi uma experiência excecional. Gostaria de repetir se fosse possível.” <b>J</b> “Estive numa empresa, numa instituição de caridade. Estive lá a fazer tudo que fosse de secretariado de administração. E foi uma empresa que se estivesse mais aqui três anos ficava para poder repetir outra vez.” <b>J</b> “Nós sabemos perfeitamente que se estivéssemos no ensino regular não poderíamos ir fazer um Estágio como nós fizemos. Eu e o J. Foi uma grande oportunidade que nos deram e foi ótimo. Crescemos mesmo naquele mês, para além de estarmos sozinhos.” <b>E</b> “Por acaso nesta escola tive oportunidade de ir também para a Polónia há dois anos atrás, uma semana.” <b>J</b> “Foi exatamente. Foi com quarto países.” <b>J</b></p>
--	---	--	--

<p><b>B.</b> Perspetiva sobre organização do currículo e processos de ensino e aprendizagem</p>	<p><b>B1.</b> Modos de organização da Estrutura Modular</p>		<p><b>B1</b>                  “Ajudou-nos bastante porque se tiver, em relação aos meus colegas, mais dúvidas num certo módulo eles podem sempre avançar e os professores se calhar acabam por me ajudar naquilo que eu tenho dúvidas. Eu estou bastante atrasada. Tenho vários módulos em atraso e os professores avançam com os outros e até propõem aulas extras para me poderem ajudar nos módulos que eu estou em atraso.” <b>R</b>                  “Pois. Foi o que a R disse. O que a R acabou de dizer é isso. É uns poderem avançarem mais depressa.” <b>E</b>                  “O ritmo depois é a sua maneira...” <b>J</b>                  “Em relação aos módulos, não tenho quase nenhum em atraso. Tenho praí um. E esse é a pagar, infelizmente.” <b>J</b>                  “Eu agora não tenho. No segundo ano tinha dois ou três módulos em atraso. No terceiro ano recuperei-os e agora estou sem nenhum. Mas temos na nossa turma do terceiro ano uma aluna que já acabou algumas disciplinas, enquanto nós estamos a fazer ao ritmo normal os módulos da disciplina. Enquanto ela foi avançando. Já acabou. Nós estamos normal. Estamos no ritmo normal, dito pelo professor, e alguns estão muito para trás porque não conseguem.” <b>E</b>                  “Eu pedi equivalências a várias disciplinas porque sabia que me davam essa possibilidade e foi uma mais-valia para mim porque para já tinha aquela disciplina segura, as minhas notas no secundário eram, no secundário regular, eram 10, 11, 12, e com o pedido de equivalência eu fiz melhoria a melhoria de notas, ou seja, eu negativa nunca podia tirar mas melhorei a todas e subi as notas.” <b>E</b></p>
---	---	--	--

			<p>“Sim. Na própria aula. Por ser por módulos eles podiam continuar no módulo em que estavam e eu continuava a trabalhar no meu apesar de ser anterior ao deles e o professor, se visse que eu necessitasse, se eu quisesse, marcava uma aula extra com ele e aí ele ajudava nas dificuldades todas. Ou mesmo na própria aula. Enquanto os meus colegas já estivessem a resolver algo daquele módulo ele tirava-me dúvidas do módulo em questão.” <b>R</b></p> <p>“Muitas das vezes os professores estão mais empenhados em que nós passemos aos módulos do que nós próprios, alunos. Eles incentivam-nos mais e estão, entre aspas, sempre a chatear, para que realizemos as tarefas para passarmos aos módulos.” <b>R</b></p> <p>“Cria-se, aqui pelo menos nesta escola, uma relação. Nesta escola, não dentro da sala, mas fora da sala, cria-se uma relação de amizade entre professor e aluno que é bem diferenciado quando estamos dentro da sala de aula. É até completamente diferente que quando estamos lá em baixo no bar com os professores a almoçar com eles, à vontade, e depois quando formos para a sala é completamente normal porque estamos num sítio de trabalho. Esta escola.... olhe não há melhor que isto.” <b>E</b></p> <p>“Mas as disciplinas? Eu acho que na questão de ser as disciplinas por módulos acho que tem alguma facilidade, em vez de ser, por exemplo, dois testes quando lá na escola básica são... primeiro período e segundo período. Aqui já é diferente. É por módulos e nós temos mais capacidade de nos concentrarmos em cada módulo porque, por exemplo, é um teste por módulo e assim é mais fácil.” <b>RI</b></p> <p>“Sou da mesma opinião. Penso que facilitam-nos, se calhar, um pouco a vida ser em módulos, porque assim concentramo-nos mais naquela matéria e não temos que andar para trás e estamos a concentramo-nos para fazer um teste, que se calhar vai decidir aquele período. E se calhar no módulo concentramo-nos mais.</p>
--	--	--	--

			<p>Depois também temos trabalhos. Também temos a parte do comportamento e trabalho na aula que facilita-nos, se calhar, um pouco a vida. Pronto é isso.” <b>D</b></p> <p>“Sim. É verdade. Facilita-nos muito mais o percurso escolar porque, como disseram os meus colegas, dá para nós nos centramos só naquele determinado assunto e também conta o comportamento. Os testes, como é só um, e o trabalho, claro.” <b>C</b></p> <p>“Eu acho muito mais fácil para estudar. Principalmente porque nos dá uma organização, mesmo nos estudos. E quando nós temos as notas dos módulos é muito mais fácil depois de organizar, de ver, não sei explicar muito bem.” <b>M</b></p> <p>“Penso que se calhar o único inconveniente é mesmo, às vezes, mas isso é mesmo às vezes, por nossa culpa, às vezes podemos-nos “baldar” um bocado. Estamos num módulo, e se calhar, às vezes concentramo-nos e podemos... Eu, por exemplo, não tenho nenhum módulo em atraso mas sei de colegas meus que se calhar são muito bons alunos mas têm ali um módulo que lhes estraga um pouco o Curso e o percurso escolar. E sem aquele módulo não vão conseguir fazer nada, não acabam o Curso, basicamente, pronto é isso. Acho que é o único inconveniente.” <b>D</b></p> <p>“Eu acho que é só mesmo essa a desvantagem, que o módulo apenas nos pode estragar o percurso escolar e se calhar mais tarde não poderemos ter o décimo segundo ano concluído.” <b>C</b></p> <p>“Como é que hei-de dizer? Você está a perguntar...Por exemplo, eu tenho os módulos todos concluídos e há um aluno que tem um módulo em atraso, certo? Sim, na minha turma há casos desses mas as professoras estão sempre preocupadas que eles façam os módulos.” <b>C</b></p> <p>“Sim. Exatamente. Na minha turma também há casos assim. Por exemplo, na disciplina de Matemática, no primeiro ano, que nós já não temos, tenho colegas</p>
--	--	--	---

	<p><b>B2. Métodos de ensino e aprendizagem</b> (o que é descritivo; prática p.e. existência de grupos de trabalho; atividades</p>		<p>meus que têm um módulo em atraso de Matemática e já não têm essa disciplina e agora provavelmente vão ter mais dificuldade em terminá-la.” <b>D</b></p> <p>“Na recuperação dos módulos em atraso os alunos têm o TRH para fazer. O TRH é trabalho de recuperação de módulo. Nós temos que fazer um trabalho que os professores mandam para o nosso e-mail. Nós temos que recuperar as horas que perdemos, é isso não é?” <b>M</b></p> <p>“O professor atua para todos igual. Que é...por exemplo, eu fiz um teste hoje. Se tiver uma negativa eu posso fazer uma recuperação do teste que dá uma nota até doze. Só, claro, que não vou ter a mesma nota que os outros alunos porque não é justo. E depois temos, como a minha colega referiu, o TRH, que é a recuperação de faltas no módulo para o aluno não ficar com o módulo em atraso.” <b>C</b></p> <p><b>B2</b></p> <p>“Logo que no final dos três anos esteja tudo feito.” <b>E</b></p> <p>“É uma vantagem que temos aqui. É termos duas oportunidades para fazer o módulo. Isso é uma grande vantagem.” <b>J</b></p> <p>“Por acaso esta queria mesmo falar porque a minha turma, o terceiro ano de Secretariado, criamos um grupo de solidariedade que são os “super jovens”. Conseguimos vencer um projeto que tornou esta escola uma escola solidária. Estamos de parabéns.” <b>E</b></p> <p>“O essencial de eu ter sido selecionado foi por falar Inglês. Pronto. A entrevista era inglesa e eu fui selecionado por causa disso. E também não foi só por causa disso. Foi por causa das notas e das faltas.” <b>J</b></p> <p>“Tem a ver com um projeto francês. A nossa escola foi selecionada para representar o país em Marselha. O projeto tem a ver com a liberdade de expressão dos países mediterrânicos e fomos escolhidos. A seleção baseou-se nos alunos</p>
--	---	--	--

			<p>que falam francês, e vamos em maio.” <b>E</b></p> <p>“Sim, foi numa empresa. Não teve assim grande importância, mas a nível técnico teve. <b>R</b></p> <p>“De competências relacionadas com o curso. Fiz basicamente tudo o que aprendi aqui e deu para aperfeiçoar coisas que aqui, como não temos muita prática...Lá aperfeiçoei muitas das tarefas que aqui aprendi. “ <b>R</b></p> <p>“Aprendemos o que é essencial e depois levam-nos para o mundo de trabalho.” <b>J</b></p> <p>“O professor nesse aspeto é o nosso guia e depois somos nós que vamos desenvolver...” <b>J</b></p> <p>“No Estágio acontece o mesmo.” <b>E</b></p> <p>“Eu por acaso ainda não tive nenhum caso de ter que me deslocar fora da sala de aula para realizar alguma tarefa em si.” <b>R</b></p> <p>“Andamos a fazer inquéritos na Trindade. Nós, numa aula de Secretariado.” <b>E</b></p> <p>“Dividimos em grupo. Mas foi a turma toda porque era essencial porque estávamos a aprender a forma com haveríamos de falar com as pessoas, abordá-las e nada melhor. O professor viu que para que nós entendêssemos isso foi deslocar-nos até à rua. Fomos para a Trindade para a Estação de Metro e fizemos lá os nossos questionários. Fizemos lá a nossa aula.” <b>E</b></p> <p>“ Pronto. Eu tive dois estágios. No segundo ano, e no terceiro. No primeiro ano não. Se não...estagiamos é porque os professores acham que os alunos não têm as capacidades suficientes para ir para um Estágio. Eu particularmente tive oportunidade de estagiar em Sevilha, este ano, e foi uma experiência única. Acho que o facto dos alunos estagiarem é uma mais-valia para os alunos porque está a prepará-los para o mundo do trabalho.” <b>C</b></p> <p>“É assim. Em contrário do que a C disse eu no primeiro ano tive Estágio. No</p>
--	--	--	--

			<p>segundo também, e no terceiro também. Vou ter. Acho que é uma boa experiência porque ficamos com uma visão com que vamos ter no futuro, o que é que nos vai encontrar. E eu acho que no Estágio é só pontos positivos. Aprendemos a lidar com as pessoas, aprendemos a ver uma forma diferente, e é sempre uma maneira diferente, em vez de ser sempre aulas também temos a parte do Estágio que nos liberta mais um bocadinho e também nos ajuda para depois futuramente irmos para o mundo do trabalho.” <b>RI</b></p> <p>“Eu partilho da mesma opinião dos meus colegas. Acho que só tem pontos positivos tendo em conta que, pronto, prepara-nos mesmo para o mundo de trabalho. E temos logo ali um...para a nossa realidade que vai ser após o Curso. Depende se quisermos ir para a Faculdade, ou assim, pronto. Mas após o nosso ensino, em geral, vamos para ali e já estamos preparados para isso. Eu estagiei no primeiro e no segundo ano, também. E foram experiências muito boas. Fui sempre muito bem tratado. Por acaso tive sorte estagiar em locais de estágios muito bons e acho que aprendi bastante, já.” <b>D</b></p> <p><b>Projetos comunitários/atividades:</b></p> <p>“Eu acho que uma coisa boa que a nossa escola tem é o programa onde a C esteve inserida que é o Erasmus, que é uma oportunidade que a escola dá em nos possibilitar em estagiar para fora, ter outras experiências fora do nosso país, e também é uma coisa que acho que ajudará imenso no currículo, no nosso currículo.” <b>RI</b></p> <p>“Eu sou da mesma opinião que os meus colegas. Nós temos visitas de estudo que ajudam imenso na matéria. Workshops, e principalmente, palestras. Vamos a sítios específicos sobre uma determinada matéria, como o meu colega Riicardo falou, eu estive inserida no programa Erasmus, é verdade. Pode parecer uma coisa complicada ir para lá, e tudo, mas a escola prepara-nos muito bem para ir e acho</p>
--	--	--	--



	<p><b>B3.</b> Visões/Perspetivas / Princípios sobre modelos de ensino e de aprendizagem (percepções dos indivíduos acerca da importância p.e. autonomia)</p>		<p>que é só uma experiência muito boa.” <b>C</b></p> <p>“Pronto. A nossa escola, acho que tem vários aspetos positivos, nesse tipo de atividades. Fazemos imensas visitas de estudo que nos ajudam normalmente. Estão sempre integradas no contexto da matéria que estamos a dar. Por exemplo, em janeiro, fomos, a minha turma e Turismo doze, do terceiro ano, foi a Madrid fazer uma visita de estudo à Feria Internacional de Turismo. Também estamos inseridos num projeto de receber os turistas no terminal de cruzeiros ali no Porto Leixões. Acho que são todos os Cursos, não é só Turismo. Acho que é positivo isso e dá-nos mais experiência e traz-nos mais... são atividades que são sempre positivas, pronto.” <b>D</b></p> <p>“Ainda não tenho tido muitas oportunidades de sair devido à minha turma ser um bocado complicada, mas já fiz duas ou três visitas de estudo que nos deram oportunidade de perceber um pouco melhor sobre mesmo algumas matérias.“ <b>M</b></p> <p><b>B3</b></p> <p>“É estarmos mais preparados a ingressar no mundo de trabalho do que no ensino regular.“ <b>J</b></p> <p>“Porque imagine se nós andássemos e fizéssemos o secundário regular décimo, décimo primeiro e décimo segundo. Terminamos o 12.º só com o 12.º daquela área.“ <b>E</b></p> <p>“Enquanto nós aqui no Ensino Profissional acabamos 12.º mas estamos ... especializados...” <b>E</b></p> <p>“Sem dúvida a forma como os professores nos tratam, como os professores nos acolhem eu sinto-me mais aconchegada nesta escola do que na escola regular.“ <b>E</b></p> <p>“Acabam por nos dar, se calhar, mais atenção por não terem grande variedade de</p>
--	--	--	--

			<p>turmas. Acabam por dar mais atenção a quase todos os alunos de cada turma.” <b>R</b></p> <p>“Claro.” <b>J</b></p> <p>“Exatamente.” <b>E</b></p> <p>“Eu acho que, como eu e a <b>E</b> estamos no terceiro ano, acho que damos mais valor a isso porque estamos no último ano do curso e temos os professores em cima de nós para que nunca nos falte nada.” <b>J</b></p> <p>“E aliás eu já fui até ao 12.º ano regular. Já estive no 12.º ano regular e estando aqui, agora no último ano, eu consigo ver, diferenciar, as coisas de maneira que... sentia-me muito desprotegida e acho que foi até por causa disso que não consegui acabar o meu curso de Humanidades na altura. Voltei atrás, voltei para esta escola e é outra maneira. Sou outra aluna tenho.... dá mais gosto. <b>E</b></p> <p>“E dá-nos mais gosto vir aqui para a escola, saber que vamos lidar com professores espetaculares porque não há aqui... dos nossos professores não há nenhum que não nos dê apoio.” <b>E</b></p> <p>“No ensino regular era normal... Primeiro aqui na nossa escola nós temos a chave da nossa sala. Sempre que o professor chega nós já estamos sentados na sala. No ensino regular não. Tínhamos que estar à espera que o professor chegasse para abrir a porta para nós nos sentarmos Perdíamos tempos de aula.” <b>E</b></p> <p>“Segundo ponto é o facto do professor aqui nesta escola chegar à nossa sala e perguntar como é que estamos. E se repara que nós não estamos bem tenta falar um pouco connosco, no início, enquanto no ensino regular não. Parece que não, mas não dão aquela atenção na aula, mesmo na aula em si, na matéria. A matéria é a mesma entre o ensino regular e do ensino profissional. A postura do professor é completamente diferente. O professor nesta escola está mais à vontade connosco. Anda pela sala, fala, dá-nos a matéria. Quando vê que temos uma dificuldade ajuda-nos e perdem ali muito tempo mas não se importam. Enquanto</p>
--	--	--	--

		<p><b>B3.1. Confiança na aprendizagem</b></p>	<p>no ensino regular não. “E          “E depois não é só isso. Imagine que estamos mais aborrecidos num dia de calor ou assim estamos mais aborrecidos. Os próprios professores entram na brincadeira connosco que é para nos despertar e depois voltam à matéria.” J          “Eu acho que esta escola é muito diferente das outras Escolas Profissionais porque esta escola é exigente mas dá-nos oportunidades. “ E          “Dá-nos muitas oportunidades.” J          “Esta escola para mim foi a melhor coisa que me caiu. Foi uma fuga foi...” E          “Pronto. Acho que neste momento, na realidade do nosso país, um aluno que está no Curso Profissional, creio que acaba o Curso e tem mais hipóteses de arranjar trabalho logo do que um aluno que acaba um curso regular. Primeiro, saímos muito mais preparados em termos do contexto de trabalho porque já tivemos experiências de Estágio. Segundo, também podemos ir para o Ensino Superior e aprofundar ainda mais as nossas capacidades e no Ensino Superior também temos os nossos estágios, etc. E aprofundamos ainda mais as nossas capacidades que já adquirimos num Curso Profissional. Por isso acho que neste momento, na nossa realidade, acho que é o ideal para quem quiser arranjar trabalho, sinceramente.” D          “Eu partilho da mesma opinião que o D. Acho que o Curso Profissional é melhor em termos de preparação para o mundo de trabalho que o ensino regular. Temos muito mais oportunidades. A escola arranja essas oportunidades, o que é ótimo, e acho que é só.” C</p> <p><b>B3.1</b>          “Não teve disciplinas em si. Começou com a nossa professora de... Olhe isto nasceu assim: no primeiro ano que nós cá estivemos na escola participamos num projeto de uma antiga turma em que era para ver qual era a turma mais solidária e</p>
--	--	---	---

		<p><b>B3.2.</b> Flexibilidade/ Promoção e desenvolvimento da iniciativa, cooperação, confiança, adaptabilidade</p>	<p>foi a nossa. No segundo ano continuou. A nossa professora de... falou-nos que queria criar um grupo de jovens solidários. E os “super jovens” éramos 12 alunos e 1 professora. Atualmente somos 20 alunos e 3 professoras porque o trabalho é imenso e deu-nos para nós, que no segundo ano estávamos desmotivados, para vir à escola porque chegámos a um ponto em que é normal. Somos jovens, e os projetos deu-nos muita ambição. A partir daqui queríamos vir para a escola, para fazer as coisas super jovens.” <b>E</b></p> <p>“Uma pessoa às vezes sai daqui da escola com a cabeça mesmo cheia porque estamos saturados. Mas lá está, apesar de fazermos as coisas por gosto não é só porque gostamos de estar aqui. Também ficamos saturados ficamos de cabeça cheia.” <b>E</b></p> <p>“Mas depois pensamos que vale a pena.” <b>R</b></p> <p>“Exatamente.” <b>E</b></p> <p>“Mas também acho que depende um pouco da idade, da maturidade do aluno, da capacidade do aluno, porque imagine se o aluno tem vinte anos mas tiver mentalidade de uma pessoa de dezasseis anos e não quiser saber da escola perde também o interesse. Deve aproveitar a oportunidade para ser alguém no futuro.” <b>E</b></p> <p><b>B.3.2</b></p> <p>“Faz-nos crescer.” <b>J</b></p> <p><b>(projetos)</b></p> <p>“ Com os eventos que nós já fizemos o aluno cresceu, deu, entre aspas, um pulo. O aluno cresceu imenso. Porquê? Porque nós através dos eventos lidamos com</p>
--	--	--	---

		<p><b>B3.3. Caráter prático</b></p>	<p>“pessoas de variados meios sociais.” E          “Quatro, porque eu reprovei um ano.” E          “Exatamente. Porque o aluno tem capacidades. É preciso é saber aproveitá-las. E aproveitar as capacidades do aluno não parte só do aluno, parte também dos professores. E o professor erra. E então na escola regular onde eu andei...” E</p> <p><b>B3.3</b>          “Em cursos específicos.” R          “Exatamente. Já saímos com o 12.º mais qualquer coisa.” E          “É tipo um extra.” J          “Eu vejo isto como um processo, sim. Desde que eu entrei aqui no primeiro ano, no primeiro dia que estive cá, eu cresci muito enquanto aluno, e como pessoa, e enquanto profissional eu saio daqui orgulhosa. Eu vou sair daqui, vou-me sentir orgulhosa pelo meu processo.” E          “Que caracterize o meu processo aqui na Escola?” E          “Eu acho que a palavra é ‘batalhadora’ “. E          “Talvez ‘única’ porque foi uma experiência e continua a ser uma experiência única que estou a ter.” R          “Super jovem.” J          “Desejar sorte a todos os alunos que andassem perdidos, tal como eu, e eu não sei como fiz quando entrei aqui para esta escola fiz um teste psicotécnico e acho que todas as escolas às vezes deviam fazer isso.” E          “Aprendizagem.” D          “Profissionalismo.” RI          “Futuro.” M          “Amizade.” C</p>
--	--	-------------------------------------	---

	<b>B4. Metodologias de ensino</b>		<b>B4. Referido em C.</b>
<b>C. Avaliação e</b> progressão dos alunos e instrumentos e momentos de avaliação	<b>C1. Gestão dos módulos</b> ver se há perceções relativas a esta categoria, noutras “Unidades de Registo		<b>C1</b> “Eu já soube de casos de colegas meus que chegaram ao final dos três anos e não tinham boas notas. Tinham módulos em atraso. E a escola tentou ajudar ao máximo que pôde. Só que eles não conseguiram aproveitar as oportunidades, ou seja, a culpa não é essencialmente da escola, por método de ensino que tem, porque o método de ensino eu acho que é muito positivo. Porque se estivéssemos numa escola regular, sem ser em Curso Profissional, eles misturavam toda a matéria e nós tínhamos que fazer um teste com tudo. Aqui não. É muito mais dividido, o que é ótimo. Portanto só quem não quer é que não tem um bom percurso escolar.” <b>C</b>
	<b>C2. Instrumentos/ momentos de avaliação</b>		<b>C2</b> “Falo com o meu professor. Marco um dia, que sou eu que escolho, e a partir daí estudo até lá.” <b>J</b> “Depende muito da disciplina. Pode ser ou em testes ou em trabalhos sobre o módulo e eles dão-nos um prazo e a gente tem que entregar. Se for trabalho, ou se for teste, temos que o realizar na data que marcarem. Se reprovarmos temos nós

			<p>que remarcar com o professor a segunda tentativa para passar ao módulo.” <b>R</b></p> <p>“Sim. Depende de cada aluno. Eu, por exemplo, cheguei cá à escola em março. Tinha vinte e tal módulos em atraso e neste momento já estou com quase quinze. E muitos alunos, que se calhar vieram desde o início, têm muito mais do que eu porque depende do tipo de aluno e do tipo de capacidades que têm para realizar mais rápido, ou não, os módulos que ficaram para trás.” <b>R</b></p> <p>“Nós somos avaliados da seguinte forma: nós fazemos o teste, temos nota, se tivermos nota para passar, pronto, obviamente que vamos passar ao módulo e a professora faz no final uma autoavaliação. Nós fazemos a autoavaliação e heteroavaliação. Depois a professora faz aquelas contas que eles fazem, que é para fazer a nota final do módulo e no final do período aparece na pauta os módulos que foram efetuados de cada disciplina com as respetivas notas.” <b>D</b></p> <p>“Sim. É verdade. Eu não tenho nenhum módulo em atraso porque alguns professores facilitam muito o trabalho dos alunos, que é, por exemplo, em vez de dar um teste dão dois, ou seja, dividem a matéria. Há professores que fazem trabalhos, só para aquele módulo. Por exemplo, eu tenho uma disciplina que é AI em que a setora não avalia só pelos testes. Avalia pelo que o aluno faz na aula, pelos debates, pelo trabalho que o aluno tem ao longo do ano.” <b>C</b></p> <p>“Tem só em Matemática. Tenho Matemática os três anos. A professora faz o teste, e antes faz umas fichas para depois nos ajudar nos testes. Divide a matéria. Fazemos duas fichas sobre as duas matérias e no final junta num teste.” <b>RI</b></p> <p>“Eu não tenho nenhum módulo em atraso. E como o meu colega referiu, por exemplo, em Matemática eu também tenho a mesma professora que ele. E é exatamente isso que acontece. Ela dá-nos duas fichas mensais. Ao fim do mês nós fazemos as fichas e ela junta a nota do teste final.” <b>M</b></p> <p>“Na minha opinião acho que só tem pontos positivos. Acho que o trabalho do</p>
--	--	--	--

	<p><b>C3. Avaliação de atitudes interpessoal</b> ( a importância da participação em Projetos)</p>		<p>aluno não pode ser só avaliado por um dia de teste. Imagine, nós temos um trabalho de aula muito bom, fazemos os trabalhos, estamos concentrados no nosso trabalho de aula. Se vamos fazer o teste e corre-nos mal, e reprovamos ao módulo, é uma injustiça tremenda. A nossa vida decidida em uma hora e meia não faz sentido absolutamente nenhum. Pronto. E só vejo positividade nisso.” <b>D</b></p> <p><b>C3</b> “Exatamente. E nós somos avaliados nisto.” <b>E</b></p> <p><b>(Participação em Projetos)</b> “Através deste projeto nós conseguimos ver se o aluno é responsável, se tem autonomia, se está apto para o Ensino Profissional.” <b>E</b></p> <p>“É. Se o aluno é responsável se está apto para o mundo lá fora, para o futuro, para o mundo de trabalho, e envolve também o espírito de equipa, que também é avaliado. Mas isto não tem uma avaliação de 0 a 20. É: se o aluno conseguir, se o aluno for responsável e cumprir os prazos estabelecidos, na próxima campanha irá participar. Se for aquele aluno desleixado, que não quer saber, ele participa mas já não é com tanta frequência ou seja é uma forma... <b>E</b></p> <p>“Os eventos que vocês fazem eu nunca fiz nenhum. Só ouvi falar e acaba por ser uma atividade que pelo que eu ouço que nos valoriza bastante para de hoje para amanhã no local de trabalho.” <b>R</b></p> <p>“Conta para o currículo. Isso é essencial.” <b>J</b></p> <p>“Os ‘super jovens’ também contam para o currículo” <b>E</b>.</p> <p>“Sim, lá está. O que a minha colega falou, o trabalho de equipa, penso que para uma empresa seja muito importante.” <b>J</b></p> <p><b>(articulação da formação com a vida profissional)</b></p>
--	---	--	--



<p><b>D.</b> Articulação da formação com a vida profissional</p>	<p><b>D1.</b> Prova de Aptidão Profissional</p>		<p><b>D</b>                  “É mesmo isso. Que no final destes três anos eu vejo. É que há três anos atrás eu saía da escola e ia fazer o quê? Não tinha oportunidades. Não ia saber fazer nada e agora estou quase a acabar o ano, a escolaridade, não só estou quase a sair para o mundo de trabalho. E sei que se conseguir procurar consigo arranjar qualquer coisa na minha área.” <b>E</b></p> <p><b>D1</b>                  “Eu escolhi o tema “O secretariado na união de freguesias de ...”. Foi lá que eu estagiei no meu segundo ano, ou seja, no meu primeiro Estágio aqui em Portugal. Escolhi fazer sobre a Junta porque primeiro conhecia os cantos à casa, sabia perfeitamente que tinha ali uma ajuda se precisasse de alguma coisa, de algum documento, que me ajudavam em tudo e então foi por aí quando comecei a fazer, a escrever mesmo, e a fazer a PAP. Foi um bicho de sete cabeças. Andei o primeiro período todo sem fazer nada porque não sabia. Depois com a ajuda dos professores, e muita ajuda mesmo, consegui fazer e aproveitei as férias da Páscoa e agora já acabei a PAP. Vou melhorá-la até julho, até à apresentação.” <b>E</b>                  “Não, é desinteresse. Nem sei. Não sei...É um conjunto de emoções que vai aqui na minha cabeça e não anda. Não consigo desenvolver mais. Mas estou a fazer tudo por tudo. Isso não há dúvida nenhuma. Vou fazer tudo por tudo para acabar. Quando, não sei. Mas espero bem até julho.” <b>J</b>                  “Isso tem uma vantagem. A Escola Profissional tem uma vantagem em relação à Escola Regular. Nós na Escola Regular temos os ditos exames nacionais para terminarmos o 12.º ano. Aqui não. Aqui fazemos uma Prova de Aptidão</p>
--	---	--	--

		<p>Profissional e se quisermos ir para a Universidade aí é que fazemos os exames. O que eu acho que deveria ser para todas as escolas, regulares e profissionais. Seria melhor e obteriam melhores resultados se os alunos fizessem também uma prova igual à nossa. Não seria aptidão profissional, porque não a têm na Escola Regular, mas só fariam os exames nacionais quem se quisesse candidatar à Universidade, ou seja, quem não quisesse não fazia os exames e tinha ali o 12.º ano, e quem quisesse fazia os exames. Acho que a Escola Profissional tem essa vantagem em relação às outras e se calhar atualmente é por isso que as Escolas Profissionais são mais, e estão a ter mais alunos e tem mais sucesso do que as Escolas Regulares.” E</p> <p>“Particularmente, para mim, está a correr muito bem. Para alguns alunos da minha turma e de outras não, porque é uma coisa muito mais difícil de se fazer. Claro, porque nós, porque o nosso percurso escolar vai ser dependente daquilo. E eu acho que isto da PAP é bom porque se nós estamos aqui os três anos, nós temos que reter conhecimentos e então nós vamos ter que mostrar aquilo que sabemos, não é? É sempre bom mostrar aquilo que sabemos. A PAP é dividida em parte teórica e parte prática, ou seja, a parte escrita em que nós fundamentamos tudo o que nós fazemos na PAP. E a parte prática é mais o que nós vamos mostrar, por exemplo, no meu Curso Multimédia, pode ser vídeos, <i>sites</i>. Se eu fizer um vídeo, como vou fazer, eu na minha parte prática vou mostrar o vídeo. Na parte teórica vou mostrar o vídeo de maneira diferente, que é o que está por detrás do vídeo.” C</p> <p>“Como já disse, para mim, está a correr muito bem. A Prova de Aptidão Profissional é apresentada ao público, a alunos e júris. Vêm júris que integram aqui a... e outros que vêm de fora e acho que é só isso.” C</p>
--	--	--

			<p>“No meu caso o meu Coordenador de Curso decidiu fazermos este ano uma mini PAP que é preparação para o próximo ano. Acho que, também como a C disse, que é uma boa ...é o englobar de tudo. São três anos. Temos que mostrar o que aprendemos durante esses três anos e acho também que é um trabalho que também vai nos ajudar. Por um lado, tenho colegas meus que está a ajudar mesmo a eles. Por exemplo, alguns não fizeram os módulos mas agora que estão a fazer o trabalho estão a perceber mais a matéria e se calhar conseguem juntar mais as duas coisas.” <b>RI</b></p>
--	--	--	--

