



LAURA MARIA
GUERRA MATEUS
FONSECA

**A ESCOLA COMO PRIMEIRA
EMPRESA: UMA EXPERIÊNCIA
DE ENSINO PROFISSIONAL**

**ESTUDO DE CASO DA ESCOLA
TÉCNICA PROFISSIONAL DA MOITA**

Relatório de Dissertação do Mestrado
em Gestão e Administração de Escolas

ORIENTADOR

Professor Doutor, Jorge Pinto

Fevereiro de 2021

LAURA MARIA
GUERRA MATEUS
FONSECA

**A ESCOLA COMO PRIMEIRA
EMPRESA: UMA EXPERIÊNCIA DE
ENSINO PROFISSIONAL**

**ESTUDO DE CASO DA ESCOLA
TÉCNICA PROFISSIONAL DA MOITA**

JÚRI

Presidente: Professor Adjunto Agostinho Manuel de
Inácio Bucha, ESCE-IPS

Orientador: Professor Coordenador Jorge Manuel
Bento Pinto, ESE-IPS

Vogal: Professora Adjunta Cristina Gomes da Silva,
ESE-IPS

Fevereiro de 2021

In memoriam

*Ao meu pai,
pelo incentivo a subir cada degrau do conhecimento.*

*É necessária uma história para mostrar uma história.
As metáforas e as histórias são, de longe, mais poderosas (alas) que as ideias;
são também mais fáceis de recordar e mais divertidas de ler.
Se tenho de analisar aquilo que chamo disciplinas narrativas,
a minha melhor ferramenta é a narrativa.
As ideias vão e vêm, as histórias permanecem.*

Nassim Nicholas Taleb, *O Cisne Negro – O impacto do altamente improvável*,
Publicações D. Quixote, 9.ª edição, 2018

Agradecimentos

*Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar,
o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.*

Paulo Freire (1988)

Este tema de trabalho e construção de projeto de investigação conduziu-me até aos bastidores de um ensino (o Profissional). Foi neste percurso (quase de viagem iniciática) que me cruzei com muitas pessoas que abertamente me ajudaram a olhar para, e a conhecer o Ensino Técnico Profissional em Portugal. Agradeço a todos e a cada um em particular.

Agradeço à Escola Técnica Profissional da Moita – ETPM, espaço onde passei algum tempo deste estudo, pelo acolhimento, pela gentileza dos seus funcionários, pela prontidão na resposta a todas as perguntas e pedidos que surgiram no decorrer deste trabalho de investigação.

Um agradecimento especial ao Dr. Alexandre Oliveira, ao Dr. Guilherme Rocha, à equipa docente do curso de Técnico de Apoio à Infância e à Dr.^a Rita Monteiro, a todos pela sempre disponibilidade, partilha e colaboração neste projeto através da informação e conhecimentos veiculados em entrevistas formais e informais e em contexto de aulas. Uma nota especial de agradecimento à Dr.^a Marta Marques, pela presença, atenção, partilha e encaminhamento nas aulas assistidas e clara apresentação do trabalho desenvolvido na EPTM.

Um outro agradecimento à turma (às alunas) do 10.º ano do curso de Técnico de Apoio à Infância por serem os atores deste projeto, pela sua postura exemplar, pela colaboração e partilha de trabalhos, pela presença sempre positiva e proativa.

Finalmente, a nota especial de agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Jorge Pinto, que sempre acompanhou, orientou e ajudou a clarificar ideias e sentidos para encontrar o fio condutor da minha narrativa. Apurámos, alinhámos os percursos.

RESUMO: Numa sociedade pautada pela inovação e mudança de paradigmas e pela procura de excelência na *performance*, o ensino profissional representa uma mais-valia na sistematização de conhecimentos (teoria) e uma interface privilegiada no mercado de trabalho (prática). Torna-se, por isso, necessária uma análise das reais necessidades dos mercados para depois, no ensino, refundar o currículo formativo e maximizar o seu contributo para a excelência da qualidade desejada. Partindo deste cenário, o escopo deste estudo centra-se: *i)* no estudo de uma coconstrução do currículo escolar que operacionaliza crítica, analítica e criativamente as aprendizagens; *ii)* na interpretação de uma dinâmica inovadora de circularidade entre o saber, o saber-fazer e o aprender-a-aprender; *iii)* no olhar sobre a gestão de um sistema de ensino desenvolvido e implementado para responder aos desideratos da sociedade atual e futura.

Elegemos o estudo de caso realizado numa escola técnica profissional como método de pesquisa. Recorremos a um moldura teórica (revisão da literatura) orientada para o objeto da pesquisa, mediante a qual recolhemos informação que permitiu enquadrar o historial do ensino profissional em Portugal, a sua evolução e características e analisar uma escola que investiu numa operacionalização singular do currículo. Elencamos algumas questões-chave decorrentes da gestão curricular, como desafios para a inovação pedagógica e para a mudança.

Segundo um paradigma interpretativo, propomo-nos utilizar o dispositivo metodológico constituído por um inquérito por questionário dirigido à turma em estudo e por entrevistas feitas a atores da escola, considerados de primeiro plano. As notas de terreno obtidas através da observação direta participante enformarão a investigação, bem como a análise documental.

O estudo efetuado revela a práxis de uma escola técnica profissional que se empenha numa coconstrução curricular onde o aluno está no centro do processo educativo e o currículo é visto como uma oportunidade para o aluno e para a escola. Os resultados evidenciam o modo singular de uma escola coconstruir conhecimento que, a montante, faz uma interpretação dos pressupostos e conceitos do ensino profissional, contudo com uma apropriação do currículo colaborativa e ativa, de forma intencional e interligada, e que, a jusante, envolve todos os atores na construção do perfil do aluno, promove a sua integração profissional, exponencializando-os para pensar criticamente e agir, no presente e no futuro, dotados das competências essenciais, não apenas técnicas, mas também transversais.

PALAVRAS-CHAVE: ensino profissional, currículo, gestão, coconstrução.

ABSTRACT: Professional teaching represents an indisputable added value feature in the systematization of knowledge (theory) and a privileged interface in the work market (practice) in a society ruled by innovation, by the quest for performance excellency and by the constant shift of paradigms. It becomes, thus, imperative to achieve a diagnosis of the real market necessities in order to, in the teaching, restructure the training curriculum and maximize its contribute towards the desired quality excellency.

Starting from this scenario, the scope of this study focuses on: *i)* the study of a cobuilding of the school curriculum, which operates critically, analytically and creatively the learning; *ii)* the interpretation of an innovative dynamic of circularity between the knowledge, the know-how and the learn-to-learn; *iii)* the outlook over the management of a teaching system which is developed and implemented to respond to the goals of the current and future society.

We elected a study case conducted in a professional technical school as the research method. We resorted to a theoretical frame (literature revision), which was guided towards the research object. From that, we gathered information, which allowed us to frame the history of professional teaching in Portugal, as well as its evolution and specific characteristics. It also enabled us to analyse the uniqueness of a school that invested in an evolution of the curriculum's operationalization and of the learning situations, making them effective and meaningful. We listed some keywords arising from this curricular management as challenges for the pedagogic innovation and change.

According to an interpretative paradigm, we propose to use the methodologic device constituted by a questioner inquiry directed to the class in study and by interviews made to forefront actors. The field notes obtained through direct observation will shape the investigation, as well as the documentary analysis.

The study shows the praxis of a professional technical school that is committed to a curricular cobuilding where the student is in the centre of the educational process. The curriculum is seen as an opportunity to the student and the school. The results of this study show a unique way of a school cobuilding knowledge – upstream, it makes a very close interpretation of the assumptions and concepts of the professional teaching, though with a differentiated curriculum appropriation; and downstream it promotes a well succeed professional integration of the students, rapidly developing their critical thoughts and actions, gifted with essential skills, not only technical, but also transversal.

KEYWORDS: professional teaching, curriculum, management, cobuilding.

Índice

Lista de abreviaturas e siglas

Índice de quadros

Índice de gráficos

1. Introdução	1
1.1 Pertinência do estudo	1
1.2 Objetivos e problema de investigação	3
1.3 Itinerário do estudo	5
2. Enquadramento teórico e contextual: revisão da literatura	6
2.1 Génese do Ensino Profissional – a circularidade do tempo numa relação dual	6
2.2 Subsídios para a história do Ensino Profissional em Portugal	7
2.3 O Ensino Profissional como aposta na qualidade	12
2.4 A gestão do currículo – perspetivas de intervenção para a inovação ...	18
2.5 Diferentes discursos – para uma referencialização dos níveis do currículo	24
2.6 A operacionalização do currículo – fazer diferente o currículo para uma educação integral	26
3. Metodologia da investigação	29
3.1 Opções metodológicas do estudo	29
3.2 Paradigma	30
3.3 Tipo de estudo – o estudo de caso	31
3.4 Recolha de dados	32
3.5 Análise dos dados	36
3.6 Contextos dos ambientes de aprendizagem	37
3.7 Metodologia de intervenção	40
3.8 Questões éticas da investigação	42

4. Dos desafios às soluções: a gestão do currículo em ação	43
4.1 Apresentação e discussão dos resultados – breve contextualização .	43
4.2 Quando a escola é a empresa e a empresa é a escola	44
4.3 O curso, o currículo e a sua operacionalização	52
4.4 O curso na voz das alunas	64
5. Conclusões finais	71
5.1 A mudança da gestão do currículo	71
5.2 Limitações do estudo	73
5.3 Linhas de investigação futuras	73
Referências bibliográficas	75
Anexos	81
Apêndices	113

Lista de abreviaturas e siglas

AI – Área de Integração

CCR – Colégio Côrte Real

CEF – Cursos de Educação e Formação

CGP – Centros de Gestão Participada

CGPP – Criação e Gestão de Projetos e Portefólios

CNA – Comissão Nacional de Aprendizagem

CNQ – Centro de Novas Oportunidades

CQEP – Centro para a Qualificação do Ensino Profissional

DGEFP – Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional

DP – Diretor Pedagógico (ETPM)

DP-EP – Diretor Pedagógico da Empresa Pedagógica (CCR)

ECDM – Expressão Corporal Dramática Musical

EF – Educação Física

EFP – Ensino e Formação Profissional

EP – Empresa Pedagógica

EP – Expressão plástica

ETPM – Escola Técnica Profissional da Moita

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

FDMC – Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra

FSE – Fundo Social Europeu

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

PAP – Projeto de Aptidão Profissional

PDC – Presidente do Conselho Diretivo (ETPM)

RPP – Reflexão do Perfil Profissional

SI – Saúde Infantil

SNQ – Sistema Nacional de Qualificação

SOC – Sociologia

T – Tutor (ETPM)

TAI – Técnico de Apoio à Infância

TPIE – Técnico Pedagógico de Intervenção Educativa

UE – União Europeia

Índice de quadros

- QUADRO 1: Objetivos gerais e objetivos específicos do estudo.
- QUADRO 2: Corpo de questões (Q).
- QUADRO 3: Um olhar sobre as competências essenciais para 2022.
- QUADRO 4: *Design* da investigação.
- QUADRO 5: Resultados globais em relação ao número total de ocorrências, nas entrevistas feitas a diferentes atores da ETPM.
- QUADRO 6: Síntese de procedimentos frequentes nas tutorias: balanço e planeamento.
- QUADRO 7: Síntese da apresentação de portefólios – final de mobilidade.
- QUADRO 8: Síntese dos momentos «depois da mobilidade».
- QUADRO 9: Coconstrução de espaços e tempos. Geometrias organizacionais.
- QUADRO 10: Algumas referências sobre como se faz aprender na ETPM.
- QUADRO 11: Relação das alunas do 10.º ano do curso profissional TAI com a ETPM (%).
- QUADRO 12: Relação das alunas do 10.º ano do curso profissional TAI com as colegas (%).
- QUADRO 13: Relação das alunas do 10.º ano do curso profissional TAI com os professores (%).
- QUADRO 14: Desenvolvimento do currículo pelos professores do curso profissional TAI da ETPM (%).

Índice de gráficos

GRÁFICO 1: Abordagem da estrutura modular nas Escolas Profissionais.

GRÁFICO 2: Questões sobre os vários sentidos do currículo

GRÁFICO 3: Processo de desenvolvimento e concretização do currículo nas Escolas Profissionais.

GRÁFICO 4: Ciclo PDCA.

GRÁFICO 5: Níveis do currículo.

GRÁFICO 6: Os quatro níveis de decisão curricular.

GRÁFICO 7: Critérios do paradigma qualitativo/interpretativo.

GRÁFICO 8: Momentos dos Roteiros de Aprendizagem.

GRÁFICO 9: Currículo desenvolvido no curso TAI *versus* as atitudes e opiniões das alunas do curso TAI, 10.º ano, da ETPM.

GRÁFICO 10: Representação da constelação ETPM – currículo em ação para o desempenho das competências do século XXI.

1. Introdução

*A lógica do Cisne Negro torna aquilo que não sabemos mais relevante do que aquilo que sabemos.
Tenha em conta que muitos Cisnes Negros podem ser desencadeados e exacerbados pelo facto de não serem esperados.*

Nassim Nicholas Taleb, *O Cisne Negro*
– o impacto do altamente improvável, 2018, p. 17.

A inovação acelerada, os novos contextos de gestão e de lideranças, bem como a interconectividade de geografias e de conteúdos colocam-nos perante um novo paradigma de exigências e expectativas civilizacionais que desafiam a educação no sentido de educar e preparar os jovens para um mundo em mudança. Será, por isso, verdadeiramente quixotesco e inútil antecipar futuros, mas muito útil e produtivo analisar e interpretar as competências, qualificações e educação em prol de futuros próximos. Destas reflexões, decorrem os fatores motivacionais para edificar o estudo:

- i.* debater questões de educação que merecem reflexão e questionamento aprofundado;
- ii.* analisar as metodologias de aprendizagens no Ensino Profissional e que emergem de um questionamento decorrente de práticas letivas desenvolvidas neste ensino;
- iii.* investigar um modelo singular de gestão de currículo numa escola técnica profissional;
- iv.* finalmente, acompanhar a relação entre o contexto da formação e o contexto do trabalho numa empresa e perceber como se pode operacionalizar o currículo nos dois sentidos (escola e empresa).

1.1 Pertinência do estudo

Vivemos num século XXI em que se preconizam novos perfis, quer profissionais quer escolares. É neste paradigma de evolução e mudança que se situa o modelo de gestão de currículo que nos propomos analisar nesta investigação – o da Escola Técnica Profissional da Moita (ETPM).

Um dos objetivos deste trabalho é conhecer e analisar a gestão na coconstrução de um currículo escolar, operacionalizado «através de uma aprendizagem baseada em projetos» e apostada na construção de cidadãos «criativos, inovadores, com

pensamento crítico e orientados para a resolução de problemas, comunicativos, com capacidade de trabalho colaborativo, responsáveis e ativos»¹.

Uma *gestão*, porque envolve diferentes atores que participam num sistema de *input-processamento-output*, ou seja, o funcionamento é feito em rede, todos colaboram e contribuem para uma construção circular da aprendizagem, gerida com a participação e envolvimento de todos os atores. Cada vez mais se reconhece que o desempenho e o sucesso de qualquer organização dependem da qualidade da sua gestão.

Uma *(co)construção do currículo* de ensino, porque surge como oportunidade de uma «nova relação Escola-Empresa promotora da abordagem pedagógica diferenciadora [...]. A matriz curricular é desenhada em conjunto, tendo em conta o que ambas as partes poderão melhor desenvolver»².

António Nóvoa, a partir do relatório Jacques Delors, *Educação: Direito e Dever – missão nobre ao serviço de todos*, 2002, retoma a perspetiva de uma educação integral, em que o aluno é colocado no centro como protagonista e, ao mesmo tempo, como adjuvante de todas as ações, sendo o construtor da sua aprendizagem e do seu projeto de vida/carreira. Diz o referido relatório que

Para cumprir a sua missão de educar para a cidadania, os projetos e as comunidades educativas têm de contemplar o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos, mas também o aprender a ser. Sem esta consciência personalista, sem o crescimento pessoal de uma verdadeira estrutura autónoma vertebrada por valores e convicções, os cidadãos não ultrapassarão o limiar de indivíduos enquadrados nas estruturas cívicas como consumidores passivos dos esquemas sociais apresentados. (Delors, 2002, citado em Nóvoa, 2009: 55).

Neste contexto, consideramos que este estudo é pertinente porque contribuirá para:

- i. compreender e valorizar o ensino técnico profissional, onde tudo é pensado a partir do que é essencial de modo a garantir que todos os alunos tenham oportunidades completas de desenvolvimento humano;
- ii. conhecer em profundidade e evidenciar a importância do trabalho de gestão e operacionalização curricular de uma escola profissional;
- iii. aumentar o número ainda reduzido de estudos sobre o ensino técnico profissional em Portugal, nomeadamente nos últimos anos.

¹ Póster Científico ETPM: *Reconstrução Curricular*, 2018-2020.

² Site da ETPM: <https://escolaprofissionalmoita.com/> (consultado em 26 de agosto de 2019).

Para fazer face aos desafios atuais é imperioso fugir do espectro estreito de uma formação sem grandes possibilidades de adaptações a novas situações nem progresso tecnológico, e romper com os quadros conceptuais e metodológicos do passado. O desafio permanente do ensino, em geral, e do profissional, em particular (porque alvo do nosso estudo), passa por reinventar, adaptar e ajustar as práticas pedagógicas ao mundo globalizado, sem rotular o ensino, nomeadamente o profissional. Ideia reafirmada por Joaquim Azevedo (2010):

As escolas profissionais nunca foram e não são «escolas para os pobres» [...] são escolas que oferecem oportunidades mais completas de desenvolvimento humano contando nos seus planos de estudo, além da formação técnica específica, com uma formação sociocultural e científica decididamente adequadas; são escolas onde os alunos são pessoalmente apoiados e onde a progressão de estudos se faz por módulos (pequenos conjuntos de aprendizagens que têm de ser alcançadas por todos) e não por disciplinas anuais; são escolas abertas ao mundo e não pretendem reproduzir dentro de si os modelos fabris, industriais e antigos; são escolas que acompanham os alunos um a um, cuidando de cada rosto. (Azevedo, 2010: 25)

Partindo desta declaração, o grande desafio é dar a conhecer o comportamento de uma escola que gere o currículo para que os alunos aprendam e percebam o porquê das coisas e, concomitantemente, para formar os seus futuros.

1.2 Objetivos e problema de investigação

Em qualquer trabalho de investigação, é importante delimitar o terreno do trabalho investigativo, afunilar até chegar a um campo de objetivos gerais e identificar os objetivos específicos que estão na base das etapas do estudo. Apresentamos no quadro 1 os objetivos gerais (OG) e os objetivos específicos (OE) deste projeto:

Objetivos gerais (OG)	Objetivos específicos (OE)
OG1 – Conhecer os aspetos basilares da gestão do currículo como processo aberto e flexível. Como é que se define?	OE1.1 – Conhecer o Modelo Educativo de uma Escola Profissional. OE1.2 – Interpretar a gestão do currículo na construção do Projeto de Carreira de cada aluno. OE1.3 – Conhecer a operacionalização do currículo de ensino.
OG2 – Analisar o processo de organização da escola. Como é que a escola se organiza?	OE2.1 – Categorizar a matriz de mobilidades (na empresa). OE2.2 – Diagnosticar os papéis dos atores intervenientes no processo de coconstrução curricular. OE2.3 – Identificar o que se vai aprender.

<p>OG3 – Apresentar o processo de coconstrução do currículo escolar em função do perfil de aprendizagem do aluno, como estratégia inovadora no Ensino Profissional.</p>	<p>OE3.1 – Compreender como é que são trabalhadas as competências individuais (micro-aluno) e de grupo (macro-turma). OE3.2 – Provocar reflexão sobre a particularidade de um currículo em ação. OE3.3 – Mostrar que é possível fazer diferente. OE3.4 – Refletir sobre o porquê de a experiência ser bem-sucedida (quando normalmente refletimos sobre os fracassos da escola).</p>
--	---

Quadro 1 Objetivos gerais e objetivos específicos do estudo.

Os objetivos definidos para este estudo são eminentemente de carácter exploratório ou descritivo; exploratório porque nos aproximam a problemáticas pouco trabalhadas até ao momento (Coutinho, 2018) e descritivo porque pressupõem a observação de um fenómeno, procurando dar um retrato descritivo o mais fiel possível do que é observado.

Partilhamos da reflexão de Clara Coutinho quando diz que «qualquer investigação envolve sempre um problema» (Coutinho, 2018: 49). Na verdade, o problema pode ser equacionado de forma generalista ou emergir à medida que a investigação avança. E ele é fundamental porque ajuda a focar e estreitar o âmbito da investigação, contribui para a organização do projeto conferindo-lhe coerência, orienta a revisão de literatura para a questão de investigação, e, finalmente, remete para os dados a obter.

Então, *investigar*, que etimologicamente significa «procurar», implica o desejo de face a uma pergunta de partida encontrar mais perguntas para cada vez circunscrever o âmbito do pensamento até chegar a possíveis respostas, que conduzirão a novas e mais reflexões.

É desejável que a definição do problema seja o mais específica possível, contendo aspetos fundamentais como:

- o que se vai estudar, ou seja, o objeto da investigação;
- quem vai ser o sujeito dessa investigação e quem se vai envolver;
- como se vai estudar o problema, definir as variáveis.

Posto isto, chegamos ao problema de partida:

– *Como é que a Escola Técnica Profissional da Moita (ETPM) se organiza para coconstruir e gerir o currículo com o objetivo de conferir maior coerência entre as práticas pedagógicas e o perfil do aluno que pretende edificar?*

Esta pergunta desdobra-se em mais questões (Q) que procuraremos responder ao longo deste estudo, explicitadas no quadro 2:

Q 1 Como se caracteriza o modelo curricular da Escola Profissional objeto deste estudo?
Q 2 Em que medida é que este modelo contribui para o perfil de aluno que se pretende edificar?
Q 3 Em que medida é que a formação em alternância se ajusta e reorganiza em função das necessidades da escola e da empresa?
Q 4 Existem ferramentas para avaliar o contributo da formação em contexto de trabalho e vice-versa?
Q 5 A informação decorrente desta avaliação tem consequências no planeamento de um novo ciclo de ensino e aprendizagem?

Quadro 2 Corpo de questões (Q).

1.3 Itinerário do estudo

O itinerário desenhado para este estudo está dividido em cinco capítulos.

Partimos do **Capítulo 1** com a introdução ao problema de investigação, definição e delimitação dos objetivos do estudo.

Seguimos para o **Capítulo 2** com a identificação e seleção dos textos e das teorias que vão enformar o *corpus* da revisão da literatura para fundamentar a investigação. Aqui é feito, em primeiro lugar, um enquadramento histórico e contextual do Ensino Profissional em Portugal, as suas características e evolução. Esta revisão de literatura conduz-nos, em segundo lugar, a outro enquadramento contextual e interpretativo: a gestão curricular no ensino e, em particular, no Ensino Profissional.

No **Capítulo 3** entramos na prática da investigação. Além da classificação da investigação, é apresentado o processo de investigação, bem como as opções metodológicas, os instrumentos e a técnica utilizados na recolha e análise dos dados. É feito um breve enquadramento dos ambientes de aprendizagens e a apresentação do processo de amostragem da população em estudo, tal como a justificação da sua escolha. As questões éticas da investigação enformam também este capítulo.

Ao longo do **Capítulo 4** são sintetizados os dados do estudo e apresentados, interpretados e discutidos os seus resultados.

No final deste percurso, no **Capítulo 5**, respondemos à pergunta de investigação e questões e elaboramos uma síntese interpretativa das conclusões finais.

2. Enquadramento teórico e contextual: revisão da literatura

Na realidade a memória é dinâmica – e não estática – como uma folha de papel onde novos textos (ou novas versões do mesmo texto) serão continuamente registadas, graças ao poder da informação anterior. (Numa extraordinária imagem, o poeta parisiense do século XIX Charles Baudelaire, comparou a nossa memória a um palimpsesto, um tipo de pergaminho que permite que os textos antigos sejam apagados para que, sobre eles, se escrevam outros novos.)

Nassim Nicholas Taleb, *O Cisne Negro*
– o impacto do altamente improvável, 2018, 113

2.1 Génese do Ensino Profissional – a circularidade do tempo numa relação dual

A escola atual caracteriza-se por uma profunda heterogeneidade e crescente pressão social no sentido de satisfazer as necessidades dos seus alunos e maximizar as suas aprendizagens. Nos últimos anos as relações entre a educação e os diferentes vetores da economia e do mercado de trabalho têm sofrido alterações marcantes. Alteraram-se modelos educativos e emergiram novos desafios escolares. Hoje em dia, já não é possível imaginar a educação longe da sociedade do conhecimento. Um dos grandes desafios é conseguir fazer a transição entre o atual modelo educacional, onde a aprendizagem está maioritariamente centrada nas escolas, para um modelo com uma educação integrada e abrangente, centrada no aluno como utilizador da experiência de aprendizagem, percebendo os seus diversos espaços e tempos, e apostada na mudança.

Uma vez que o nosso objeto de estudo parte desta mudança de passo acelerado para analisar o processo de construção e operacionalização de um referencial pedagógico no ensino profissional, marcado por uma inovação pedagógica que conjuga flexibilidade e gestão de currículo, é de particular importância centrar a revisão da literatura numa reflexão sobre dois planos: 1) o enquadramento histórico do Ensino Profissional em Portugal, 2) os diferentes referentes conceptuais do currículo, com especial destaque para a adequação e construção curricular, alinhadas com o objetivo de uma educação de qualidade para todos, integrada e abrangente, capaz de perceber os diversos espaços e tempos.

2.2 Subsídios para a história do Ensino Profissional em Portugal

Durante muitos séculos existiu uma separação entre o mundo do trabalho e o mundo escolar. A formação para o trabalho era feita no próprio local de trabalho, traduzindo-se numa transmissão de saberes, com base na experiência. Existia um percurso formativo, desde a categoria de «aprendiz», passando por «companheiro» até «mestre». A formação na escola não saía deste ciclo, mantendo-se no seio da família.

Segundo um estudo de Acácio F. Catarino (2010: 17), «as reformas acontecidas ao longo dos últimos séculos, até aos anos sessenta do século passado, mantiveram a cisão já existente e criaram uma outra dentro do sistema escolar: entre o ensino técnico-profissional e o liceal».

A partir dos anos sessenta, as mudanças históricas estão intimamente ligadas ao surgimento da «formação profissional acelerada», que tinha por base um sistema comportamentalista e de «adultos». Estas mudanças refletiram-se, nomeadamente, no âmbito do Fundo de Desenvolvimento de Mão de Obra (FDMC) que acabou por integrar três áreas: formação profissional, emprego e reabilitação profissional. Desenvolveu-se a formação profissional em ambiente não escolar, manteve-se assim o fosso entre ensino e trabalho, dando lugar a outra separação, esta entre a formação não escolar, em Centros de Formação Profissional dependentes do ministério do Trabalho, e o trabalho.

Na década de oitenta, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)³, a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (atualmente União Europeia) e a criação do Sistema de Aprendizagem em Alternância⁴, que se baseou na formação em alternância do espaço de formação teórica ao espaço de formação em contexto de trabalho, contribuíram para uma separação entre as empresas mais bem preparadas e capacitadas e as outras menos capacitadas (Catarino, 2010: 18), beneficiando ou não de apoios concedidos para a formação. A partir da LBSE várias medidas foram tomadas nas escolas, nomeadamente de estímulo à autonomia, flexibilização do currículo e diferenciação dos processos

³ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

⁴ Decreto-Lei n.º 102/94, de 29 de março, revogado pelo Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de outubro.

pedagógicos. Oscila-se, ao longo dos tempos, entre períodos de alguma mudança e outros de letargia resultante de agendas políticas conjunturais, mantendo-se, no entanto, a política de uma escola para todos e de maximização do potencial educativo de cada aluno. Até aqui havia uma separação entre os ministérios da Educação – Educação/Formação para prosseguimento de estudos e o do Trabalho – Formação para o mundo do trabalho.

Em 1989 surgem em Portugal as primeiras Escolas Profissionais, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, dando lugar a uma dupla tutela. Estas escolas nasciam como resultado de um «contrato-programa» entre o Estado e um conjunto de parceiros locais.

Mas as mudanças ocorrem em diferentes setores, as exigências sociais e profissionais mudam. Desenham-se novas formas de organização do trabalho que, por sua vez, reclamam trabalhadores com atitudes e saberes diferentes. Evolui-se de uma organização do trabalho especializada e parcelarizada, típica dos modelos *taylorista* e *fordista* do pós-guerra, para modelos de trabalho caracterizados pela autonomia, flexibilidade e trabalho em equipa. Segundo Madeira, além dos saberes de base («ler, escrever e contar»⁵), espera-se do trabalhador iniciativa, criatividade, adaptabilidade e capacidade de resolução de problemas (Madeira, 2006: 124).

No palco da década de noventa, assiste-se à já ancestral separação entre prosseguimento de estudos e inserção no mercado de trabalho. Parece que existe um desentendimento entre o «sistema fornecedor de formação – o educativo» e o «outro que não a gera – o de emprego» (Catarino, 2010: 18). Paulatinamente este fosso foi sendo colmatado pela alteração gradual nas relações dicotómicas educação/economia e educação/mercado de trabalho. Alargou-se o conceito de formação profissional, os modelos educativos sofreram alterações, integraram-se no sistema educativo ofertas diferenciadas, das mais formais às não formais. Enquanto no passado o ensino técnico e profissional era visto como o parente mais pobre, aquele que acolhia os jovens oriundos de classes mais baixas, com elevado insucesso escolar, tendo como objetivo final a obtenção de emprego a curto prazo, volvidas décadas, este ensino profissional surge de novo reformulado nos seus objetivos.

⁵ «Saber 'ler, escrever e contar' já não é quanto basta aos portugueses. Critérios de justiça social e exigências da vida moderna levam-nos a querer e a planear para todos eles um sistema educativo que lhes permita realização plena como indivíduos e como cidadãos» (Veiga Simão, 1972, citado em Lemos, 2014: 99).

A alteração dos conteúdos, bem como a implementação do sistema de equivalências escolares, conferem ao ensino técnico e profissional credibilidade e reconhecimento social.

As Escolas Profissionais passaram por muitas dificuldades em Portugal, mas conseguiram ganhar uma posição no ensino, assumindo-se claramente como uma resposta aos problemas e necessidades de qualificação e competências para um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Segundo Azevedo (1991), citado em Caetano (2012), apesar das vicissitudes por que passaram ao longo dos anos, as escolas profissionais conseguiram ocupar um lugar de relevo no Ensino porque:

- i) são uma ocasião de realização pessoal e de inclusão social [...]
- ii) constituem uma oportunidade de qualificação profissional para muitos milhares de jovens [...];
- iii) é possível juntar vontades de instituições locais, públicas e privadas, estabelecer parcerias ativas e duradouras, mobilizar recursos e energias não estimadas em prol do bem comum, de uma formação ao serviço de dinâmicas sociais locais de desenvolvimento. (Azevedo, 1991, citado em Caetano, 2012: 30-31)

Em suma, estas Escolas Profissionais contribuem para a realização profissional e inserção de muitos jovens, como pessoas mais criativas, inovadoras, flexíveis e com pensamento crítico, num futuro mercado de trabalho, e favorecem uma adaptação às constantes mudanças tecnológicas, sociais, abrangendo «as vertentes do saber, do saber-fazer, do saber-ser e do saber-tornar-se» (Madeira, 2006: 125). Para melhor ilustrar estes subsídios para a história do Ensino Profissional em Portugal, apresentamos nos Apêndices a este trabalho (Apêndice 1) um quadro que visa resumir as balizas históricas e medidas legislativas do percurso do Ensino Profissional em Portugal.

Modelos de alternância no contexto do Ensino Técnico Profissional

O sistema de aprendizagem / sistema de alternância surge na década de oitenta com grande força na Europa, como resposta aos problemas de desemprego jovem decorrentes de uma desaceleração económica. Face ao crescente vazio de infraestruturas de formação inicial para jovens, tornou-se urgente a criação de medidas para colmatar a escassez de pessoal qualificado, com as competências técnicas e profissionais que as empresas exigiam.

De referir que a formação em alternância, independentemente da sua terminologia, já estava presente em vários países europeus, nomeadamente na

Alemanha com o seu «sistema dual» (1969), referenciado como uma das experiências mais bem-sucedidas, e que implicava «uma alternância interativa» (Carneiro, 2015: 29) entre a formação teórica e a formação prática adquirida nas empresas.

Segundo este sistema, existe um forte envolvimento entre formando e empresa desde o primeiro momento, chegando a empresa a funcionar como potencial empregador, o que contribui para o sucesso desta modalidade de formação.

De acordo com um dos criadores deste sistema de alternância, Georg Kerschensteiner (1964) (citado em Brockmann, Clarke, Winch & Paixão, 2013: 29),

o perigo de uma aprendizagem meramente académica é que os jovens alunos ficam apenas com uma ideia superficial daquilo que é o *Beruf*⁶, sem qualquer sensibilidade cultural, ética e socialmente abrangente daquilo que isso representa no mundo real. Por outro lado, as instituições de ensino superior (*college*) não podem proporcionar aos alunos o tipo de experiência profissional operacional que é necessária ao desenvolvimento técnico, cultural e ético de um trabalhador.

Nos anos 60/70 vigorava em Portugal um modelo de desenvolvimento e uma cultura empresarial marcados por uma visão de curto prazo que atrofiava qualquer perspectiva de formação profissional e qualificação, contribuindo para o retardar da implementação de ações de formação em alternância, uma resistência com implicações no crescimento económico das empresas. Na empresa era o primado da prática sobre a teoria, esta vista como subsidiária; na escola era o primado da teoria sobre a prática, sendo esta última tida como mero campo de aplicação da teoria.

O sistema de formação em alternância, na sua origem, assenta na premissa de associar e potenciar numa estratégia única a teoria (um saber-saber ou perfil formativo de carácter académico) e a prática (um saber-fazer ou perfil formativo de índole profissionalizante).

Começa a delinear-se uma organização dupla nas escolas profissionais, com uma preocupação na construção da relação entre os dois cursos: o escolar e o profissional. A formação tinha três componentes: a sociocultural (académica), a profissional (saberes inerentes à profissão) e o estágio. As três componentes eram as mesmas

⁶ «O conceito-base do sistema de EFP alemão é o conceito de *Beruf*. O significado de *Beruf* situa-se entre profissão e emprego e abrange um conjunto específico de actividades. Para seguir um *Beruf*, o indivíduo precisa, tipicamente, de reunir um conjunto formal de conhecimentos, aptidões e experiência, mas, ao contrário de um emprego, estas aptidões são mais sistematizadas e a sua aplicação não está orientada para um único local de trabalho. Os *Berufe* estão fortemente ligados ao sistema de remuneração e à segurança social. Um *Beruf* é, portanto, como que uma moeda de troca, uma troca de trabalho por dinheiro» (Hanf, 2007, citado em Brockmann, et al., 2013: 28).

nos dois percursos, contudo as formas de organização e relação entre elas eram diferentes. As escolas profissionais trabalhavam com mais cuidado a parte pedagógica, mas frequentemente estavam mais afastadas das profissões.

Os saberes a desenvolver pelo formando são o saber-fazer, saber-ser e o saber-estar (Cabrito, 1994, citado em Carneiro, 2015: 28). Através do saber-fazer pretende-se dotar o formando de capacidade para aplicar os conhecimentos adquiridos em novos contextos, identificar e resolver problemas, ganhar autonomia e responder às exigências profissionais. Quando desenvolve o saber-ser, o formando revela capacidade de organização pessoal, disciplina, flexibilidade face à mudança, responsabilidade e envolvimento no ato de aprender a aprender e de envolver-se. Finalmente, o saber-estar implica capacidade de comunicação, relacionamento interpessoal, respeito e cumprimento das normas de funcionamento.

O caso português

Cândida Soares, num artigo, revela que o caso português começa a ganhar expressão quando em 1979, na Fábrica Militar de Braço de Prata, em Lisboa, surge o primeiro «projeto experimental de formação para jovens em regime de alternância, com 49 aprendizes», custeado pela própria empresa (Soares, 2019: 177). Pela primeira vez atribui-se à empresa um papel de destaque na formação profissional. O sistema de aprendizagem apresenta vantagens em três vetores: 1) a nível dos jovens, conferindo-lhes competências e qualificações para uma melhor e mais fácil inserção no mercado de trabalho; 2) a nível das empresas, promovendo o recrutamento de mão-de-obra qualificada, capacitada para responder às necessidades exigidas para o desempenho das profissões; 3) a nível do Estado, promovendo um maior equilíbrio entre a oferta e a procura de emprego, e consequente redução do desemprego jovem (Soares, 2019).

A aposta numa Formação Curricular (na escola) em alternância com uma Formação em Contexto de Trabalho (FCT, na empresa) teve como grande objetivo capacitar a mão-de-obra e estimular o tecido empresarial. Numa perspetiva micro, pressupõe a aquisição de conhecimentos que depois serão postos em prática, conferindo-lhes sentidos. A nível macro, implica um envolvimento das empresas com as escolas, com o objetivo de «fornecer» os contextos de trabalho, contribuindo para

um ajustamento dos recursos humanos às necessidades das empresas e, conseqüentemente, como medida estratégica de estímulo à economia.

Estes cursos profissionais procuravam evitar o abandono e insucesso escolares e viabilizar a reconstrução de projetos de vida, sendo a formação vista como «empreendedora e promotora do desenvolvimento integral de cada aluno e de cada população» (Catarino, 2010: 19). Assiste-se a um movimento de teor humanista e de circularidade entre o local-escola como centro de reflexão, de construção e compreensão de aprendizagens, e o local-empresa, como centro do saber-fazer através do aprender-a-aprender.

Os cursos do Ensino Profissional são apresentados como tendo quatro componentes de formação (Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de outubro):

- Formação sociocultural: contém as matérias relacionadas com o desenvolvimento das competências sociais, pessoais, atitudes e comportamentos;
- Formação científico-tecnológica: integra os conhecimentos técnicos necessários à realização das atividades profissionais do curso;
- Formação prática em contexto de formação: consiste em simulações práticas, mas realizadas em contexto de formação;
- Formação prática em contexto de formação (posto de trabalho): formação ministrada pelas empresas, sob orientação de um tutor, de acordo com os conhecimentos adquiridos na formação em sala. Esta formação pretende facilitar uma futura inserção profissional dos jovens. (IEFP, 2004, citado em Carneiro, 2015: 32)

2.3 O Ensino Profissional como aposta na qualidade

«O que têm as Escolas e a Educação Profissional a contribuir para a melhoria da qualidade da educação para todos e ao longo da vida?» Esta foi a pergunta de Roberto Carneiro, responsável pela criação das Escolas Profissionais em Portugal, num seminário⁷, em janeiro de 2009, e à qual respondeu com a enumeração de sete fatores de sucesso: 1) papel relevante da monitorização e acompanhamento dos sistemas de ensino; 2) ligação escola-empresa; 3) emergência das novas necessidades; 4) garantia das competências básicas; 5) flexibilidade no recurso às competências que o professor não detém; 6) capacidade de agir junto dos alunos; 7) rede de escolas que interagem e se relacionam num processo de aprendizagem comum (Oliveira, Rocha e Orvalho, 2018: 131-132).

⁷ Seminário Nacional sobre «20 Anos do Ensino Profissional em Portugal», janeiro de 2009.

O debate reiterado de ideias sobre a Escola do futuro e a partilha de pontos de vista manifestados pelos alunos portugueses em relação à escola, encontra eco no Estudo e Relatório *Health Behaviour in School-aged Children* em Portugal HBSC/PT – 2018 e 2020⁸, e que regista como conclusão a necessidade de revisão curricular. Neste cenário, o modelo centralizado de organização e administração escolar, bem como os programas rígidos deixam de ser preponderantes. Os jovens, a partir do seu atual contexto tecnológico e socioeconómico, consideram que existem disciplinas com mais sentido do que outras, pelo facto de, na prática, não terem grande utilidade. A proposta é a Educação (4.0)⁹ baseada no conceito *Learning by doing* (aprender fazendo), que encontra reflexo numa cultura de inovação, de invenção, de resolução de problemas, de colaboração e de cultura de ação.

No Ensino Profissional, a progressão de estudos é feita não por disciplinas anuais, mas através de um sistema modular, ou seja, um ensino composto por módulos ou conjuntos de aprendizagens a alcançar por todos os alunos, com acompanhamento individualizado e atenção personalizada. São criadas condições de aprendizagem e de progressão nos módulos para que todos possam acompanhar e seguir em frente, respeitando-se a diversidades e os ritmos de cada um e reforçando-se o sistema para colmatar eventuais lacunas. O sentido de responsabilidade e o espírito de cooperação interalunos são estimulados e desenvolvidos. O aluno sabe o que fazer, demonstra iniciativa, congregando os conhecimentos adquiridos no exercício de uma profissão. Segundo Azevedo (2000: 27) são cinco os pilares de sucesso do ensino profissional na atualidade, que aqui resumimos:

1. dimensão da escola e relação pedagógica assente na prática da diferenciação;
2. modelo pedagógico por módulos e ciclos de aprendizagem de três anos;
3. ligação à comunidade e ao mundo laboral, com integração dos alunos na sociedade mediante experiências de trabalho e desenvolvimento de projetos;

⁸ «HBSC/OMS (*Health Behaviour in School-aged Children*) é um estudo realizado em colaboração com a Organização Mundial de Saúde, que conta com a participação de 45 países. Em Portugal (<http://www.hbsc.org/membership/countries/portugal.html>), o primeiro estudo foi realizado em 1998, seguindo-se os de 2002, 2006, 2010, 2014 e 2018 (Matos, *et al.*, 2000-2018, disponíveis em: www.aventurasocial.com), de acordo com o protocolo de aplicação do questionário *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC).» *In* HBSC_International_2020.pdf.

⁹ A Educação 4.0 assenta em quatro pilares: 1) a avaliação que as instituições devem fazer do cenário atual, para elaborarem um plano de inovação; 2) a procura de referenciais teóricos baseados numa educação científica e tecnológica; 3) a engenharia e gestão do conhecimento, ou seja, o estudo das competências e habilidades dos alunos; 4) a cibercultura que está relacionada com a adequação dos espaços de aprendizagem, para que sirvam o propósito da educação.

4. estilo de liderança, regime de administração e gestão: maior flexibilidade curricular e autonomia das escolas. A liderança deve levar a que as pessoas acreditem na escola, enquanto sistema ideológico que confere significado ao trabalho desenvolvido;
5. regime de dupla certificação: escolar e profissional, com possibilidade de o aluno seguir o ensino universitário.

Para fazer face aos desafios do século XXI é importante repensar a aquisição de novas competências. A principal questão que advém deste cenário disruptivo é: como mudar os comportamentos?

Um olhar sobre a mudança

Um olhar sobre o relatório *Future of Jobs Report, 2018*, documento que retrata as competências para 2022, revela-nos as diferenças entre o que está em declínio e o que passou a estar em ascensão. A quarta revolução industrial está a criar uma tempestade de mudança no modelo de negócios e nas indústrias, provocando alterações no mercado de trabalho. O relatório regista as mudanças necessárias para que a escola se posicione na orla das competências essenciais e trabalhe para as construir. Estão representadas no quadro abaixo.

10 COMPETÊNCIAS EM DECLÍNIO PARA 2022	10 COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA 2022
1. Destreza manual, resistência e precisão.	1. Pensamento analítico e inovação.
2. Habilidades de memória, auditivas, verbais e espaciais.	2. Aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem individual.
3. Gestão de recursos financeiros e materiais.	3. Criatividade, originalidade e iniciativa.
4. Instalações tecnológicas e manutenção.	4. <i>Design</i> de tecnologia e programação.
5. Leitura, escrita, matemática e escuta ativa.	5. Pensamento crítico e análise.
6. Gestão de recursos humanos.	6. Capacidade de resolução de problemas.
7. Controlo de qualidade e consciencialização de segurança.	7. Liderança e influência social.
8. Coordenação e gestão de tempo.	8. Inteligência emocional.
9. Habilidades visuais, auditivas e de discurso.	9. Raciocínio, resolução de problemas e ideação.
10. Uso, monitorização e controlo de tecnologia.	10. Análise de sistemas e avaliação.

Quadro 3 Um olhar sobre as competências essenciais para 2022. Fonte: *Future of Jobs Report, 2018*.

Esta é uma nova forma de pensar e de organizar a Escola, o que pressupõe novos papéis dos seus atores: professores, alunos, pais, comunidade científica e pedagógica e parceiros sociais. Segundo este modelo, os professores assumem o papel de facilitadores, mediadores ativos, reflexivos e construtores dos próprios recursos pedagógicos, os alunos, por sua vez, estão no centro, com orientação e

mediação do professor, têm poder de decisão sobre os seus percursos flexíveis de aprendizagem, sendo também construtores dos conhecimentos, com ritmos personalizados e desenvolvendo «capacidades globais ao nível do ser pessoa, do ser cidadão e do ser trabalhador» (NACEM/GETAP, 1992: 7). Neste cenário, a Estrutura Modular revelou-se um bom instrumento para viabilizar uma nova organização do ensino profissional.

Apresentamos no gráfico abaixo (gráfico 1) uma síntese dos princípios, opções metodológicas e caminhos organizacionais trabalhados no âmbito do desenvolvimento e operacionalização do ensino modular nas Escolas Profissionais (NACEM /GETAP, 1992: 8):

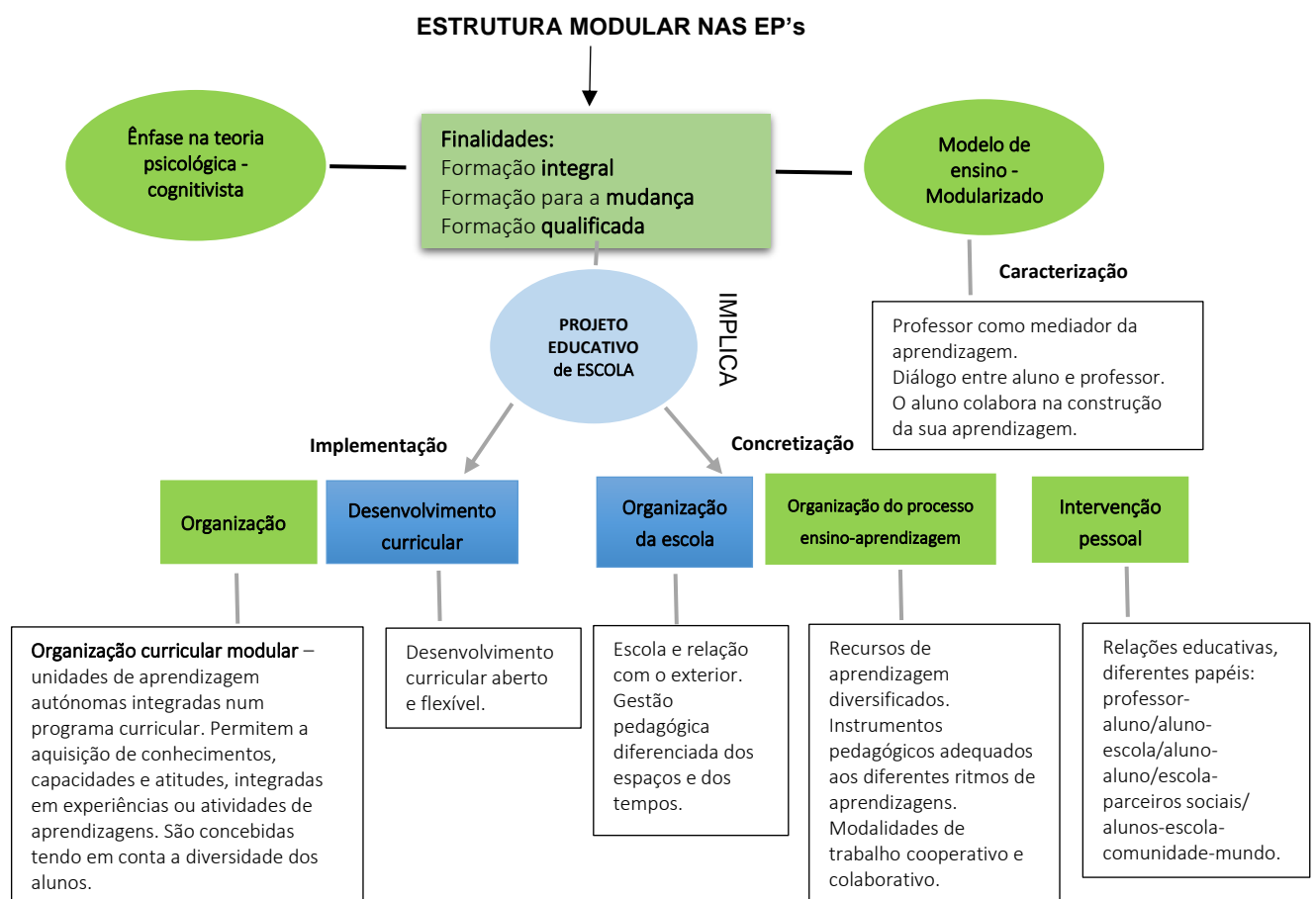


Gráfico 1 Abordagem da estrutura modular nas EP's (adaptado de NACEM/GETAP, *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*, 1992: 8).

São dois os grandes desafios para a construção e aplicação do desenvolvimento curricular modularizado: o primeiro, dotar os docentes (que tradicionalmente coabitam com o ensino regular formal) de um elevado e ajustado saber científico, pedagógico, técnico e tecnológico, como facilitadores com capacidade para exercer a autonomia

didática e pedagógica; o segundo, promover dinâmicas e oportunidades de gestão curricular, pedagógica e diretiva capazes de incentivar os saberes (ser, estar e fazer), ao serviço de novas aprendizagens, adotando uma liderança transformacional (orientada para as mudanças-âncora), com sentido de visão e que mobilize os profissionais na construção e sucesso do currículo.

A liderança na gestão da mudança educativa

As escolas precisam de lideranças eficazes, dinâmicas e transparentes e que incorporem perante a comunidade a prática reiterada da *accountability*¹⁰, através da qual se defende que professores, pais e alunos devem conhecer as intenções e ações de um diretor. Nesta perspetiva, o líder, ou diretor, que procura inovar, que se preocupa com os outros, que acompanha as mudanças, tem uma visão para a escola. No exercício da sua liderança, deve pautar o trabalho pela motivação da equipa, partilha de responsabilidades, capacitação profissional, desenvolvimento de aptidões, e, claro, por uma comunicação eficaz e eficiente para que todos estejam alinhados e a trabalhar para um mesmo ideal.

A presença de uma liderança transformacional na escola ganha eco através da sua autonomia, assim como da representação de papéis e de responsabilidades diversificadas e partilhadas. Este estilo de liderança «motiva os seguidores para que façam mais e melhor do que o esperado, consciencializa da importância e valor dos processos e produtos desejados, promove a superação dos interesses pessoais imediatos em benefício da organização» (Alves, 1995: 39-40). O desejável será fazer coincidir uma boa liderança com uma boa gestão da escola, transformando-a numa escola inclusiva e com bons resultados escolares.

Nelson e Economy (2005: 51, citados em Mendonça, s/d: 26) afirmam mesmo: «a liderança não é uma rua de sentido único. Hoje em dia, a liderança é um tráfego bidireccional de ideias: os líderes criam uma visão atractiva e os funcionários da empresa desenvolvem e divulgam projectos para alcançar essa visão da melhor forma.» Torres & Palhares, sobre esta temática, afirmam que a gestão e a liderança nas escolas, nos últimos anos, têm sido alvo de medidas de política educativa, «denota-se uma valorização crescente do papel das lideranças», emergindo

¹⁰ Responsabilidade social e prestação de contas, transparência, mostrar aquilo que se faz, obrigando à demonstração do bom uso dos recursos através dos resultados obtidos.

«paulatinamente como uma variável de controlo de excelência escolar, ao arrepio de uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas» (Torres & Palhares 2009: 77).

A relação formação-mercado de trabalho ou as dinâmicas das aprendizagens

Os conceitos para descrever a Aprendizagem são diversos, fruto de diferentes posicionamentos científicos neste domínio.

Numa perspetiva global, a aprendizagem pode ser entendida como a capacidade que temos para no dia-a-dia darmos respostas adaptadas às situações de interação com o meio ambiente em que estamos inseridos, decorrentes de múltiplos e diversos desafios e diferentes solicitações (Pinto, 2003: 5).

No livro *Psicologia da Aprendizagem – Conceções, Teorias e Processos* (Pinto, 2003: 8-9) faz-se uma breve leitura dos diferentes princípios pedagógicos, dos paradigmas mais tradicionais de aprendizagem à atualidade. Parte-se dos comportamentalistas (behavioristas) assentes numa perspetiva de estímulo-resposta, de repetição com apresentação das matérias num registo de *step-by-step* e reforço de comportamentos desejados (defendido por autores como, Watson, Thorndike, Skinner), passando depois pelos cognitivistas (Wertheimer, Kohler, Koffka, Piaget, Bruner), alicerçados no conhecimento intuitivo, dando espaço à compreensão e relacionamento do novo como adquirido e sistematização de conhecimentos como princípios pedagógicos. Já os humanistas (Maslow, Combs, Rogers) valorizam o carácter único da experiência pessoal, sendo a aprendizagem centrada no formando, o que abre caminho à autoaprendizagem e valorização dos sentimentos e intencionalidades de cada um. O formando, numa atmosfera emocional, positiva e empática, adquire a confiança para participar e protagonizar a sua vida profissional e pessoal. Perante esta análise, no Ensino Profissional, e segundo o relatório já citado (NACEM/GETAP, 1992: 19), são valorizados os «princípios psicopedagógicos cognitivo/construtivista/humanista».

Por um lado, cognitivo/construtivista porque o indivíduo é considerado como um ser produtivo e dinâmico, capaz de atribuir um significado especial aos conteúdos adquiridos. Deduz-se, nesta perspetiva, que «só quando os alunos tomarem consciência das suas próprias ideias (pensar sobre pensar), dos seus processos cognitivos (metacognição) e do seu uso em situações problemáticas (transferência),

poderão progredir no seu desenvolvimento intelectual (desenvolvimento cognitivo)» (NACEM/GETAP,1992: 19). O método desenvolvido está centrado no aluno, não é para cumprir programa apenas, ao invés, privilegia um processo de interação e cooperação e destaca a importância de uma aprendizagem significativa em vez da memorizada e rotineira. Os critérios psicopedagógicos estão na base da organização das estratégias e atividades de ensino-aprendizagem e dependem da capacidade de o professor, no seu papel de artífice, conseguir mobilizar e adaptar o ensino aos ritmos e diversidades dos alunos.

Por outro lado, humanista porque o professor surge como um mediador, um agente ativo, que se preocupa com o aluno, respeita a sua individualidade e liberdades, procurando ajudá-lo a resolver problemas decorrentes do seu processo de ensino-aprendizagem em prol do sucesso educativo (NACEM/GETAP, 1992: 19-20). Nesta perspectiva, as dinâmicas das aprendizagens indicam que nesta relação formação-mercado de trabalho quanto maior for a proximidade entre os jovens e as empresas mais significativa será a articulação entre o saber e o saber-fazer.

2.4 A gestão do currículo – perspectivas de intervenção para a inovação

«Não é possível prescrever o que se tem de mudar: quanto mais complexa é a mudança menos poderá ser forçada; a mudança tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos. A utilização de dispositivos facilitadores e de condições estimuladoras e de suporte individual e colectivo é condição indispensável» (Fullan, 1993). Fullan faz uma interpretação da inovação educacional como um processo e não como um produto. Efetivamente, o conceito de «inovação educacional» tem sofrido alterações significativas nas últimas décadas. Enquanto nas décadas de sessenta, setenta e oitenta do século XX, a inovação é vista como uma receita que os professores adotam, intimamente ligada ao fator experiência, na década de noventa já é vista como um «processo multidimensional capaz de transformar o espaço no qual habita e de se transformar a si própria» (Oliveira, *et al.*, 2018: 126). No século XXI, segunda década, o currículo foi alvo de reflexão e de decisão legislativa por parte do sistema educativo português¹¹. A este

¹¹ De que se destacam: Organização e Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2106, de 11 de abril; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), Despacho n.º

propósito, Alonso (1994, citado em Oliveira, *et al.*, 2018: 127) identifica a inovação curricular como prioridade no processo de mudança educacional. O autor entende a inovação curricular como «a capacidade de adequar o currículo e a intervenção educativa à diversidade dos alunos e dos contextos educativos, possibilitando, assim, experiências significativas e enriquecedoras para todos».

Os sentidos do currículo

Joaquim Azevedo defende que a educação já não deve ser entendida com o objetivo único de «preparação para a vida ativa», mas como algo «que é moldado de fora (economia) para dentro (para a pessoa) [...] como construção pessoal e social que se faz na vida, com a vida, em sociedade, um estaleiro onde cada uma e cada um se desenvolvem» (Azevedo, 2000: 131).

Por seu lado, Barroso refere que «a escola secular, rígida, de compartimentação do saber, do aprender e do ensinar, centrada no professor e na sua transmissão do conhecimento deve evoluir para uma escola modular, centrada no aluno e na produção de conhecimento» (Barroso, 1991, citado em NACEM/GETAP, 1992: 29). Neste patamar, ganham relevância questões sobre os vários sentidos do currículo:

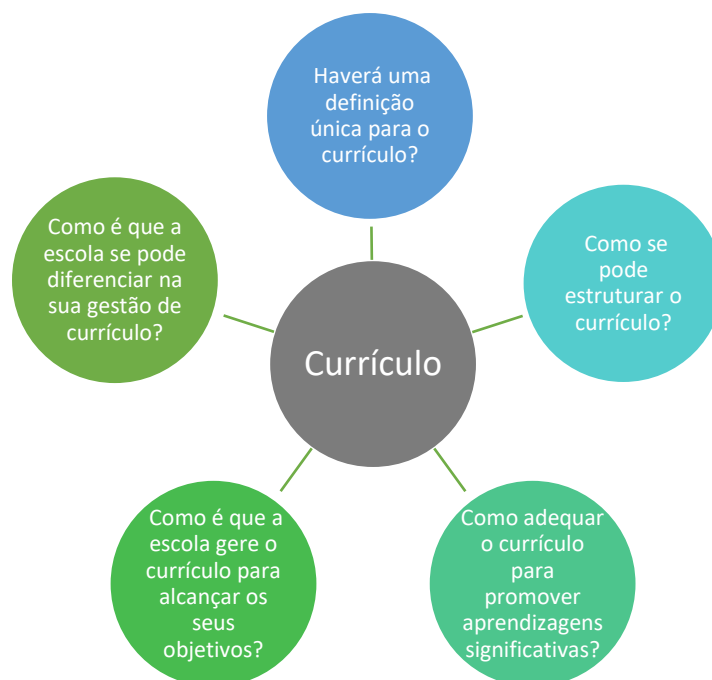


Gráfico 2 Questões sobre os vários sentidos do currículo.

6478/2016, de 26 de julho; Pojeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.

Haverá uma definição única para o currículo? Como se pode estruturar?

O conceito de *currículo* é passível de muitas definições, não sendo por isso unívoco. A aceção literal remete para a noção de *programa*, seriação e descrição de um conjunto de conteúdos e matérias, organizado segundo um roteiro com princípio, meio e fim, envolvendo diferentes atores e tendo em vista atingir objetivos predefinidos (Pacheco, 2006b: 55).

No contexto do ensino, o *currículo escolar*, segundo Roldão & Almeida, é «um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar» (2018: 7). O currículo é visto por estas autoras como uma realidade socialmente construída na organização da escola para, assim, abandonar a visão naturalista de rigidez e estabilidade de disciplinas e cumprimento cego de programa. Trata-se não de «inventar», mas de «pensar historicamente» o currículo e a escola, o que implica uma tomada de consciência da mudança dos paradigmas sociais e o abandono da visão clássica das instituições, tanto no plano endógeno como no exógeno (*idem*: 8).

Como adequar o currículo para promover aprendizagens significativas?

Na perspetiva de Roldão, o currículo igual em todas as escolas para alunos diferentes, percecionado como «prescrição nacional» (2018: 32), traz problemas aos professores quando têm de o implementar em contextos reais de múltiplas diversidades. Daí a necessidade de gerir o currículo com base nas dificuldades diárias e de adequá-lo aos seus destinatários com o objetivo de promover aprendizagens essenciais e otimizar o sucesso de todos, de igual forma, e em sintonia nos tempos e nos conteúdos. No contexto das Escolas Profissionais (EP's) o processo de construção curricular operacionaliza-se a três níveis que interagem:

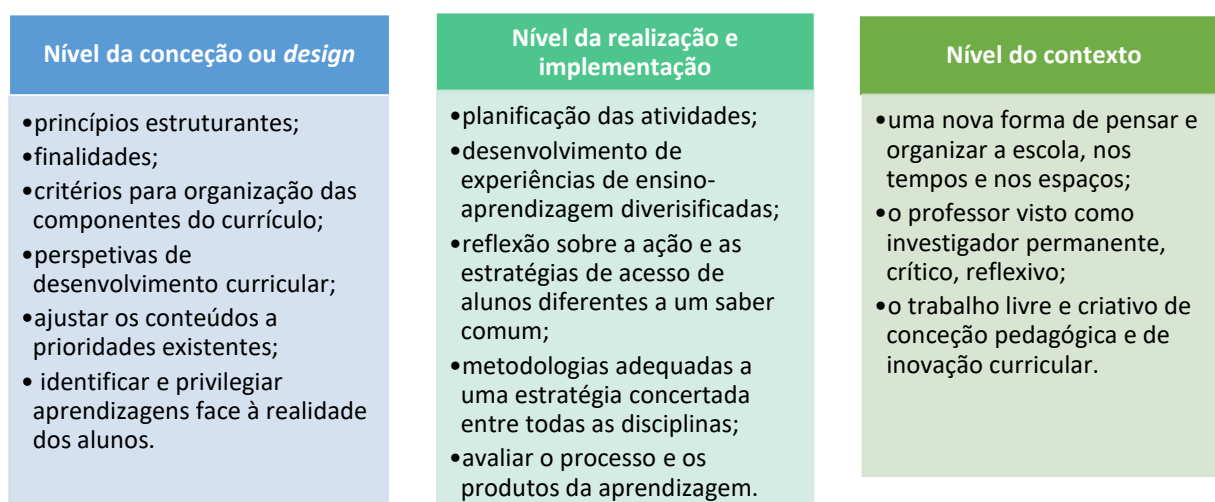


Gráfico 3 Processo de desenvolvimento e concretização do currículo nas Escolas Profissionais (adaptado de NACEM/GETAP, 1992: 14-15).

Como é que a escola gere o currículo para alcançar os seus objetivos?

Na perspetiva de Teixeira, autor da obra *Gestão das Organizações*, a *gestão* pode ser definida como o «processo de se conseguir obter resultados (bens ou serviços) com o esforço dos outros» (Teixeira, 2013: 5). Na organização é necessário estabelecer as relações entre as pessoas, nos seus diferentes campos de trabalho, mas para tal é preciso planear e definir as funções de cada elemento, saber quais os recursos disponíveis e como se distribuem. Segundo este autor é necessário «fazer com que as pessoas façam», ou seja, é necessário dirigir» (Teixeira, 2013: 7).

Entramos na função da gestão, que se centra basicamente em conhecer e interpretar os objetivos propostos e, depois, perspectivá-los em ação empresarial através de quatro funções primordiais: planeamento, organização, direção e controlo.

Aplicado à gestão do currículo escolar, *gerir* significa «decidir o que ensinar, como, quando, com que prioridade, com que meios, com que organização, com que resultados» (Roldão & Almeida: 2018: 9). Trata-se de um processo que pode ser organizado em várias dimensões e que remete, na linguagem de gestão, para o ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Action*)¹²:

- analisar – ponderar (planear);
- decidir – optar (executar);
- concretizar a decisão – desenvolver a ação (executar);
- avaliar – desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão (rever);
- prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão (ajustar).

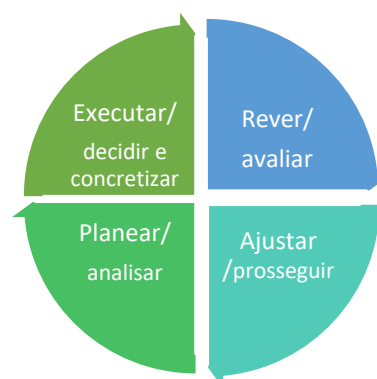


Gráfico 4 Ciclo PDCA.

Assim, *gerir* implica decidir como se vai executar o plano e agir, avaliar o resultado e ver o que há a alterar e, finalmente, (re)planear para um novo ciclo.

A gestão no caso da educação processa-se a diferentes níveis, dependendo da maior ou menor intervenção dos atores envolvidos. «Saber gerir» neste contexto, pressupõe «reduzir o campo de ação para agir melhor, sem deixar de perspetivar o global. “Pensar globalmente para agir localmente”» (Roldão & Almeida, 2018: 19).

¹² «O ciclo PDCA (Planear-Executar-Rever-Ajustar) desempenha um importante papel no desenvolvimento e implementação da estratégia e planeamento nas instituições de ensino e formação. Começa por recolher informação fiável sobre as necessidades presentes e futuras de todas as partes interessadas relevantes, sobre os resultados, impactos e desenvolvimentos no ambiente externo.» (in Ganhão, Teresa (coord.), 2019, p. 26).

Uma gestão curricular desta índole implica uma autonomia e flexibilidade da escola que, embora definidas pelo articulado dos despachos normativos¹³, estimula processos de inovação e de mudança de paradigma do currículo e práticas curriculares, com o envolvimento dos diferentes decisores, atores e parceiros, de forma natural.

Como é que a escola se pode diferenciar na sua gestão de currículo?

Na construção do currículo existe o *core curriculum*, assumido pelas escolas, ou seja «um projecto curricular organizado em função de conteúdos comuns e obrigatórios para todos os alunos, com margens de decisão para as escolas, segundo os preceitos de uma efectiva autonomia curricular» (Pacheco, 2006b: 61) e que contempla as definições dos conteúdos nacionais e os *standards* – o que se espera que o aluno seja capaz de fazer.

Contudo, esta é uma escola que frequentemente exclui, porque ainda parte de um princípio de diferenciação social, cuja base é a competição, e onde os diferentes percursos escolares promovem uma excelência escolar que garante aos melhores serem melhores e aos mais fracos continuarem a sê-lo. Efetivamente, existe na escola este núcleo duro ou *core curriculum*, assumido por todos, mas cabe à escola olhar para o currículo de forma diferente e desenvolvê-lo de maneira que faça sentido para todos, sendo que deve respeitar a diversidade e tornar significativo aquilo que está prescrito. Este é o currículo em ação.

Tais mudanças nas práticas curriculares reposicionam o papel do professor como agente de mudança que faz uma leitura do currículo, e como gestor no processo de desenvolvimento e operacionalização de um modelo organizativo de tempos e espaços curriculares que melhor se adaptam à nova escola que emergiu.

Partindo desta nova arquitetura curricular, o relatório da OCDE apresenta como proposta inovadora o «*learning compass 2030*», uma ferramenta que ajuda os alunos a navegar em direção a um bem-estar futuro. Cria uma linguagem sobre os objetivos gerais da educação e «define os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que

¹³ Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio. Regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário, nos termos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Ministério da Educação.

Portaria n.º 74 - A/2013 de 15 de fevereiro. Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais.

os alunos precisam para executar o seu potencial e contribuir para o bem-estar das suas comunidades e do mundo»¹⁴.

Neste ideário, o estudo intitulado *OECD future of education and skills 2030* apresenta um quadro conceptual da aprendizagem baseado em evidências, em que a inovação é tida como o elo dinâmico da mudança.

Os fundamentos da bússola da aprendizagem do *Education 2030* incluem recursos físicos e mentais, com especial foco nas competências sociais e psicológicas que os alunos precisam para navegar no mundo de amanhã.

Centrado neste tema, Andreas Schleicher, fundador do PISA, declarou numa entrevista ao *Expresso* que

O sucesso educativo já não reside maioritariamente na reprodução de conteúdos, mas na extrapolação daquilo que sabemos e na sua aplicação criativa a situações novas. Ou seja, o mundo já não recompensa as pessoas apenas por aquilo que sabem [...] mas por aquilo que conseguem fazer com isso. Por isso a educação tem cada vez mais a ver com o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da resolução de problemas e da tomada de decisões; e com formas de trabalho que implicam comunicação e colaboração. (Leiria, 2016)

Também a este propósito, no Prefácio ao documento oficial do *Perfil dos Alunos para o Século XXI* (2017: 6), Guilherme d'Oliveira Martins reitera a necessidade de definir um perfil de aluno partilhado por todos e que estimule a qualidade:

O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade – pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana.

Para fazer face aos apelos da evolução social e tecnológica, os sistemas educativos têm vindo a mudar os seus paradigmas, agora centrados no desenvolvimento de competências essenciais (também designadas no mundo laboral como *soft skills*). Segundo o preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, a «mudança não é, assim, consubstanciada numa vontade de inovar, é, antes, motivada pela valorização das escolas e dos professores enquanto agentes do desenvolvimento curricular, procurando garantir que, com autonomia e flexibilidade sejam alcançadas aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos».

¹⁴ «The Learning Compass 2030 defines the knowledge, skills, attitudes and values that learners need to fulfil their potential and contribute to the well-being of their communities and the planet.», disponível em <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/megatrends/> (consultado em 20 de novembro de 2019).

Na perspectiva de Roldão & Almeida, as iniciativas das escolas devem organizar-se em função da «qualidade das aprendizagens», para a autonomia organizacional (gestão e organização de turmas, horários...) e autonomia curricular (programas e currículo), isto porque a escola não pode continuar a manter uma «lógica defensiva» e «insensível à realidade» (Roldão & Almeida, 2018:10). Neste sentido, as autoras reconhecem que «parece cada vez mais claro que o currículo não pode evoluir na lógica pendular que caracterizou este século, colocando estas vertentes em alternativa: cultura ou competências de vida? Saberes ou processos de trabalho? Uniformidade ou escolha totalmente livre? Formar as dimensões pessoais e sociais dos alunos ou apetrechá-los com bom nível de conhecimentos?» (*ibidem*).

2.5 Diferentes discursos – para uma referencialização dos níveis do currículo

Tal como referido por Roldão & Almeida, a escola que vê os alunos que não aprendem apenas como um grão incomodativo na engrenagem, sem se aperceber de que têm efetivamente *um problema*, deveria, à imagem de qualquer empresa a braços com problemas de insucesso, perguntar-se:

como organizar-se de outro modo que permita fazer estes alunos todos aprenderem? Porque não há de a escola mudar os espaços e os tempos, os agrupamentos e a rotação de professores, ou organizar de outro modo o seu trabalho em função de grupos específicos de alunos? [...] Terá toda a aprendizagem que decorrer dentro dessa estrutura? (Roldão & Almeida, 2018: 11)

Um dos problemas destas escolas é o de insistir num formato organizativo «clássico». Esta centralidade da gestão de um currículo rígido, horizontal, concebido de forma estática, trabalhado e definido a partir de um único padrão, já não funciona. Por isso, a lógica de currículo construído na e para a escola e seus atores tende a afirmar-se crescentemente sobre a «lógica da administração nacional do currículo» (Roldão & Almeida, 2018:11-12).

A partir de Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, foram tomadas várias medidas no sentido de flexibilizar o currículo e diferenciar os processos pedagógicos adotados nas escolas. Assim, visto como o instrumento para desencadear um processo de mudança em rede, envolvendo todos os atores, o currículo apresenta-se em três níveis:

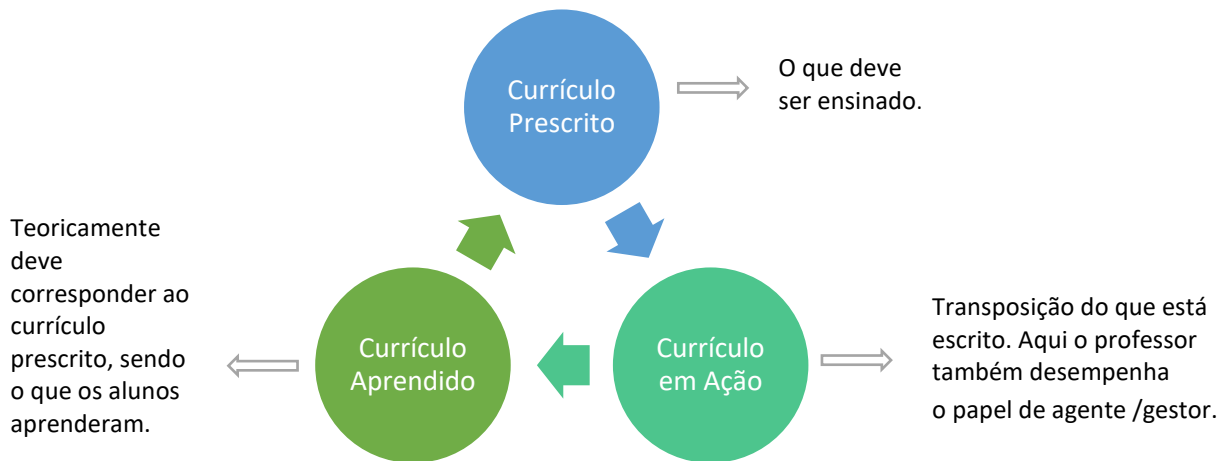


Gráfico 5 Níveis do currículo.

Entre o currículo prescrito e o currículo em ação, há todo um processo de gestão pedagógica, na qual a avaliação tem um papel preponderante porque através de um *feedback* contínuo ajuda a aprender melhor e revela se os alunos aprenderam o que estava prescrito.

O *currículo prescrito* (oficial, escrito), ou *currículo nacional*, implementado, é o que o professor põe em ação. Na perspectiva de Pacheco, «é uma pedra-base do neoliberalismo educacional dado que objectiva conhecimentos num “menu escolar” que significa tão-só, dentro da metáfora da “macdonaldização” do saber, o *fast-food* uniforme e eficiente de reprodução cognitiva» (Pacheco, 2002a: 89).

O outro nível é o *currículo em ação*, real, vertical, o que acontece na sala de aula. O ciclo entre estes dois níveis é interdependente. Este ciclo pode funcionar de diversas maneiras, dando-se mais destaque ao papel do prescrito vs o aprendido ou ao papel do aprendido vs o prescrito. Estas diferentes lógicas têm consequências diversas. Refletindo sobre a «crise deste currículo» e de um «desajuste de fundo» da escola de massas da atualidade, Roldão & Almeida (2018) defendem que o currículo nacional está no caminho da mudança, porque:

1. a escola tornou-se a «escola de massas», promovendo uma escolaridade entendida horizontal e verticalmente, alargada a todos e durante mais tempo;
2. as sociedades atuais são cada vez mais heterogêneas, polímatas e polissémicas;
3. as inúmeras mudanças que se têm vindo a introduzir na escola, com empenho das lideranças e professores, são relevantes e de grande utilidade, contudo ainda não conseguiram romper com um modelo em vigor que assume que a escola dificilmente há de mudar e que este é o modo mais *natural* de ensinar.

Em síntese, temos um currículo pensado como um binómio, ao inverso de um corpo uniforme. Esta perspetiva dualista é apresentada pelas autoras já referenciadas Roldão & Almeida da seguinte forma:

- o *core curriculum*, ou o que é socialmente necessário a todos – as aprendizagens essenciais comuns, [...] o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is), sustentadas por sólido conhecimento que o aluno deverá adquirir na escola;
- a concretização que cada escola faz desse mesmo *core curriculum*, concebendo-o como um projeto curricular seu, ou o currículo de escola, operacionalizador do seu projeto educativo, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais. (Roldão & Almeida, 2018: 15)

2.6 A operacionalização do currículo – fazer diferente o currículo para uma educação integral

A nível da flexibilização, as autoras Roldão & Almeida identificam quatro níveis de decisão curricular (2018: 19-20), que representamos no gráfico seguinte:

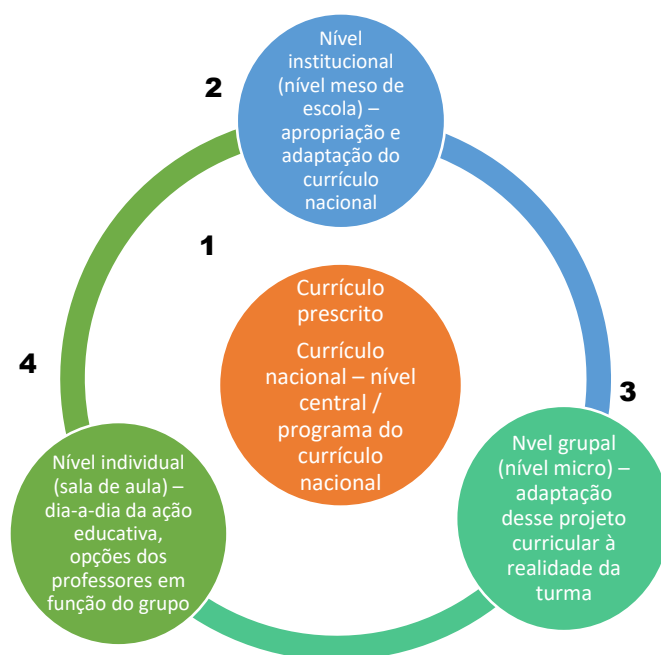


Gráfico 6 Os quatro níveis de decisão curricular.

Num primeiro momento de gestão curricular, a escola elabora o projeto educativo, adaptado à sua realidade e especificidade de contexto e quadro normativo. Num segundo momento, em sintonia com o projeto educativo e o currículo nacional, desenvolve, complementa e operacionaliza as «orientações pedagógico-curriculares

delineadas no projeto educativo e no currículo da administração central» (Roldão & Almeida, 2018: 21).

As decisões de gestão curricular respondem a questões como: «o quê, para quê, quando, como ensinar» (*ibidem*). John Elliott (citado em Pacheco, 2002a: 151) elenca «quatro mudanças que as escolas enfrentam nos dias de hoje – a negociação de regras, a continuidade social, o desenvolvimento de qualidades dinâmicas e uma postura crítica e reflexiva relativamente ao conhecimento». Assim, segundo estes pressupostos, no palco da escola da atualidade as lideranças de topo e intermédias devem comunicar entre si para negociar regras e construções de espaços e tempos letivos, todos são gestores, até os alunos, que têm como denominador comum a construção e discussão do conhecimento. Decorrente destas mudanças, o desenvolvimento e a operacionalização do currículo implicam tomadas de decisão em diferentes áreas de intervenção, para que se ensine melhor e para que as aprendizagens sejam mais centradas no essencial, por isso significativas e úteis. Assim, a interpretação e tratamento dos conteúdos do currículo, atendendo às diversidades e contextos, pressupõe entre outros aspetos: uma visão pedagógica – qual é o «rosto da escola»; opções e prioridades nas competências; alternativas nas formas de organizar o espaço e o tempo; reflexão e orientações sobre como organizar o trabalho com outros docentes e sobre como organizar os vários métodos de ensino, em cada turma. Todos os elementos que fazem parte deste processo sistémico de aprendizagens, como as disciplinas, as cargas horárias, os espaços, as áreas de projeto, são as «peças do currículo». O currículo assume assim papéis de dupla significância, por um lado, é o corpo das aprendizagens a adquirir, por outro, é o caminho que se toma para lá chegar.

Roldão (2000, citada em Oliveira, *et al.*, 2018: 127) considera que a flexibilização do currículo e a sua gestão emergem como linhas de rutura com o ensino uniformista, igual para todos. Flexibilizar para construir um ensino de qualidade, versátil e adaptado a todas as realidades e contextos, que respeite as diferenças culturais, sociais e regionais (palco do ensino profissional) através da deslocação de centros de decisão, outrora centralistas, para as escolas e professores. Sobre esta questão, e como resultado do seu trabalho investigativo, Xavier Aragay reforça que se tudo muda, a escola deve ser o local de intervenção, de transformação, porque está saturada e nestes tempos modernos não faz sentido prosseguir com a acumulação desordenada

de informação. Defende que para preparar os seus jovens para a vida real, a escola deve ser como uma esponja, aberta a todas as influências e de contacto com o mundo real. Do outro lado, estão as empresas que só têm a ganhar com o progresso educativo. Pois, «nem a escola é isoladamente uma empresa, nem a empresa é apenas uma escola» (Aragay *et al.*, 2016).

No seu estudo, Aragay refere como processos estratégicos: analisar as necessidades da sociedade, gerir a inovação e qualidade do processo de ensino-aprendizagem, desenvolver uma visão estratégica e de planificação, gerir as relações institucionais e as políticas de comunicação, investir num desempenho profissional das equipas envolvidas e, ainda, acompanhar e gerir o processo de desenvolvimento e tomada de decisões. Neste alinhamento, a atual agenda da OCDE apresenta exemplos de inovação agrupados em dois grandes vetores:

1. inovação na sala de aula (práticas pedagógicas): espaço de partilha de ideias dos alunos, propor e explicar as suas ideias, recorrer às tecnologias para aprender;
2. inovação na escola (prática e recursos de trabalho): colaboração entre professores, formação profissional para promover o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e potenciar o espírito crítico e resolução de problemas por parte dos seus alunos.

É preciso valorizar as aprendizagens essenciais¹⁵ que, embora sendo o denominador comum de conhecimentos a adquirir e correspondendo ao núcleo duro (o *core curriculum*), conferem menos importância ao programa, sem no entanto o descuidar. O objetivo é ir além dos conteúdos para uma educação mais ampla, «que não fica restrita ao que deve ser aprendido e que dá sentido à subjetivação do currículo, ou seja, consideração do aluno, e também do docente, como sujeito» (Pacheco, 2019c: 103). Canário (2019) defende que o «futuro da educação» tenderá a relativizar o «modelo escolar» tal como o conhecemos, o que implica:

- em primeiro lugar, conferir a primazia a processos de aprendizagem orientados para [...] situações em que o aprendente se institui como o «mestre de si próprio»;
- em segundo lugar, contextualizar as aprendizagens, ganhando relevância dimensões de formação na ação que privilegiem uma lógica de solução de problemas, baseadas na experimentação e no erro;
- em terceiro lugar, planear situações de formação segundo uma lógica de acumulação de informação, dando lugar a formações «abertas», à imprevisibilidade e à criatividade. (Canário, 2019: 280)

¹⁵ Definidas pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art.º 3.º, alínea b), como: «o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.»

3. Metodologia da investigação

Como podemos nós, de uma forma lógica, passar de dados específicos para chegar a conclusões gerais? Como sabemos o que sabemos? Como sabemos se o que observámos em determinados objectos e efeitos é suficiente para nos permitir calcular as suas outras propriedades? Existem armadilhas em todo o tipo de conhecimento obtido através da observação.

Nassim Nicholas Taleb, *O Cisne Negro – o impacto do altamente improvável*, 2018, 75

3.1 Opções metodológicas do estudo

Uma vez decidido o tema e especificados os objetivos numa investigação, importa definir o tipo de estudo a desenvolver e as técnicas de recolha de dados a adotar. Segundo Bell, neste momento «a pergunta inicial não será “que metodologia?”, mas “o que preciso de saber e porquê”. Só então perguntará a si mesmo “qual é a melhor maneira de recolher dados?” e “quando dispuser desta informação, o que farei com ela?”» (Bell, 2010: 95)

Normalmente, a investigação é conduzida para dar resposta a um problema, com o objetivo de se adquirirem novos conhecimentos, compreender fenómenos, esclarecer as suas causas, para se encontrar formas de mitigação ou solução de problemas do dia-a-dia (Ruas, 2017). Mas quando se fala em investigar em educação, referimo-nos a uma investigação diferente das outras áreas sociais pela «especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber» (Amado, 2014: 19-20). Ora, para entendermos esta área da investigação é importante definir o conceito de educação, embora este não reúna consenso dado o seu carácter polissémico e antinómico. Mas em termos gerais, podemos conceptualizar que compete à educação fornecer ao ser humano as ferramentas para trabalhar a sua realização, libertando-o de pressões, de determinismos e, como refere Amado, «com vista ao aperfeiçoamento de cada ser humano nos mais diversos aspetos (espiritual, moral, cognitivo, social, cultural, vocacional, artístico e físico)» (2014: 20).

Centrada no tema da Educação, a escolha da nossa investigação recaiu no Ensino Profissional. E pela sua complexidade e diversidade de atores envolvidos, considerámos que a metodologia a seguir deveria basear-se numa metodologia indutiva, sendo essencialmente um estudo *descritivo*, em que o propósito do investigador não é generalizar, ao contrário dos positivistas, mas compreender o particular, o que significa interpretar e descrever características até então desconhecidas, quantificar a frequência de uma situação concreta e explicar os dados, até conseguir relacionar um caso específico com outros já estudados previamente (Coutinho, 2018).

3.2 Paradigma

Thomas Kuhn define o paradigma da investigação como «o conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e [...] um modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social» (Kuhn, 1962, citado em Coutinho, 2005, 2018: 9).

O paradigma assumido para este estudo foi o qualitativo ou interpretativo, o qual tem por base uma perspetiva construtivista. Trata-se de um paradigma onde o investigador assume uma posição mais relativista, desempenhando o papel de «construtor do conhecimento» (Coutinho, 2018: 17). Pauta-se pela construção de um conhecimento que procura a compreensão e o significado das coisas e das ações.

O paradigma qualitativo utiliza métodos qualitativos e assenta numa interpretação da conduta humana a partir de atitudes e pontos de vista daqueles que atuam. É exploratório e orientado para o processo, é também descritivo e indutivo.

Considerando a interpretação de Coutinho (2018), os critérios deste paradigma podem ser esquematizados da seguinte forma:



Gráfico 7 Critérios do paradigma qualitativo/interpretativo (adaptado de Coutinho, 2018: 23).

3.3 Tipo de estudo – o estudo de caso

No âmbito do paradigma qualitativo ou interpretativo optámos pelo estudo de caso.

Para Yin (2003) os estudos de caso são uma estratégia poderosa sempre que se colocam questões do tipo «como» e «porquê», quando o investigador tem um controlo limitado sobre os fenómenos em estudo e quando o foco se encontra inserido em contextos da vida real.

Segundo Stake (2007), o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um ou de vários casos singulares, procurando compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias concretas consideradas como relevantes.

A partir destas conceptualizações teóricas, caracterizámos o nosso estudo como um *estudo de caso intrínseco*, porque se procura uma melhor interpretação de um caso particular, que despertou um interesse intrínseco, e cujo objetivo foi analisar um modelo pedagógico para conhecer a sua gramática e a sua razão de ser.

Adotando a metáfora do «funil», Bogdan & Biklen defendem que «o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. [...] O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos» (Bogdan & Biklen, 1994: 89). Identificámos a extremidade mais larga do funil – a escola e depois a turma, e estendemos uma malha larga para integrar o nosso estudo: aulas, atitudes, comportamentos, espaços, tempos, orientações, documentos, diálogos, tentando definir fronteiras para depois circunscrever o estudo e, assim, criar o *corpus*.

Em síntese, e de acordo com Coutinho (2018), num estudo de caso devem estar presentes cinco características-chave, e que estão refletidas no nosso estudo:

1. a primeira tarefa do investigador é definir as fronteiras do caso de forma clara e precisa;
2. o caso é sobre «algo» que importa identificar e definir para atribuir foco e orientação à investigação, circunscrever o estudo – criar o *corpus*;
3. a preocupação em preservar o carácter singular, holístico, mas também específico, diferente e complexo do caso;
4. a investigação decorre em ambiente natural;
5. o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a metodologias muito diversas.

3.4 Recolha de dados

Na verdade, «não existe um momento certo para começar a recolha de dados», ela começa mesmo «antes do compromisso de realizar o estudo: contextualização, familiarização com outros casos, primeiras impressões» (Stake, 2007: 65). Daí que uma parte dos dados seja «impressionista, recolhida informalmente à medida que o investigador se vai familiarizando com o caso» (*ibidem*).

Neste estudo utilizaram-se as seguintes técnicas para a recolha de dados: a observação, a entrevista, o inquérito por questionário e, ainda, a análise documental.

a) *Entrevista*

A entrevista é uma forma de inquirição a outra pessoa, cujo objetivo é tentar extrair determinada informação, abrindo áreas livres no que diz respeito à matéria explorada. Independentemente da assimetria (cultural, social, educativa, etária) entre entrevistador e entrevistado, qualquer investigador mais acutilante e perspicaz procurará manipular e explorar ideias, respostas, sentimentos, níveis a que o inquérito não pode chegar.

Efetivamente, a grande vantagem da entrevista é o seu carácter de proximidade e a adaptabilidade, dado que através do contacto direto com o inquirido fornece informação que uma resposta escrita não transmite (expressão, entoação, quebras, hesitação), podendo, por isso, ser manuseada consoante o fluxo do momento (Bell, 2010). Segundo Flick (2013), numa entrevista centrada no problema é importante que o investigador mantenha o foco no essencial e promova um clima de confiança, para assim deixar fluir o discurso.

Recorremos à entrevista semidiretiva e semiestruturada, não só por ser a mais adequada para o estudo, mas também porque é relativamente aberta e permite um grau de intervenção no decorrer do processo de comunicação com o entrevistado. Direccionámos as entrevistas para os diferentes tipos de atores da escola estudada: o presidente do Conselho Diretivo, o diretor pedagógico, a tutora do curso observado e a diretora pedagógica da empresa, local do contexto de trabalho. Estas entrevistas foram suportadas por guiões com o objetivo de identificar as variáveis para posterior construção dos instrumentos de suporte à análise de conteúdo (Apêndice 5). No

Apêndice 2 a este trabalho estão descritos os instrumentos e forma de recolha de dados, bem como o *corpus* empírico.

b) Inquérito por questionário

O inquérito por questionário distingue-se da entrevista pelo facto de não haver interação presencial entre investigador e inquiridos, é feito à distância (*online*) e é uma técnica fluida e assertiva. À semelhança do que acontece com a entrevista, o questionário deve ser elaborado tendo em vista os seguintes procedimentos:

definir rigorosamente os seus objetivos, formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, seleccionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados. (Carmo & Ferreira, 2008: 153)

Construímos um inquérito por questionário maioritariamente de perguntas fechadas e perguntas residuais abertas (formulário transcrito no Apêndice 4), elaboradas de acordo com uma matriz previamente definida, o que permitiu recolher o máximo de dados sobre o desenvolvimento do curso de Técnico de Apoio à Infância (TAI) da escola estudada, a Escola Técnica Profissional da Moita (ETPM), num ano letivo (2019-2020), bem como conhecer a opinião das alunas (público-alvo do estudo) sobre a escola, o curso e a operacionalização do seu currículo.

O recurso a esta técnica de recolha de dados, elaborada em ambiente digital (*Google Forms*), permitiu:

- conhecer ou aprofundar conhecimentos preexistentes acerca da população-alvo
- recolher informação variada para depois analisar e comparar;
- compreender atitudes, comportamentos, opiniões, preferências;
- obter dados relevantes de forma mais distanciada;
- medir efeitos e consequências de comportamentos e opções da população-alvo. (Caetano, 2012)

Sabendo de antemão que as suas maiores fragilidades são:

- elevada taxa de não respostas;
- dependência de uma determinada linguagem, já que não há intervenção do entrevistador, o que pode levar a respostas superficiais e sem reflexão, pondo inclusive em causa a sua credibilidade;
- não devolução de inquéritos, o que pode provocar algum enviesamento;
- ocorrência de riscos de amostragem, pelo facto de se seleccionar um grupo representativo da população e não o seu todo. (*Idem*)

c) Observação

Observar significa olhar para um fenómeno, situação, espaço, população com o intuito de obter dados que podem, muitas vezes, revelar características de grupos ou indivíduos, de outra forma difíceis de obter (Bell, 2010). Nasset (1977), citado em Bell (2010), refere a observação como uma atividade altamente qualificada, que implica conhecimento prévio do assunto, capacidade de interpretação e sensibilidade para desenvolver raciocínios e identificar acontecimentos importantes para o estudo. Na nossa investigação recorreremos essencialmente à observação direta.

Segundo Quivy «a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados» (2008: 164). Sobre esta questão, Bell (2010) reforça que, em muitos casos, a observação direta pode ser muito mais fiável do que outra técnica, porque permite verificar se o que as pessoas dizem que acontece, de facto acontece mesmo.

Na perspetiva de Clara Coutinho (2018), através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos, características. A mesma autora acrescenta que numa observação não estruturada o investigador observa tudo o que acontece «naturalmente», daí ser também designada *observação naturalista*. Um dos instrumentos preferencialmente utilizados na investigação qualitativa.

No âmbito da observação, optámos pela situação de observador participante, na qual o investigador assume um papel ativo, como um membro do grupo que observa. A construção das notas de terreno permite-lhe registar as informações obtidas na fase de observação. Requerem tempo e interpretação das ações e atitudes por parte do investigador.

Coutinho (2018) refere, ainda, que neste tipo de observação o investigador identifica-se, explica aos participantes quais são as suas intenções, mas assume sempre o seu papel de investigador, não tentando mudar o rumo natural dos acontecimentos.

Considerámos que a melhor forma de conhecer e interpretar os dados seria observar *in loco* os alunos, professores e tutores em ambiente de sala de aula e, depois, na empresa, local do contexto de trabalho.

Na construção do roteiro de observação, optámos pelo diário de bordo. Neste tipo de registo o investigador vai anotando dados recolhidos (notas de terreno) da observação, tal como tarefas realizadas, atividades desenvolvidas, diálogos existentes, atitudes e comportamentos. Registámos em suporte informático as informações obtidas durante as sessões de tutoria observadas na ETPM (escola estudada), o que permitiu construir uma interpretação de modo a, posteriormente, proporcionar uma pesquisa rápida e estruturada, bem como articular a informação (Carmo & Ferreira, 2008).

d) Análise documental

Num trabalho exploratório de escolha de informação documental pretende-se obter dados fidedignos, rigorosos e relevantes para o estudo. Quando se trata de localização de dados documentais, é importante perceber se todas as fontes estão disponíveis e qual é a natureza desses dados: o que contam? com que correção? quem contou? quando? onde e porquê? Neste âmbito, tornam-se especialmente relevantes a recolha de algumas estatísticas, o acesso a documentos oficiais (escritos e não escritos), a documentação de legislação e outros documentos produzidos pela escola (estatutos, normas, comunicações internas, etc.) e pelos alunos (*e-portefólios*, *powerpoints*, regulamentos, listas, notas de campo, etc.). É papel do investigador conferir-lhes vida e, assim, dar-lhes voz no âmago da sua pesquisa. Passam a ter novas funções, a de contribuir para contextualizar, fundamentar e ilustrar.

No meio do turbilhão informacional, a seleção dos documentos permite-nos ter uma «perspetiva oficial» dos sujeitos que os produzem e possibilitam a compreensão de um «verdadeiro retrato» das organizações estudadas» (Bogdan & Biklen, 1994, citados em Carneiro, 2015: 38). Para conhecermos o historial e contextos da escola técnica profissional estudada (ETPM), seleccionámos os seguintes documentos:

- a) Política de privacidade ETPM
- b) Relatório de contas 2011
- c) Plano anual de atividades 2019-2020
- d) Guião do aluno e EE 2019-2020
- e) *Notebook*
- f) Orientações Portefólio-Projeto 2019-2020
- g) Grelhas de autoavaliação dos alunos
- h) Regulamento do curso TAI (Técnico de Apoio à Infância)
- i) Outros documentos mais específicos utilizados no curso que observámos

Quanto à classificação das fontes, recorreremos maioritariamente a fontes primárias, produzidas durante o período de investigação, e inadvertidas porque «usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram produzidas» (por exemplo, números estatísticos, relatórios, censos, boletins informativos, *sítes*, orçamentos, guias) (Bell, 2010: 104, 105).

3.5 Análise dos dados

Uma vez recolhidos os dados, importa analisá-los. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo.

a) *Análise de conteúdo*

Bardin, citando Berelson, define *análise de conteúdo* como «uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação» (Bardin, 2014: 20). Considera as seguintes fases de análise de conteúdo: 1) pré-análise, com a seleção de documentos sujeitos a análise, formulação de hipótese e objetivos da investigação; 2) exploração do material, fase mais longa que consiste na codificação, decomposição ou enumeração em função de regras preestabelecidas; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, nesta fase os dados são tratados para adquirirem significado e validade, com a produção de gráficos, tabelas, diagramas, figuras que condensam a informação obtida (Bardin, 2014).

No nosso estudo, partindo das entrevistas e do inquérito por questionário, procurámos dados qualitativos para posterior análise comparativa, em função das perceções dos diferentes atores. Simultaneamente, o tratamento das observações e dados obtidos permitiu compreender os procedimentos e organização da equipa técnica e pedagógica de um curso profissional, bem como a operacionalização do currículo em parceria com a empresa do contexto de trabalho. Permitiu, ainda, acompanhar as tramitações internas e externas no uso do currículo, assim como a singularidade da construção do processo ensino-aprendizagem na escola alvo do estudo.

Adotámos um procedimento capaz de identificar e delimitar o conjunto de categorias que foram evoluindo no decorrer da investigação. As formulações destas categorias foram estruturadas obedecendo a seis regras fundamentais, a ter em conta

pelo investigador: exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade (Amado, 2014).

De acrescentar a importância da triangulação dos dados que permite através da obtenção e comparação de várias medidas dos mesmos fenómenos perceber qual a sua consistência. Segundo Bell, esta triangulação pode ser definida como:

verificação da existência de certos fenómenos e da variedade de afirmações individuais através da recolha de dados a partir de um determinado número de informantes e de fontes e comparação e confrontação subsequentes de uma afirmação com a outra, de forma a produzir um estudo tão completo e equilibrado quanto possível. (Bell, 2010: 96)

3.6 Contextos dos ambientes de aprendizagem

a) O território como contexto¹⁶

O concelho da Moita tem 55,3 Km² e inclui seis freguesias: Alhos Vedros, Baixa da Banheira, Gaio-Rosário, Moita, Sarilhos Pequenos e Vale da Amoreira.

A elevação da Moita a vila data de 1691, com 225 «vizinhos». Na década de 60, registou-se no concelho um surto populacional originado pela oferta de emprego no sector industrial do Barreiro, Setúbal e Área Metropolitana de Lisboa.

Atualmente, a nova centralidade e a acessibilidade trazidas pela construção da ponte Vasco da Gama constituem uma mais-valia para o concelho, posicionando-se como um polo agregador para a implementação de equipamentos, instalação de empresas e novos residentes. Emergem, assim, mais oportunidades para o desenvolvimento local e regional. Segundo o Censos de 2019 a população atual é de 64 467, tendo reduzido, entre os Censos de 2001 e os Censos de 2019, sensivelmente 4,5% (segundo dados da Pordata).

Caracterização socioeconómica¹⁷

Quanto à caracterização da população, o concelho da Moita apresenta um rácio de população em idade ativa acima da média nacional, o que contraria a tendência nacional. De salientar que 87% da população ativa trabalha por conta de outrem.

¹⁶ Dados recolhidos em *Retrato em Movimento do Concelho da Moita*, Câmara Municipal da Moita, 2004. Site da Câmara Municipal da Moita, <https://www.cm-moita.pt/> (consultado em 10.12.2019).

¹⁷ Informações obtidas nos sites https://colegiocortereal.pt/wp-content/uploads/2019/10/PROJETO-EDUCATIVO-2014-2018_watermark.pdf (consultado em 24.07.2020), www.pordata.pt (consultado em 24.07.2020 e 1.07.2020) e www.cm-moita.pt (consultado em 10.12.2019).

Neste enquadramento estatístico, apurámos que 76% da população está empregada no setor terciário e exerce atividade na Área Metropolitana de Lisboa. Contudo, a atividade agrícola ainda tem um papel significativo para o desenvolvimento da região e corresponde a núcleos familiares em pequenas propriedades.

Relativamente à escolaridade, em termos gerais, e o caso da Moita não é exceção, verificou-se que em Portugal o número de alunos tem sofrido uma considerável variação, com uma diminuição entre 94 e 95, um acréscimo entre 98 e 99, mantendo-se estável entre 2000 e 2005 e voltando a uma acentuada descida até 2012 (Soares, 2019). Segundo estes dados, podemos concluir que a partir de 2012 o número de alunos cresceu consideravelmente, sendo que os cursos de aprendizagem apresentam oscilações entre os anos seguintes. Ainda assim, tanto a frequência de alunos nos cursos profissionais, como a taxa de conclusão nos mesmos tem vindo a aumentar nos últimos anos comparativamente com os primeiros de 2000.

Considerando que o concelho apresenta características favoráveis para uma evolução qualitativa da população residente, bem como uma crescente preocupação na melhoria da oferta educativa, a criação e desenvolvimento de espaços educativos como a Escola Técnica Profissional da Moita (ETPM) constituem uma resposta necessária e relevante face às expectativas emergentes desta população.

b) A escola como contexto

A Escola Técnica Profissional da Moita – ETPM foi formalmente criada em agosto de 2006. Após aferição das condições e análise das respostas educativas existentes no concelho, a Orsifor – Centro Formação Profissional da Moita, S.A. (com atividade desde 1993, a prestar serviços de formação profissional), apresentou ao Ministério da Educação a proposta para a criação de uma escola profissional. Tal iniciativa foi bem acolhida por parte do Ministério da Educação, pois veio preencher necessidades identificadas no concelho da Moita, estruturalmente deficitário, com resultados de insucesso e abandono escolar superiores à média da Área Metropolitana de Lisboa e do país (ETPM – Relatório de contas, 2011).

Assim, no mesmo ano, o Ministério da Educação, através da Direção Regional de Educação de Lisboa, emitiu a Autorização Prévia de Funcionamento da Escola Técnica Profissional da Moita, conferindo-lhe prerrogativas de utilidade pública ao

abrigo do Art.º n.º 14, do decreto-lei 4/98 de 4 de Janeiro, tendo a Orsifor desempenhado o papel de entidade instituidora.

No seio da comunidade regional, a escola desempenha um papel crucial como aposta na revitalização da zona, tanto a nível educativo, como social e económico.

No ano letivo de 2006-2007, a ETPM passa a integrar a rede de oferta formativa do Ministério da Educação, com especial destaque para a abertura de Cursos Profissionais de Técnico Nível IV (qualificação do quadro europeu de qualificações, para os 10.º, 11.º e 12.º anos), que permitem a obtenção de uma dupla certificação, escolar e profissional. Abriu portas com a oferta formativa de: Animador Sociocultural, Secretariado e Contabilidade.

Ao longo dos anos, a ETPM tem vindo a aumentar, diversificar e adaptar a oferta formativa, mediante auscultação das necessidades do concelho, tecido empresarial e tendências globais do mercado de trabalho. A sua comunidade de alunos provém dos seguintes conselhos: Moita (45%), Palmela (19%), Barreiro (18%), Montijo (8%), Alcochete (7%), Outros (3%) (*vide* Anexo 5, infografia produzida pela escola em 2020-2021 e que mostra o retrato da ETPM).

Atualmente (2019-2020, 2020-2021), a escola conta com uma vasta oferta formativa, composta pelos Cursos Profissionais de Nível IV: Produção Agropecuária; Auxiliar de Saúde; Ação Educativa; Técnico de Soldadura; Comunicação M.R.P.P (Marketing, Relações Públicas e Publicidade); Restaurante-Bar; Cozinha-Pastelaria. A sua missão é a «coconstrução do projeto de vida de cada um dos nossos jovens, mas também da nossa equipa, pois a Escola é o momento e a oportunidade para nos desenvolvermos enquanto profissionais e como pessoas, construindo um futuro melhor»¹⁸.

A sua visão é ser um modelo de referência no ensino profissional em Portugal, pela forma como está «a reconstruir pessoas para construir novas pessoas, e só se consegue com o apoio de todos»¹⁹.

Segundo informação institucional da escola, o seu «Projeto Educativo visa, a partir dos resultados alcançados anteriormente, mapear a intencionalidade das nossas

¹⁸ <https://escolaprofissionalmoita.com> (consultado em 26.07.2020).

¹⁹ Vídeo institucional do *Seminário Constelação 2030 – Caminhos para Inovar na Educação*, apresentação pública do Projeto Educativo da ETPM (consultado a 26.07.2020, min 1.38 – 1.48). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zFa6Es2bycQ&list=PL962nVA7ZmKuAp4eqLwcPfqvgtGBG0HcC&index=3>

opções e compromisso de longo prazo, através do nosso Referencial de Inovação Pedagógica – Constelação 2030, caminhos para inovar em educação!»²⁰.

3.7 Metodologia de intervenção

Para atingir os objetivos predefinidos para este estudo, foi elaborada uma proposta de plano de trabalho que consistiu em atividades e iniciativas desdobradas em dois momentos: na entidade de formação, a Escola Técnica Profissional da Moita, e no contexto de trabalho (empresa de acolhimento dos alunos do curso observado), o Colégio Côrte-Real. Estas atividades foram apoiadas no *design* da investigação, representado no quadro 4:

	Questões de investigação	Estudos empíricos	Objetivos empíricos	Tarefas de investigação
Contexto formação	Como é que a escola técnica profissional interpreta e gere o seu currículo para formar os seus alunos, para uma integração eficaz e eficiente na sociedade?	Análise de entrevistas a: equipa diretiva e pedagógica, tutora do curso TAI. Análise dos questionários às alunas. Análise dos documentos da escola e produtos dos alunos.	Recolher /analisar dados. Estudar o impacto das relações entre a prática e a teoria (operacionalização do currículo). Analisar os ambientes de aprendizagem e seus efeitos.	Análise dos relatórios – e-portefólios reflexivos de aprendizagem. Análise dos diários de campo. Análise das entrevistas. Análise do Inquérito por questionário às alunas.
Contexto trabalho	Como é que a empresa pedagógica contribui de forma integrada para a coconstrução do currículo em parceria com a escola, com o objetivo de o aluno atingir o perfil de saída pretendido?	Impacto e efeitos dos novos ambientes de aprendizagem na preparação do aluno para aprender e viver na escola e no trabalho, e para se preparar para uma vida ativa integral, como cidadão e profissional.	Estudar os efeitos da organização curricular e pedagógica. Analisar as interdependências. Perceber como se faz a progressão do aluno, que caminhos pode trilhar no contexto profissional (MULTIPLICIDADE PROFISSIONAL).	Estudo de caso — pedagogia participativa: produção, transformação e desenvolvimento curricular. Acompanhamento de desempenhos dos alunos em contexto de trabalho.

Quadro 4 *Design* da investigação.

Seguindo a arquitetura desta proposta, os procedimentos adotados como metodologia de intervenção foram os seguintes:

I – Identificação e caracterização do grupo-alvo do estudo

- Turma do 10.º ano do Curso TAI - Técnico de Apoio à Infância.
- 27 alunas.
- Idade compreendida entre os 14 e os 18 anos (média de idades 15,93).

²⁰ *Idem*.

- 5 alunas NEE (Necessidades Educativas Especiais).
- 27 alunas com ligação à Internet / 24 com computador em casa.
- Situação de emprego dos pais – maior % trabalhador por conta de outrem (Anexo 4).
- Formação académica dos pais – 1.º e 2.º ciclos e ensino secundário, residualmente, licenciatura (Anexo 4).

II – *Como foi conduzido o estudo na escola*

- Observação direta participante em sala de aula.
- Notas de terreno (registo em *word* no diário de bordo).

III – *Local(ais) do estudo*

- Entidade de formação – Escola Técnica Profissional da Moita, sala de aula – ProLAB – Laboratórios de Aprendizagens no Ensino Profissional, e auditório (apenas uma ocorrência). Estes laboratórios são «destinados ao exercício de um método mais científico e experimental, com espaços que possibilitam a criação de novos produtos, investigação e desenvolvimento nas respetivas áreas de formação»²¹.
- Empresa pedagógica – Colégio Côrte-Real, empresa que «nasceu» no interior do *campus* da EPTM, como resposta às necessidades do concelho e expectativas formativas da escola.

IV – *Tempos da ação desenvolvida na escola*

- Entidade de formação – ETPM: duas visitas semanais, segunda-feira e sexta-feira, para acompanhamento das aulas de tutoria, das 11h00 às 13h00, ou, em alternativa, das 14h30 às 16h30. Estas sessões foram divididas em dois momentos: no início da semana, com a orientação da tutora de turma, as alunas planearam e organizaram a sua semana, individualmente e em grupo, e no final da semana fizeram o balanço e avaliação dos resultados da semana transada. Este procedimento ocorreu entre 13 de dezembro 2019 e 28 de fevereiro de 2020. Foram feitas 18 visitas, com 17 registos de observação participante e um registo de mobilidade (mais informação sobre mobilidade no Capítulo 4) que corresponde ao período de uma semana onde as alunas trabalham na empresa as competências adquiridas nas disciplinas do semestre. Ocorreu ainda a observação da apresentação do Portefólio pelas alunas, em dois momentos, respetivamente a 27 de janeiro e a 14 de fevereiro de 2020.
- Auditório do Colégio Côrte-Real: final de janeiro de 2020, entre as 14h00 e as 17h00 observação da apresentação do Roteiro de Conclusões FCT (Formação em Contexto de Trabalho) e da PAP (Programa de Aptidão Profissional) pelas alunas do 11.º ano,

²¹ <https://escolaprofissionalmoita.com/> (consultado em 26.07.2020).

curso TAI, como complemento para o acompanhamento integral do processo de ensino-aprendizagem neste curso.

- Empresa Colégio Côrte-Real: observação de um dia de mobilidade das alunas do curso TAI, das 9h00 às 13h00, com visita às diferentes salas.
- Relativamente aos registos e observação de FCT, onde as alunas trabalham as competências do perfil profissional, o acompanhamento foi feito com limitações, através de contacto com algumas alunas em regime *online*.

3.8 Questões éticas da investigação

Toda a investigação que envolva comportamentos humanos, observação de atitudes e comportamentos levanta um conjunto de questões éticas e morais. Há naturalmente todo um «acervo» de informações de uma instituição e/ou de um grupo observado que é preciso acautelar em termos de direitos de reprodução e de divulgação. As técnicas de observação direta lidam com pessoas e situações reais com direitos, e a quem é devido confidencialidade e respeito moral, daí também a preocupação com as questões éticas.

No nosso estudo tipificámos dois sujeitos: as alunas da turma estudada, como sujeito singular (cada aluna) e ao mesmo tempo coletivo (a turma), e o corpo docente da escola e a escola (ETPM), que personificam outro sujeito coletivo. A todos foram solicitadas autorizações, de modo a definirem os termos das respetivas privacidades (Anexos 2 e 3). Sobre esta matéria, recordamos o que Bell (2010) sumaria como tópicos a reter e que devem nortear o comportamento do investigador:

- clarificar os canais oficiais;
- pedir as autorizações necessárias;
- manter-se fiel a padrões éticos rigorosos;
- decidir o que dizer com anonimato e confidencialidade;
- informar sobre o que se pretende fazer com a informação;
- preparar um esquema das intenções para apresentar aos participantes no estudo;
- ser honesto quanto aos objetivos do estudo;
- ter sempre presente que as pessoas envolvidas colaboram gentilmente;
- partir para a negociação de acessos como uma parte crucial para o bom curso do projeto.

Quanto à pesquisa documental, foram solicitadas as autorizações necessárias. Ao grupo de alunas foi explicado o propósito da investigação e solicitada concordância e pedido de autorização junto dos Encarregados de Educação para resposta ao questionário digital.

4. Dos desafios às soluções: a gestão do currículo em ação

*Uma única observação pode invalidar uma afirmação geral
cuja origem se baseou em séculos de avistamento de milhões de cisnes brancos.
Basta apenas uma única (e, ao que parece, bastante feia) ave negra.*

Nassim Nicholas Taleb, *O Cisne Negro*
– o impacto do altamente improvável, 2018, pp. 15 e 29.

4.1 Apresentação e discussão dos resultados – breve contextualização

Os dados recolhidos nas transcrições das entrevistas, bem como os registos de notas de terreno decorrentes de uma visita ao Colégio Côrte Real (CCR) permitiram-nos relacionar o trabalho do grupo de alunas do curso TAI desenvolvido na empresa com a formação académica desenvolvida na Escola Técnica Profissional da Moita – ETPM, numa estreita circularidade escola-empresa-escola. Este contacto viabilizou também a identificação dos princípios constantes no documento oficial «Plano Anual de Atividades ETPM» (Anexo 5), a que a escola procura responder quando lança os seus alunos numa experiência de contacto com o mundo do trabalho:

- 1) estabelecer conexões com o mundo real;
- 2) gerar aprendizagens significativas, através de observação e questionamento, pois se o aluno reflete na presença dos outros, todos crescem;
- 3) incentivar a colaboração;
- 4) favorecer a aprendizagem num ambiente para o qual o aluno se preparou, portanto controlado por ele;
- 5) incorporar a avaliação durante todo o processo.²²

Nos apêndices a este trabalho apresentamos um quadro-síntese (Apêndice 2) dos instrumentos e diferentes formas de recolha de dados utilizados no decorrer das sessões de observação de aulas. Foi fundamental conhecer os espaços (escola e sala de aula) e os atores da escola, nomeadamente a turma selecionada para o estudo, as alunas do 10.º ano do curso profissional de Técnico de Apoio à Infância (TAI) e também o corpo diretivo e o corpo docente da escola. A informação obtida foi analisada com o objetivo de identificar, selecionar e analisar questões-chave para o nosso estudo, procurando encontrar tendências de convergência e/ou divergência

²² Plano Anual de Atividades ETPM 2019-2020, p. 13.

relativamente às perspectivas elencadas; embora não se pretenda fazer um tratamento estatístico dos resultados, mas antes relevar o seu valor do ponto de vista qualitativo.

4.2 Quando a escola é a empresa e a empresa é a escola

As várias reuniões com o corpo diretivo, a consulta de documentos oficiais e as entrevistas que mais à frente analisaremos, permitiram-nos, numa primeira fase, traçar um cenário geral da escola que estudámos, a ETPM. Partimos, assim, da sua organização e das suas figuras centrais para identificar as questões nucleares do *corpus* deste trabalho.

Conceitos inovadores

A escola ETPM coloca a pessoa (o aluno) no centro do processo, reinventando-se de forma sistémica na sua ação e mantendo-se sempre conectada com o mundo do trabalho. A sua missão tem como linhas de força desenvolver um modelo pedagógico orientado em função do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, promover uma reflexão constante sobre o seu comportamento e organizar o currículo não em função da disciplina apenas, mas das competências transversais e profissionais do aluno que a escola pretende criar. Para fomentar a relação ideal entre estes dois mundos – a escola e a empresa –, a ETPM cria o conceito inovador de *empresa pedagógica*. O excerto de entrevista abaixo evidencia a construção deste novo conceito de empresa, bem como o seu propósito:

As empresas pedagógicas começaram numa procura nossa de em algumas áreas conseguir-se simultaneamente ser prestador desse serviço à comunidade [...] o que quer dizer que o nosso *standard* de funcionamento, no mínimo, corresponde às necessidades imediatas do setor. [...] Em vez de ser aquela experiência reduzida de formação do aluno em contexto de trabalho, de forma passiva, estas empresas constroem, envolvem-se no planeamento. Estas empresas antes de o ano começar entram no currículo. (Entrevista n.º 3/PCD)²³

Verificámos que estas empresas se assumem como um espaço de aprendizagem em contexto real, onde as alunas têm a oportunidade de mobilizar e desenvolver as suas competências transversais e técnicas através da prestação de um serviço – dar apoio às educadoras de Infância no colégio (Empresa). É-lhes conferido um sentido prático de aplicação e desenvolvimento de conhecimentos. Para tal, são chamadas a

²³ Nas referências feitas às entrevistas que efetuámos passaremos a usar as siglas para identificar de forma abreviada cada entrevistado. Assim temos o seguinte siglário: PDC – Presidente do Conselho Diretivo; DP – Diretor Pedagógico; T – Tutor e DC – Diretor de Curso; DP-EP – Diretor Pedagógico da Empresa Pedagógica.

participar desde o início no desenvolvimento do currículo definido no referencial de formação académica²⁴. Com o intuito de complementar a informação sobre este referencial de inovação pedagógica, no conjunto dos Apêndices (Apêndice 3) registámos num quadro-síntese a organização e distribuição dos ciclos formativos dos cursos na ETPM.

A etapa de integração no contexto real de trabalho destas alunas é acompanhada e monitorizada pelos professores responsáveis, tanto da escola como da empresa. Todo este ecossistema está estruturado e desenvolvido em articulação pelas várias equipas, numa lógica funcional que se vai repercutir no currículo, quer nas disciplinas, quer na gestão do currículo, quer ainda na sua própria operacionalização.

Ainda segundo a consulta feita ao *site* da ETPM, estas empresas pedagógicas estão classificadas em duas tipologias:

- *Tipologia 1.* Empresas que «nascem» no interior da Escola, autónomas e financeiramente independentes (caso do Colégio Côte-Real, empresa integrada no nosso estudo).
- *Tipologia 2.* Empresas/Instituições que colaboram com a Escola através de um protocolo de parceria, atribuindo-lhes o papel de dinamizadoras da componente técnica dos cursos.

Neste paradigma, esta escola cria um outro conceito inovador – uma forma de pré-FCT, e dá-lhe o nome de *mobilidade*, como projeto-piloto que contempla o primeiro momento de contacto (em duas fases num ano letivo, com a duração de uma semana cada) com o contexto de trabalho. Na mobilidade as aprendizagens são desenvolvidas no contexto das empresas parceiras ou no *campus* escolar, o aluno observa as tarefas e a sua operacionalização, tenta perceber a aplicabilidade e concretização em contexto de trabalho dos objetivos delineados em sala de aula, mas com a orientação de formadores/profissionais destas empresas pedagógicas.

A partir da entrevista feita à tutora/mediadora e diretora do curso de Técnico de Apoio à Infância (TAI), percebemos que esta mobilidade se operacionaliza a partir de:

um plano traçado com a empresa pedagógica logo na construção da matriz. [...] Ou seja, começa logo no desenho da matriz que fazemos para a turma. [...] O que trabalhamos com as educadoras é «quais são os objetivos que pretendemos desenvolver, e quais são as estratégias que vamos utilizar para o fazer». (Entrevista n.º 1/T).

O quadro 5 resume os dados obtidos através da análise temática das entrevistas à tutora, ao presidente do Conselho Diretivo e ao diretor pedagógico da escola ETPM,

²⁴ <https://escolaprofissionalmoita.com> (consultado em 26.07.2020).

permitindo relacionar a operacionalização e conteúdos formativos da ETPM com os objetivos do ensino profissional e competências essenciais dos alunos à saída do ensino, bem como a aplicação concreta das competências do perfil do aluno nos contextos de trabalho e reversibilidade da situação (como é que as aprendizagens resultantes do contexto de trabalho contribuem para uma coconstrução curricular).

Dimensões	Rubricas	Evidências
Planeamento	Plano, ação, construção	<i>Um plano traçado com a empresa pedagógica (entrevista/T); envolvem-se no planeamento (entrevista/PDC); promover esta cola de forma muito sistémica (entrevista/DP)</i>
Organização	Objetivos vs estratégias	<i>Alimentar as ligações com o exterior, mantendo o ritmo interno; focada no propósito de que a escola coonstrói pessoas e transfere conhecimentos (entrevista/PDC)</i>
Parceiro ativo	Empresas pedagógicas Participação no processo de aprendizagem	<i>Nós temos de facto objetivos de determinadas disciplinas que são desenvolvidos de forma articulada na empresa parceira (entrevista/DP); Isto é currículo fora da escola, noutra ambiente. E isto é inovador na nossa escola (entrevista/PDC)</i>
Escola-empresa	Ritmo interno vs trabalho de ligação com o exterior	<i>A escola empresa é conseguir unir os dois mundos sem que sejam duas dimensões independentes, só que tenham de trabalhar em momentos diferentes, no tempo e no espaço com os alunos. (entrevista/DP)</i>
Escola ativa, focada e ligada	Experiência, organismo vivo, ligação com o mundo	<i>Porque a escola é mesmo um organismo vivo; ligada sempre com tudo o que está a acontecer, de forma intencional, focada (entrevista/PDC)</i>
Coconstrução de conhecimentos	Organização curricular Envolvimento/ construção	<i>Quais são os objetivos que pretendemos desenvolver, e quais são as estratégias que vamos utilizar para o fazer (entrevista/T); corresponde às necessidades imediatas do setor; a escola coonstrói pessoas e transfere conhecimentos (entrevista/PDC)</i>

Quadro 5 Resultados globais em relação ao número total de ocorrências nas entrevistas feitas a diferentes atores da ETPM (adaptado de Bardin, 2002: 78-79).

A análise documental efetuada revelou que esta formação prática é desenvolvida na ETPM através do Programa de Projetos de Carreira, focado nas práticas, na construção do projeto de vida de cada aluna. Verificamos que este Programa integra objetivos de aprendizagem presentes nas três componentes de formação

(sociocultural, científica e técnica), desenvolvidas numa relação biunívoca escola-empresa.

Contrariamente, o que acontece em muitas escolas profissionais nesta relação dual escola-empresa é uma formação prática que fica muito aquém das perspetivas e pressupostos do ensino-aprendizagem, porque não investe nestas interligações, decorre frequentemente sem uma preparação prévia e adequada e sem a conexão com o currículo, reservando-se a uma etapa final insípida e sem referentes.

Assim, de acordo com o comportamento da ETPM e com dados das entrevistas efetuadas, identificamos as seguintes vantagens desta relação dual escola-empresa²⁵:

- intervenção direta no processo de formação de futuros profissionais na área de trabalho (no caso, Técnico de Apoio à Infância);
- oportunidade de adequação dos currículos às exigências do mercado de trabalho;
- possibilidade de ter um conhecimento aprofundado das potencialidades dos futuros profissionais da área;
- oportunidade de integração de jovens profissionais com reduzidos custos de adaptação;
- responsabilidade social;
- aumento ou diversificação da oferta.

Outra particularidade deste conceito de mobilidade é a sua geometria própria, mas com o currículo sempre presente. Apresentamos excertos de entrevistas que ilustram esta geometria da mobilidade, definindo-a como:

1) diferente de FCT

Na organização do currículo dos cursos profissionais temos a Formação em Contexto de Trabalho, mas no nosso caso, da nossa escola, também temos aquilo a que chamamos de mobilidade. Enquanto na Formação em Contexto de Trabalho não existe propriamente a definição de objetivos curriculares [...] pressupõe o desenvolvimento de competências profissionais e também outras transversais e não estão ancoradas especificamente numa disciplina, no caso das mobilidades isso não acontece. Ou seja, nós temos de facto objetivos de determinadas disciplinas que são desenvolvidos de forma articulada na empresa parceira [...] e com a empresa. (Entrevista n.º 2/DP)

2) um prolongamento da escola e do currículo noutra ambiente (empresa)

A mobilidade é uma experiência que é feita fora da escola, mas com um currículo por trás e com objetivos curriculares por trás, e ela tem uma geometria muito diversa, [...] antes de os alunos partirem é feito o roteiro, é desenhada a experiência e depois lá continuam com o tutor e com os formadores que, por norma, são da própria empresa, mas mantêm sempre a ligação à escola. [...] não é Formação em Contexto de Trabalho ou estágio. Isto é currículo fora da escola, noutra ambiente. Não se faz noutras escolas e não retira horas à Formação em Contexto de Trabalho. [...] trabalha de forma escondida as competências transversais do nosso

²⁵ A partir de <https://escolaprofissionalmoita.com/empresas-pedagogicas/o-que-sao/#elementor-tab-title-1901> (consultado em 26.07.2020).

aluno, eles têm de se organizar para a mobilidade, têm de planejar, tem a logística associada, vão ter de gerir conflitos e tensões. (Entrevista n.º 3/PCD)

As evidências extraídas das entrevistas e questionário digital (*online*) feito às alunas TAI demonstram que estas alunas quando entram em mobilidade contactam com crianças de diferentes idades, diversas proveniências e fases de desenvolvimento, com as educadoras, com os professores e técnicos de Apoio à Infância, e ainda com os pais e restante comunidade educativa. Tudo isto contribui para a aquisição de uma aprendizagem integrada, holística e enriquecedora.

O exemplo de roteiro de preparação de mobilidade («Antes da FCT») apresentado nos Anexos (Anexo 16) regista de forma documental a preparação destas alunas: expectativas, medos, desafios, definição do conjunto de objetivos, instrumentos de registo diário e comportamentos a ter em função das competências a desenvolver para poder responder às exigências de uma mobilidade, e, ainda, criação de estratégias para a resolução de problemas identificados antes da FCT. O exemplo a seguir ilustra o que foi referido:

Expectativas: conseguir desenvolver melhor as minhas competências de TAI [...]

Medos: tenho receio de fazer algo errado.

Obstáculos: gestão de tempo para tirar apontamentos sobre o dia.

Desafios: ter mais iniciativa para iniciar algumas atividades com as crianças.

(Respostas de uma aluna TAI no *Notebook*; janeiro de 2020, exemplo no Anexo 16.)

Segundo as alunas do curso TAI, a partir de dados do questionário *online* aplicado ao grupo, os conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas ao longo do curso TAI mais relevantes para as fases de mobilidade e FCT são, respetivamente: 57,9% ter confiança no trabalho desenvolvido e 26,3% ter autonomia, surgem depois a criatividade, a iniciativa, a resiliência e capacidade de resolução de problemas, com os valores percentuais de cerca de 5%.

Chegamos ao postulado de que a escola é empresa e a empresa é a escola. Os resultados até aqui explanados indiciam que o sucesso escolar destas alunas está ancorado numa *performance* educativa com significado e que promova confiança, nomeadamente na forma como o processo de desenvolvimento modular é interpretado e depois aplicado em sala de aula, e com uma liderança partilhada, eficaz e eficiente, transformacional e pedagógica que mobiliza todos os atores – líderes de escola, professores, funcionários, pais, alunos, empresas pedagógicas e comunidade – para um trabalho cujas práticas de ensino-aprendizagem se ajustam às

necessidades de cada aluno e de cada momento, numa verdadeira engenharia de coconstrução curricular. Emerge desta liderança uma capacidade de construir uma visão e comunicá-la, de mobilizar os professores e parceiros (as empresas) em redor de valores comuns e de desenvolver práticas colaborativas nas tomadas de decisão.

Geometria organizacional

Importou-nos, antes de mais, perceber como é que as aulas estavam organizadas, bem como o funcionamento dos espaços e distribuição dos tempos. Durante os tempos letivos a que assistimos, observámos um espaço de aula onde a turma está dividida em pequenos grupos, distribuídos segundo o perfil relativo à organização de empresa. São cinco os subgrupos observados e que assumem as designações de:

- *Departamento de Recursos Humanos* – desenvolve estratégias e recursos de apoio com o objetivo de evitar retenções modulares. Tem como um dos papéis apoiar as colegas com módulos em atraso.
- *Departamento Administrativo e Executivo* – prepara e trabalha os documentos / *templates* informativos e normativos, de organização de projetos e ações da turma.
- *Departamento de Comunicação* – prepara, elabora e corrige toda a documentação, notícias internas e externas.
- *Departamento de Logística* – prepara e executa as tarefas e regras de gestão do espaço de sala de aula e de contacto com o espaço exterior, bem como compromissos que envolvem a comunidade escolar.
- *Departamento de Ética* – trata dos procedimentos e normas internas da turma e da sala de aula. (Notas de terreno, 13 de janeiro de 2020, exemplo no Apêndice 7)

São trabalhadas na turma as competências do Perfil do Aluno ETPM (representadas no Anexo 8) agrupadas desta forma – criatividade e inovação, pensamento crítico e resolução de problemas, comunicação e colaboração, responsabilidade e cidadania ativa – e que refletem as competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017: 12 e sgs.). Segundo as observações feitas em sala da turma de alunas do curso TAI, os seus momentos letivos são entendidos como laboratórios de inovação e transformação de conhecimento, onde propostas, desafios e conteúdos programáticos são ajustados a cada aluna e o espaço de aprendizagem é flexível, aberto a outras turmas, numa constante ligação em rede. Neste contexto singular de aula é adotada uma visão humanista orientada para a formação global das alunas e para a sua cidadania ativa. O exemplo seguinte traduz esta visão formativa:

Alunas do Departamento Administrativo – apresentam a ideia de apanhar o lixo que está no espaço exterior à entrada da escola. Tutora alerta para o facto de as alunas terem de se

organizar para porem em prática a atividade. Talvez expor a ideia num *e-mail* e enviar ao presidente da Câmara Municipal da Moita. (Notas de terreno, 7 de fevereiro de 2020)

Abandona-se a visão tecnocrata e utilitarista da educação que privilegia apenas o aprender funcional, para se adotar uma visão mais holística que reforça o aprender a ser e o aprender a viver colaborativamente.

«Isomorfismo tridimensional» – a perspectiva da empresa pedagógica

A visita de um dia à empresa pedagógica que acolheu estas alunas do 10.º ano do curso TAI (Colégio Côrte Real), quer em mobilidade quer em FCT, contribuiu para o levantamento de dados que demonstram haver um prolongamento do currículo, ou seja, a escola abre-se e interage com os espaços reais, tanto se aprende em sala como no terreno (NACEM/GETAP, 1992). O exemplo seguinte atesta o que foi referido:

Colaborei, também, na vigilância das crianças garantindo o seu bem-estar, na hora da brincadeira livre, no recreio e na hora de fazerem a sesta.

Tive criatividade e inovação, contribui para que as crianças, na hora do recreio e até mesmo depois de saírem, ficassem sossegadas, indo atrás de mim a cantar uma música. [...]

Colaborei e comuniquei com a Educadora e a Auxiliar durante a rotina diária das crianças.

Fui responsável, assídua e pontual nos dias de mobilidade. (Notas de terreno, a partir do e-portefólio de uma aluna de final de mobilidade, fevereiro 2020, Anexo 19)

As alunas preparam-se para a FCT (março) em tutorias, respondendo a um questionário de «Expectativas da FCT», o qual promove uma reflexão individual que depois é discutida em turma. Os exemplos abaixo ilustram tais reflexões:

1) Tenho a expectativa de que vou trabalhar de forma mais autónoma, com maior confiança e disponibilidade para comunicar e colaborar nas diferentes situações e, principalmente, ter a responsabilidade de cumprir horários. 2) Comprometer-me de que vou trabalhar em equipa e, perante novas situações, ter a abertura e recetividade para lidar e trabalhar e lidar com todas as crianças, cada uma com a sua personalidade. 3) Receio não conseguir acompanhar logo o grupo, por ser uma fase nova, com novos ambientes e pessoas. 4) Vou enfrentar novos desafios, tais como promover o desenvolvimento das crianças, saber lidar com todas as pessoas a minha volta... (Notas de terreno, fevereiro 2020; documento completo no Anexo 17).

Segundo os dados da observação de apresentações orais de e-portefólios das alunas TAI de final de mobilidade, no contacto com o espaço real de trabalho são desenvolvidas três dimensões: das alunas com o espaço, das alunas com o educador responsável (tutor na empresa) e das alunas com as crianças. No que diz respeito à *performance* das alunas nas fases de mobilidade, foi possível inferir que a sua integração no contexto real de trabalho é feita através de: participação em reuniões,

elaboração do plano do dia, contribuição para a execução de tarefas e trabalhos, observação de procedimentos. As alunas interiorizam e seguem os tópicos de atividades inscritas no Diário de Bordo (instrumento que as acompanha nas mobilidades). Desta observação de mobilidade no colégio, constata-se ainda que as alunas operacionalizam objetivos (preestabelecidos e trabalhados em turma), como: estimular a capacidade de afirmação perante as crianças, saber ser assertiva, sem ralar; perceber os conflitos para depois os resolver; estimular a criatividade do grupo com recurso a materiais não estruturados. Entre mobilidades, as alunas elaboram o e-portefólio individual como «Projeto integrador “creche e jardim-de-infância enquanto espaços de aprendizagem e desenvolvimento”». Utilizam como auxiliar o documento de orientações para o portefólio fornecido pela tutora, no qual encontram questões como: «o que queremos descobrir?; como vamos fazer?; Que atividades do perfil de técnico de apoio à infância estou a desenvolver? Quais posso melhorar?; Que competências do perfil do aluno ETPM estou a desenvolver? Quais posso melhorar?» (documento completo reproduzido no Anexo 18).

O conjunto de mobilidades e a fase de FCT culminam numa outra produção das alunas, o Relatório Final de FCT (Anexo 20). O excerto seguinte do Relatório demonstra as competências trabalhadas do Perfil TAI:

A FCT pretende trabalhar as competências do perfil de Apoio à Infância, tais como:

- colaborar e supervisionar o grupo;
- prestar cuidados maternos, na hora do sono, alimentação, higiene;
- colaborar com a educadora na execução de atividades lúdicas e pedagógicas que estimulem o desenvolvimento das crianças;
- colaborar na organização do espaço de sala e dos materiais utilizados;
- colaborar nos momentos de vigilância do grupo, sem esquecer as Competências Transversais do Perfil do Aluno ETM, Comunicação e Colaboração e Responsabilidade e Cidadania Ativa. (Relatório Final de FCT, Anexo 20)

Em jeito de síntese, e ainda no âmbito da empresa pedagógica, a entrevista feita à diretora pedagógica do Colégio Côrte Real conduz a uma ideia de «isomorfismo tridimensional», ou seja, de uma formação assente em princípios e práticas metodológicas que ensinam alunas candidatas a trabalhar em contextos exigentes e dinâmicos e a ter um olhar reflexivo e crítico sobre a escola, o currículo e a empresa (*vide* Anexo 6), bem como a responder às necessidades e expectativas da comunidade local (as alunas desde que entram na ETPM são estimuladas em todas as disciplinas a interagir, questionar e olhar para as necessidades do exterior, por

exemplo através da construção do Projeto de Carreira) e, ainda, a desenvolver a capacidade de incorporação e autoavaliação de um conjunto de componentes do conhecimento adquirido (por exemplo, sínteses autoavaliativas e de autorreflexão, conhecer-se melhor para poder ter uma melhor prestação, o que é preciso mudar e como). O excerto de entrevista seguinte ilustra o que foi referido:

A empresa pedagógica Colégio Côrte Real tem um código ADN muito especial e nasce no quadro de uma trilogia que é: a comunidade local, quais são as necessidades desta comunidade e como é que nós podemos intervir no sentido de dar resposta a estas necessidades. [...] É muito importante que haja coerência nas etapas do percurso formativo das alunas [...] É importante que haja um isomorfismo pedagógico. [...] Esse isomorfismo é biunívoco, se, por um lado, é essa experiência imersiva no colégio, das alunas e dos professores, que no fundo acaba por ser o pontapé de saída para que a ETPM atualizasse as suas práticas, por outro, agora é também ao contrário, também a ETPM tem esse papel para a atualização das nossas próprias práticas. (Entrevista n.º 4/DP-EP).

4.3 O curso, o currículo e a sua operacionalização

Na sequência do estudo que desenvolvemos, procedemos a um conjunto de sessões de observações participantes, como investigador-observador nas aulas de tutorias (segundas-feiras e sextas-feiras). Seguindo-se a observação de diferentes momentos do curso TAI: uma reunião de conselho de turma, uma sessão de observação de final de mobilidade, outra de preparação para Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e, por fim, uma sessão de Reflexão sobre o Perfil TAI (Reflexão do Perfil Profissional – RPP).

Organização do quotidiano das alunas TAI e estrutura do curso

Os dados foram registados nas notas de terreno de observação das tutorias (exemplos nos Apêndices 7 e 8), sendo estas essencialmente descritivas, com notações e descrições o mais precisas e minuciosas (com «baixo grau de inferências») do espaço envolvente, dos atores envolvidos, da forma como atuam, do carácter, das atitudes e diálogos (Coutinho, 2018: 332). Segundo estas notas identificámos Roteiros de Aprendizagem ancorados em estratégias de ensino-aprendizagem que englobam três momentos centrais e que se complementam entre si. Encontram-se representados no esquema abaixo:

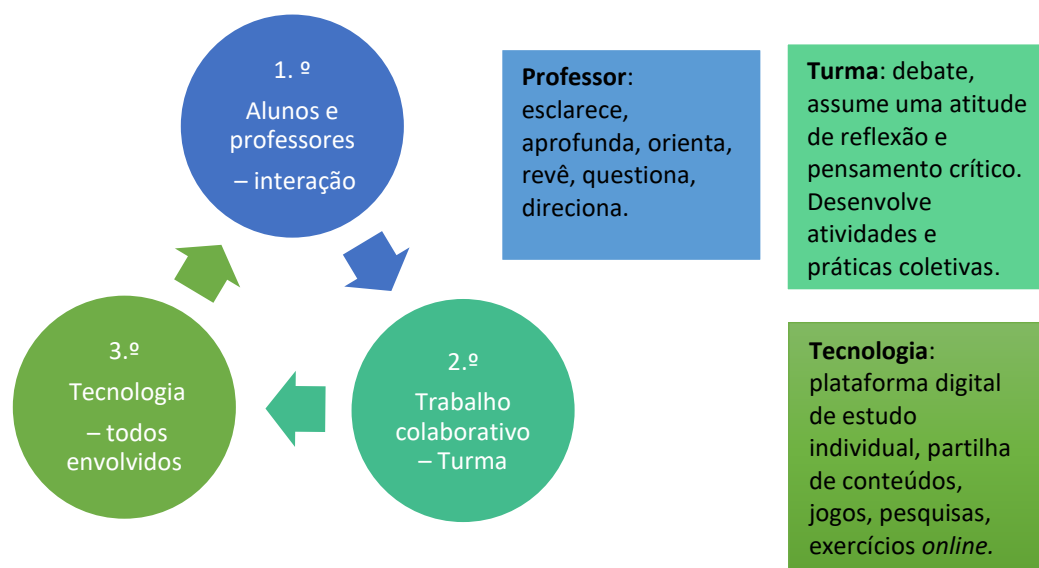


Gráfico 8 Momentos dos roteiros de Aprendizagem (adaptado de Oliveira, Rocha e Orvalho, 2018: 141).

O gráfico 8 resume o perfil do quotidiano das alunas TAI como forma de operacionalização (Roteiros de Aprendizagem) do currículo na ETPM: o professor apresenta e orienta conteúdos, faz a sua gestão de currículo, os alunos-turma debatem em contexto de sala de aula e depois trabalham e partilham em contexto digital. O excerto da entrevista ao presidente do Conselho Diretivo ilustra esta operacionalização da gestão do currículo:

Colocamos um conjunto de cenários, damos métricas de funcionamento. Mas depois cada subequipa pedagógica é que faz a sua gestão do currículo. [...] Face ao que eu quero provocar, vejo o currículo como um conjunto de peças de *puzzle*, cada um tem a sua caixa, é muito claro as peças que lá tem dentro, e é muito claro quais as peças que obrigatoriamente têm de ser desenvolvidas ao longo dos três anos. E depois as pessoas é que tomam estas decisões face aos recursos, aos horários, aos espaços. Este é um processo que é raro encontrar. (Entrevista n.º 3/PCD)

1.º momento: sala de aula – alunos e professores, interação

Registámos que as alunas em contexto de sala de aula trabalham de forma autónoma, com recurso a plataformas colaborativas digitais (*Drive do Google*, que funciona como o clássico caderno diário), partilhadas pela comunidade e onde «tudo acontece», tanto a nível da monitorização dos projetos e tarefas, como da partilha intraturma, individual, professores e tutora. Ou seja, adotando um modelo de sala de aula invertida, partem dos documentos lidos e das pesquisas temáticas para discussão e construção de conceitos e novos conhecimentos. As alunas reforçam a

sua responsabilidade (cumprimento de objetivos e prazos), partilham dados e outros instrumentos disponibilizados pelos professores, ou do seu interesse (vídeos, tutoriais, anexos, entrevistas, artigos científicos, imagens), o que lhes permite adquirir novos conhecimentos e outras competências, tais como: gestão de horários, resolução de problemas, responsabilidade, sentido crítico e pesquisa de investigação. Durante este processo, é papel do professor e/ou tutor monitorizar *online* o trabalho, e, em regime de partilha digital, corrigir as tarefas do aluno, dar sugestões, orientar, sempre em função do desenvolvimento tecnológico e sustentado do ensino-aprendizagem (no Anexo 9 replicamos algumas evidências de registo no *Notebook*, instrumento que apoia os desenvolvimentos das competências essenciais do Perfil dos Alunos da ETPM). É também uma evidência que nesta escola, onde não existe a disciplina de TIC, as competências digitais e o saber tecnológico são transversais a todas as disciplinas, mobilizadas por alunas e professores, e são parte integrante de todas as fases e roteiros de aprendizagens. O excerto da entrevista elucida o que foi referido:

Temos é o nosso processo de ensino-aprendizagem ancorado num conjunto de ferramentas tecnológicas que obrigam a que toda a equipa da escola e que todos os alunos as mobilizem. [...] Ou seja, tudo isto é uma estrutura de competências digitais que são tratadas também de forma transversal e ao longo do período. [...] E é uniforme, é uma experiência para todos. (Entrevista n.º 3/PDC)

2.º momento: tutoria e trabalho colaborativo

Segundo a entrevista feita à tutora do curso TAI da ETPM, a gestão do papel do tutor encima três dimensões: a integração do aluno, o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem e, finalmente, o processo de regulação dessa aprendizagem e sua avaliação. Por sua vez, o papel do tutor surge nesta escola não só como um mediador, mas como um gestor com maior liberdade de decisão, transformadora e construtiva, e ainda com um posicionamento ativo e de investimento num referencial pedagógico singular e diferenciador. As mudanças são desenhadas à medida de cada aluna e o currículo é construído como tempo de qualidade. O tutor tem, assim, uma função dupla: pedagógica e socioemotiva, conforme é evidenciado no excerto da entrevista:

A gestão da tarefa [do tutor] é feita em três ações/dimensões fundamentais: o primeiro é no processo de integração do aluno, [...] a outra área que tem um papel fundamental é na forma como o aluno desenvolve o seu processo de aprendizagem na mesma em relação com os seus colegas [...] Depois a outra área diria que na regulação do processo de aprendizagem e

avaliação. [...] O tutor é aquele que vai conseguindo medir que tipo de evidências podem ser mais ajustadas àquilo que é o perfil do aluno, às suas expectativas, àquilo que melhor o faz sentir na escola. (Entrevista n.º 1/T)

No que respeita ao currículo, por um lado, verificamos que as aulas estão organizadas em oficinas de aprendizagem, numa lógica de trabalho autónomo ou a pares, por outro, em tutorias de turma. Estas estão distribuídas no horário da turma às segundas-feiras para planear a semana e às sextas-feiras para fazer o balanço semanal. Representamos como funcionam no exemplo abaixo:

Balanço e planeamento da semana:

Segunda-feira – trabalhos de planeamento para finalizar o que não ficar concluído na aula.

Terça-feira – Laboratório – permite treinar para o trabalho de Sociologia.

Quarta-feira – com tutora – fechar a mobilidade já feita e começar a preparar os objetivos da próxima mobilidade.

Quinta-feira – Educação física / Sociologia – aula para terminar os trabalhos, apresentação.

Sexta-feira – finalizar a apresentação para o conselho de turma. (Notas de terreno, 10 de janeiro de 2020)

Nas sessões de tutoria os tempos letivos contemplam duas disciplinas: Área de Integração (AI) e Criação e Gestão de Projetos e Portefólios (CGPP), que é oferta de escola.

Da recolha documental para estas aulas de tutoria, além de outros elementos de suporte, destacamos um documento *Excel*, contruído como um cronograma, aberto e flexível, que organiza a semana de aulas (Anexo 7), regista a distribuição dos módulos, das unidades curriculares, sessões/aulas e organização dos tempos e das atividades e material de suporte. Este cronograma é trabalhado, construído e gerido em conjunto com as alunas nas aulas de tutoria (planeamento). Apresentamos um excerto desta organização semanal de tempos e disciplinas que depois se vai refletir no cronograma:

Aluna C - Planeamento da semana seguinte: Saúde Infantil - fazer o balanço dos trabalhos / gestão de faltas – ter em atenção que todos os alunos terminam os módulos (necessidade de recuperar as faltas), não haver módulos em atraso / Expressão plástica – preparar a apresentação / trazer computador / Psicologia – terminar a autoavaliação e fazer a reflexão / Sociologia – preparar trabalho sobre «Os diferentes tipos de família» (Notas de terreno, 13 de dezembro de 2020, exemplo no Apêndice 8)

Os dados colhidos permitem-nos estabelecer uma relação entre estes dois momentos de reflexão conjunta e de interação envolvendo os diferentes *players* – turma, cada aluna e professor/tutor, conforme registado no exemplo:

Conversa sobre a semana de mobilidade.

Tutora informa sobre regras para melhor funcionamento na sala onde vão trabalhar em regime de mobilidade.

Roupa, postura, comportamentos – tutora aconselha e orienta.

Alunas relatam episódios que aconteceram ao longo da semana de mobilidade, acidentes, questões sobre a higiene das crianças...

Tutora orienta sobre o facto de estes episódios deverem ser registados no portefólio. (Notas de terreno, 7 de fevereiro de 2020)

Durantes as sessões de tutoria as alunas comprometeram-se com atitudes de mudança, mais criatividade e inovação nos seus desempenhos e, conseqüentemente, com uma coconstrução de um plano de atividades às quais atribuíram significados, fazendo assim com que todo o conhecimento adquirido seja útil e com sentido. Por exemplo, a *checklist* (Anexo 13) que as alunas elaboraram a partir da construção de um guião para apresentações. Apresentamos evidências desse trabalho:

Departamento Comunicação – apresentação do trabalho «Guião para apresentações». As alunas apresentam os tópicos, PPT com movimento, imagens adequadas, postura – trabalho com informações adequadas. [...] Apreciação da turma sobre o trabalho apresentado. A turma gostou, não houve manifestações/apreciações críticas. Fotografias, imagens e texto bem organizados. Sugestão da tutora: organizar melhor os itens – falta estruturar melhor o item sobre o Público / Alunas propõem-se seleccionar os slides mais importantes para fixar na sala. Fazer uma *checklist* para apresentação. Exemplo: «Já reviste o resumo suficientemente?» (Notas de terreno, 13 de janeiro de 2020)

Nestes registos de observação participante foi possível organizar os dados em categorias. Representamos no quadro abaixo as categorias semânticas identificadas nas notas de terreno, colhidas ao longo das 16 sessões de tutorias.

AULAS DE TUTORIA – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE			
	BALANÇO (sexta-feira)	PLANEAMENTO (segunda-feira)	Perfil do aluno ETPM
Categorias	Reflexões	Propostas/desafios	Variáveis
Competências transversais (reflexão conjunta tutora e aluna individualmente)	Comportamento dos departamentos <i>Departamento Executivo e Administrativo – elabora uma proposta do que vai ser apresentado no conselho de turma – fazer o ponto de situação de cada proposta de trabalho. (Notas de terreno, 10 de janeiro de 2020)</i>	Maior controlo e gestão	Pensamento crítico e resolução de problemas
	Atitudes / Competências /Conhecimentos <i>Balanço e planeamento da semana: o que é preciso ter pronto para o conselho de turma: – como comunicar eficazmente; – regras de comportamento. (Notas de terreno, 10 de janeiro de 2020)</i>	Melhorar organização	Comunicação e colaboração
	Iniciativa <i>Departamento Ético falou com as outras turmas e pediram sugestões para completar a lista de Regras. O que concordaram, o que acrescentaram. (Notas de terreno 13, de janeiro de 2020)</i>	Revisão de pontos críticos e do que não funciona	Responsabilidade e cidadania ativa

Grupo turma - reflexões conjuntas	Criatividade <i>Departamento Administrativo e Executivo - Apresentação e preparação de um FLYER/Triptico para apresentar no Conselho Pedagógico – Plano de Melhoria. (Notas de terreno, 13 de janeiro de 2020)</i>	Coconstrução	Criatividade e inovação
Registo de tarefas e trabalhos – papel do Notebook (recurso pedagógico)	Trabalho colaborativo <i>Tem de articular com os restantes departamentos. Com o de Comunicação: como comunicar bem Com o Ético: regras comunitárias no exterior e interior da sala de aula Com o Logístico: organização do espaço de aula como deve ser / ficar – elaboração de uma lista. (Notas de terreno, 10 de janeiro de 2020)</i>	Melhoria	Comunicação e colaboração
Resolução de problemas – cumprimento de tarefas	Novos projetos <i>Alunas procuram ir mais além sugerindo novas formas de inovar, de encontrar soluções mais criativas e apelativas de desenvolver os trabalhos, fazer as apresentações e concretizar tarefas e trabalhos. (Notas de terreno, 20 de janeiro de 2020)</i>	Manifestações e apreciações críticas	Pensamento crítico e resolução de problemas
Reponsabilidade Sucesso Respeito Espaço partilhado Discutir Pedir <i>feedback</i> à turma	Apreciação do trabalho desenvolvido (o que correu bem/o que correu menos bem) <i>Departamento Logístico – aluna apresenta uma lista de tarefas de organização da sala de aula e boa gestão, rotatividade de tarefas. Departamento Recursos Humanos – sugere planos para ajudar as colegas a resolver problemas de tarefas em atraso. Departamento Comunicação e Imagem – dizer se consegue fazer, se tiver dúvidas o Depto de Comunicação vai ajudar a resolver. Apresentam também um guião para fazerem uma apresentação eficaz. (Notas de terreno, 23 de janeiro de 2020)</i>	Desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade: já consegue fazer sozinho/ implementa as regras/cumprir os prazos e tarefas	Responsabilidade e cidadania ativa
Gerir Plano de melhoria Estruturar melhor	Comunicação e responsabilidade <i>Comunicação e Colaboração: melhorar a linguagem nos espaços comuns ETPM e no Colégio para serem bons exemplos para as crianças com quem trabalham (Notas de terreno, 13 de dezembro de 2020) Controlo da assiduidade e do aproveitamento, monitorização dos trabalhos e tarefas a cumprir, tentar ajudar a arranjar estratégias para resolver, falar e explicar com mais calma, melhorar a apresentação dos trabalhos, evitar comentários pessoais. (Notas de terreno, 23 de janeiro de 2020)</i>	Atitude proativa e de concretização inovadora e criativa dos trabalhos	Comunicação e colaboração Responsabilidade
	Melhorias a fazer <i>Plano de melhoria trabalhado na aula de Tutoria: ainda utilizam as ideias dos professores, querem ter mais ideias inovadoras. Sugerem diferentes estratégias. Consultar sites diferentes. (Notas de terreno, 23 de janeiro de 2020) Alunas disseram que correu bem outros menos bem. A melhorar e rever os pontos críticos. Ver os problemas da turma em geral. (Notas de terreno, 17 de janeiro de 2020)</i>	Ir mais longe	Criatividade e inovação

Quadro 6 Síntese de procedimentos frequentes nas tutorias: balanço e planeamento.

De destacar, ainda, a relevância dos dados colhidos e registados em diários de bordo de observação que elaborámos para dois momentos importantes no percurso de aprendizagens destas alunas TAI, no 10.º ano: a preparação para a mobilidade e a apresentação de portefólios – final de mobilidade (27 de janeiro e 8 fevereiro, 2020). Sobre estes momentos, as alunas destacam a relevância da formação académica, refletem sobre a construção base do e-portefólio, passando pelas sínteses de autoavaliação entre teoria e prática (o que aprendi e o que aplico e como) e interagem

também nos processos de avaliações formativas individuais e de grupo (o que preciso de melhorar, o que devo corrigir, como posso ser mais responsável) ao longo deste *continuum* experiencial e dinâmico da aprendizagem.

Os indicadores identificados encontram-se registados no quadro abaixo (notas de terreno referentes a quatro alunas, apresentadas no Apêndice 9) que serviu de suporte ao registo destes momentos.

APRESENTAÇÃO DE PORTEFÓLIOS - FINAL DE MOBILIDADE (27 e 8 fevereiro, 2020)								
ALUNA e PORTEFÓLIO	COMPETÊNCIAS TAI e COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	Atividades lúdicas/ pedagógicas (projetos) desenvolvidos em sala	Observações das alunas	AUTOAVALIAÇÃO da relação entre teoria e prática. REFLEXÃO	Postura das alunas na apresentação do PPT	PPT - desenvolvimento a aplicação de técnicas	Professores intrvenientes na avaliação	Apreciação dos professores e educadoras
Aluna A	Organização e vigilância do grupo	Pelica	Ver evolução do grupo entre a mobilidade anterior e esta mobilidade - processo de crescimento dos	Melhorar a criatividade e comunicação, tem mais responsabilidade e quer evoluir	Descontraída		Prof.ª L	Não ter medo de avançar nas iniciativas - agora que já conhecem toda a dinâmica da sala

Quadro 7 Síntese da apresentação de portefólios – final de mobilidade (excerto).

Os registos colhidos nestas aulas de tutoria permitiram ainda formar uma cadeia de evidências que mostram como estas alunas se preparam para o «antes da mobilidade». As notas de terreno abaixo corroboram o que foi referido:

O que é uma mobilidade - os alunos treinam objetivos e competências das disciplinas em contexto de trabalho. (Notas de terreno, 3 de fevereiro de 2020)

As questões levantadas são: Como se deve organizar o espaço socioeducativo para a promoção da brincadeira? Como se deve organizar um espaço socioeducativo para a promoção da brincadeira orientada? (Notas de terreno, 27 de janeiro de 2020)

Já no «durante a mobilidade», as notas de terreno evidenciam que:

Alunas relatam episódios que aconteceram ao longo da semana de mobilidade. (Notas de terreno, 7 de fevereiro de 2020)

Aluna refere o facto de no início não poderem falar diretamente com os pais das crianças. Aluna refere que não conseguiu deixar de falar com os pais. Tutora refere que devem ser cordiais, educadas, apenas ainda não estão na fase de reportar as informações/mas devem encaminhar para a auxiliar e educadora. (Notas de terreno, 7 de fevereiro de 2020)

Finalmente, no «depois da mobilidade», que culmina com a apresentação dos e-portefólios, as notas de terreno permitem-nos distinguir duas fases: 1) a *performance* em contexto de trabalho – desenvolvimento das capacidades e aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, experimentação em contexto real, empenho e responsabilidade, cumprimento de protocolos profissionais; 2) o retorno do trabalho desenvolvido – é preciso ser mais criativo, ter mais autonomia, maior capacidade de organização, melhorar a comunicação com a educadora, ter iniciativa sem receio de errar. O quadro abaixo segmenta notas de terreno que atestam os

momentos de observação, autorregulação e autoavaliação por parte das alunas, bem como de reflexão e avaliação pelos seus pares e professores.

Observação das alunas / momentos

- *Gostou do que aprendeu.*
- *Proximidade com as crianças.*
- *Evolução entre as mobilidades: ultrapassar a inibição / assumir as responsabilidades / postura mais profissional.*
- *Estabelece relação entre a anterior mobilidade e a atual.*
- *Criatividade e inovação procurando organizar e manter as crianças sossegadas.*
- *Responsável e pontual.*

(Notas de terreno, 28 de fevereiro de 2020, Apêndice 7)

Autoavaliação/reflexões (pares e profs)

- *Avaliação feita pelas alunas – teve iniciativa, bom trabalho, organizado e com imagens, menos texto e explicando o que fez.*
- *A melhor – pensamento crítico e organizar as tarefas.*
- *Teve iniciativa, enfrentou os seus receios, surpreendeu, procurou ultrapassar os medos.*
- *Desenvolveu a capacidade de observação.*
- *Melhorar a relação e comunicação com a educadora e a auxiliar.*
- *Ter capacidade de perceber o que precisam para poder perguntar – atitude reflexiva e de pensamento crítico sobre o seu trabalho.*

(Notas de terreno, 28 de fevereiro de 2020, Apêndice 7)

Quadro 8 Síntese dos momentos «depois da mobilidade».

3.º momento: competências digitais transversais

Estas alunas desenvolvem atividades específicas baseadas em desafios que depois vão dar origem a projetos, como, por exemplo, a preparação de uma reunião de Conselho Pedagógico, no qual as alunas participaram (registo no *flyer* de propostas de melhoria da turma, estratégias e compromissos, o que já fazem, o que precisam de melhorar, Anexo 14).

Deptos Executivo e Administrativo – partilham uma proposta do que vai ser apresentado, para perceber como vão fazer no Conselho de Turma, fazer o ponto de situação de cada proposta de trabalho. (Notas de terreno, 10 de janeiro de 2020)

Departamento Administrativo e Executivo – Preparação de um *FLYER*/Tríptico para apresentar no Conselho Pedagógico. (Notas de terreno, 13 de janeiro de 2020)

Daqui podemos inferir que são as próprias alunas que selecionam e desenvolvem as situações de aprendizagem mais significativas para os seus próprios contextos, do qual resultam produtos do seu trabalho, individual ou em grupo-departamento.

Verificamos que todas estas atividades estão inscritas numa circularidade ou rotação aluno-turma-tutor-professor-conteúdos-plataforma-aluno. Assim, segundo o documento consultado *Plano de Atividades 2019-2020*, a escola adota uma estratégia de Aprendizagem por «Rotação de Estações», onde se «cria uma espécie de circuito

dentro da sala de aula» (Oliveira *et al.*, 2018: 141). No Anexo 11 deste trabalho juntamos o esquema que regista o modelo como o ciclo semanal das aulas está organizado para se fazer aprender na ETPM (tutorias de Projeto de carreira – aluno e tutorias de turma – grupo).

Como se constrói a avaliação na ETPM?

A avaliação na ETPM faz-se através de um processo de constante autoconhecimento (conhecer-me melhor) e autorregulação (saber melhorar). As alunas autoavaliam-se, individualmente e em pequeno grupo/departamento e depois em grande grupo-turma, e são avaliadas pelo tutor e professores.

Os registos da nossa observação das aulas de tutoria dão conta ainda de um procedimento que é feito regularmente no final de cada período, em que as alunas preenchem com a tutora/ou professora a sua ficha de síntese individual de autoavaliação. Apresentamos um exemplo de registo de autoavaliação.

Síntese de autoavaliação (excerto)

AB (aluna)	<p>No que diz respeito à Criatividade e Inovação sinto que tenho conseguido superar as minhas dificuldades, na medida em que tenho dado ideias criativas e já consigo relacionar o meu comportamento ao perfil do aluno. Tenho adquirido alguma autonomia ao longo do tempo, por exemplo na aula de Expressão Plástica a professora lançou um tema de trabalho e eu tentei ser criativa melhorando esse tema para um que fosse mais divertido para mim.</p> <p>No Pensamento Crítico e Resolução de Problemas estou consciente de que cometi erros, mas consegui autocorriger-me. Nas apresentações orais sou capaz de identificar os meus erros e tento resolvê-los sozinha. No entanto, sinto que ainda preciso de alguma orientação por parte do professor.</p> <p>Na Comunicação e Colaboração expressei-me de uma forma adequada. Trabalho bem em equipa e ajudo os meus colegas. Tenho facilidade em trabalhar com o computador e elaborar trabalhos, no entanto acho que necessito de melhorar mais a minha autonomia.</p> <p>Relativamente à Responsabilidade e Cidadania realizo e entrego os meus trabalhos nos prazos indicados. Sou organizada com o meu material. Quando não trago o computador para a aula, utilizo o telemóvel. Cumpro as regras e respeito os outros.</p>
-------------------	---

(Notas de terreno, 13 de dezembro 2019)

Trata-se de um momento de avaliação formativa, através do qual as alunas, numa primeira fase, desenvolvem um trabalho preparatório e individual de reflexão sobre como são orientadas as suas aprendizagens, com registo no *Notebook*: «o que já sei? o que fiz bem? e o que fiz menos bem? o que necessito de saber para responder/resolver? a que fontes posso aceder? como posso ser mais (criativa, comunicativa, participativa, responsável...)?» (in *Notebook*, 2019-2020, Anexo 9).

Numa segunda fase, as alunas completam e finalizam a sua autoavaliação em conjunto com a tutora e/ou professora numa grelha-síntese de final de período que reflete o desempenho de cada aluna em cada item do Perfil do Aluno ETPM (Anexo 10). Ora, é desta forma que a avaliação se processa na ETPM, tendo por base uma avaliação primordialmente formativa e formadora, e só depois sumativa:

- formativa e formadora: *feedback* e orientações de acordo com o ritmo e desempenho dos alunos;
- formativa e formadora: definição de momentos formais de monitorização individual e em grupo;
- sumativa: formalização das classificações finais obtidas. (In *Plano Anual de Atividades 2019-2020*, ETPM.)

Constatamos assim que é incontornável a importância assumida pelo currículo na ETPM. Surge, em primeiro lugar, baseando-se naquilo que é verdadeiramente necessário para ensinar e aprender, e, como refere Perrenoud (2003), só depois como avaliação que verifica se o currículo está a ser apropriado de forma duradoura e consistente. Em jeito de síntese, registamos os dados finais da nossa observação em contexto de sala de aula (Apêndice 10), contemplando não só todos os atores, como também as geometrias organizacionais dos espaços e dos tempos. Registamos estas últimas (distribuição e organização dos espaços e tempos) no quadro abaixo:

	Características	O que fazem	Como fazem	Dificuldades sentidas	O que fazem diferente	O que gostariam de melhorar	O que se pode fazer para ajudar	Concretização do Perfil do Aluno ETPM
Geometria organizacional dos ESPAÇOS	<p>Espaço aberto e de circulação livre (comunicante com outras salas de aula).</p> <p>Espaço como laboratório (experimentação de ideias e de projetos).</p>	<p>Criação de regras.</p> <p>Ambiente permeável à mudança.</p>	Trabalho colaborativo.	Gestão do espaço / coordenação de tarefas.	<p>Criação de regras para melhorar o funcionamento.</p> <p>Mudar para fazer melhor.</p>	Funcionamento das regras e sua aplicabilidade	<p>Criar <i>checklist</i>, partilhada por todas as turmas e afixada em local visível para conhecimento de todos.</p>	<p>Abertura e flexibilidade.</p> <p>Coorganização e distribuição dos espaços.</p>

Geometria organizacional Dos TEMPOS	Tempos coconstruídos por todos em função dos objetivos.	Tempos organizados e partilhados /em sala de aula e na <i>Drive</i> .	Autonomia. Sentido de responsabilidade em relação aos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas.	Gestão económica dos tempos. Controlo de prazos e assiduidades.	Ir mais além sugerindo formas de inovar, de encontrar soluções mais criativas e apelativas para desenvolver os trabalhos.		Diversidade e flexibilidade.
	Flexibilidade de horários. Gestão de tempos partilhada, construção semanal.	Definição de cronograma com a turma e professores.	Atitude proativa, inovadora e criativa dos trabalhos, atribuindo-lhes os tempos necessários.	Assunção de períodos definidos.	Calendários escolares rotativos.		Coconstrução e distribuição dos horários/tempos.

Quadro 9 Coconstrução de espaços e tempos. Geometrias organizacionais.

Como é que a escola se organiza para gerir o currículo?

Importa conhecer que tipo de gestão e liderança a escola assume para operacionalizar o seu currículo, o que faz diferente e como o faz. Na ETPM, observámos a operacionalização de um currículo que é trabalhado não em função de cada disciplina, mas das competências transversais e profissionais de cada aluno, como um conjunto de dimensões que têm de ser navegadas em função do perfil que a escola pretende criar (Perfil do aluno ETPM, *vide* Anexo 8). Identificámos os agentes e percebemos como gerem o currículo no processo de ensino-aprendizagem.

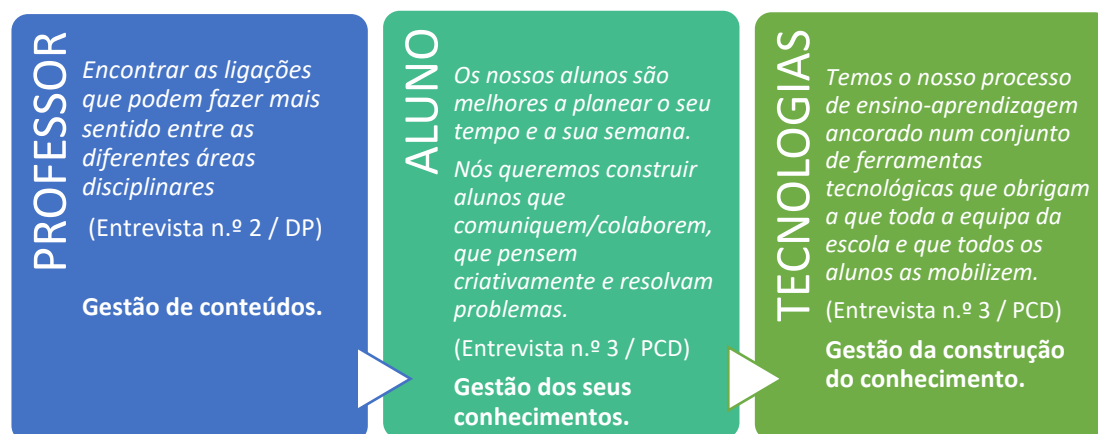
Equipa pedagógica e direção: agentes de uma coconstrução curricular

As entrevistas conduzidas ao diretor pedagógico, à tutora e ao presidente do Conselho Diretivo, permitiram identificar frequências semânticas como: *competências transversais, competências profissionais, atitudes, perfil, organização do currículo, currículo em ação, gestão, abertura* – e que sistematizamos nas seguintes afirmações extraídas de entrevista:

A escola empresa é conseguir resumir os dois mundos sem que sejam duas dimensões independentes [...] Devem trabalhar em conjunto, mas não para desenvolver apenas competências técnicas e profissionais, nem para estarem preocupados apenas com as necessidades atuais do mercado de trabalho, é para trabalhar de uma forma mais abrangente, é para desenvolver também as competências transversais, as competências socioculturais e científicas, [...] para permitir que com este modelo se desenvolvam condições para um projeto de vida e carreira de cada um dos alunos.

Centrarmo-nos numa aprendizagem baseada em desafios e sobretudo numa evolução de autonomia e de colaboração na aprendizagem. Autonomia muito focada na autoavaliação e na autorregulação e na autoeficácia e autoconhecimento dos alunos. (Entrevista n.º 2 / DP)

As informações obtidas apontam para a edificação e operacionalização de um modelo de escola com todos envolvidos e em diálogo, com um projeto educativo de intervenção, em que a escola é efetivamente investigadora na sua ação. Perante esta realidade, e segundo o texto de entrevistas que reproduzimos abaixo, identificamos três áreas de gestão sobre como se faz aprender na ETPM.



Quadro 10 Algumas referências sobre como se faz aprender na ETPM.

Os exemplos de excertos de entrevistas reproduzidos abaixo vêm corroborar a tese de que o currículo praticado na ETPM, sendo «flexível e plástico», é coconstruído em rede e «à medida»:

A lógica é sempre encontrar as ligações que podem fazer mais sentido entre as diferentes áreas disciplinares, e não desenvolver uma organização do currículo meramente fechada sobre cada disciplina ou só orientada sobre o programa de cada disciplina. Há uma lógica de abertura e flexibilidade. [...] O currículo está aberto porque pode sofrer de forma positiva contributos de outras entidades e de outros parceiros. (Entrevista n.º 2/DP)

Na génese, e sendo uma escola profissional, aquilo que foi mais imediato foi o nosso foco [...] como é que nos organizamos para fazer aprender e ensinar numa escola e até fazer aprender para o mercado [...] Nós nas empresas organizamo-nos sobretudo por projetos, em equipas multidisciplinares, temos de gerir o nosso horário de forma flexível, a posição nos grupos de trabalho é variável. E depois olhamos para a escola, e a escola é tudo menos isto. [...] O currículo [na ETPM] é exatamente o mesmo, o que acontece é que já não é gerido na lógica de disciplina (o tradicional) [...]. É totalmente plástico [...] um currículo à medida, construído, passo a passo face àquilo que queremos provocar. (Entrevista n.º 3/PDC)

Estes registos permitem-nos constatar que a estratégia é disruptiva, de mudança, envolvendo a quadrícula saber-tempo-espço-professor (Roldão, 2018).

Assim sendo, as metodologias de formação adotadas pela ETPM seguem as seguintes linhas:

- aceitar os desafios lançados no seu normativo (NACEM/GETAP, 1992) para a construção e aplicação do ensino modularizado: 1.º interpretar as metodologias recomendadas no documento desenvolvido pelo GETAP (o núcleo duro do currículo como ponto de partida); 2.º saber exercer a autonomia didática e pedagógica, o que tem também a ver com as dinâmicas próprias da direção e gestão pedagógica da EP [...]; 3.º concretizar uma estrutura modular ao serviço das aprendizagens, criando condições estratégicas para a construção de um ensino que contribua para o sucesso educativo;
- agir crítica e criativamente e aprender no terreno. Neste contexto, a escola, a equipa pedagógica e a comunidade escolar assumem um currículo em ação [...] que é construído com o objetivo de criar ferramentas para a construção do futuro dos alunos (Lima, 2017, citado em Oliveira *et al.*, 2018).

4.4 O curso na voz das alunas

Antes de mais, foi fundamental conhecer a opinião das alunas ao longo do primeiro ano do seu percurso formativo (10.º ano). Os dados que apresentamos são de 19 alunas das 27 que inquirimos do curso profissional de Técnico de Apoio à Infância (TAI). Foi enviado aos Encarregados de Educação deste grupo-turma uma declaração para concederem autorização de participação neste questionário (Anexo 3).

Na opinião das alunas emergem quatro grandes ideias registadas no gráfico 9:

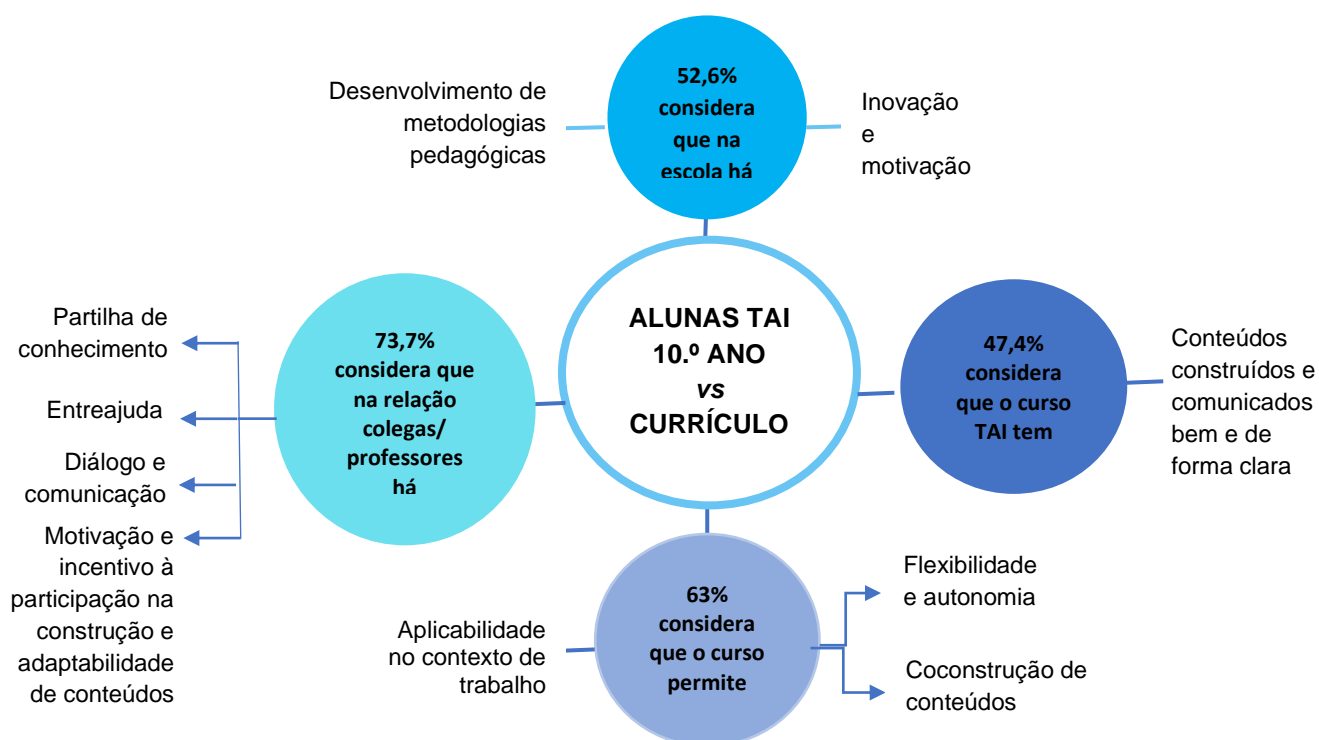


Gráfico 9 Currículo desenvolvido no curso TAI *versus* as atitudes e opiniões das alunas do curso TAI, 10.º ano, da ETPM.

A escolha do curso

No que respeita à escolha do curso, as alunas consideram mais relevante o gosto pessoal por uma profissão (94,7%) do que a opção de seguir a profissão dos pais (5,3%), o que indicia que a nível social a transição tradicional das profissões de geração para geração não tem grande expressão.

Como é que as alunas chegaram ao curso

No que diz respeito à forma como estas alunas chegaram à ETPM e ao curso, a procura pessoal, a informação colhida junta de amigos e a comunicação e divulgação da escola para o exterior apresentam os valores mais altos, respetivamente pela mesma ordem: 36,8%, 26,3% e 10,5%, este último *ex aequo* com a influência familiar nesta opção, o que nos leva a crer que o processo de divulgação desta escola funciona junto dos seus públicos-alvo, materializado com a informação no *site* oficial da escola, com visitas de outros alunos à escola, e ainda divulgação de informação para o exterior sobre a oferta formativa.

Relação das alunas com a escola, com os colegas e com os professores

Quanto à relação com a escola, e tal como apresentado no quadro 11, a grande maioria das alunas considerou relevante o diálogo entre colegas (73,7%), o que denuncia abertura e disponibilidade, seguido da comunicação entre todos (63,2%) e partilha de conhecimentos (63,1%). De notar que variáveis como um ambiente familiar e um currículo atrativo e motivador têm também uma representação expressiva para este grupo de alunas (57,9% e 47,4%). Segundo os dados, as alunas valorizam fatores como a comunicação, a criatividade e os conhecimentos com sentido e significado. Esta opinião das alunas coincide com a de Andreas Schleicher (Campos, 2018), quando afirma que a escola deve preparar e educar os jovens para um mundo num processo de mudança extraordinário, em vez de criar meros robôs, formatados segundo um modelo clássico, estagnado e repetitivo.

<i>Na minha relação com a escola há</i>	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
<i>Partilha de conhecimento</i>	0%	5,3%	5,3%	63,1%	26,3%
<i>Comunicação entre todos</i>	0%	10,5%	15,8%	63,2%	10,5%
<i>Diálogo entre colegas</i>	0%	0%	5,3%	73,7%	21%

<i>Um ambiente familiar</i>	5,3%	10,5%	10,5%	57,9%	15,8%
<i>Um currículo atrativo e motivador</i>	0%	0%	10,5%	47,4%	42,1%

Quadro 11 Relação das alunas do 10.º ano do curso profissional TAI com a ETPM (%).

Relativamente à relação com os colegas, e segundo os dados apresentados no quadro 12, o grupo de alunas aponta como vetores de peso o espírito crítico (79%), seguido da partilha de conhecimento (63,2%) e trabalho colaborativo e entreajuda (57,9%). Estes dados permitem-nos observar que estas alunas são guiadas por um propósito, preocupam-se com o trabalho em equipa e com a razão de ser da empresa, envolvem-se proativamente. Mas para além de seu desenvolvimento profissional, preocupam-se com os significados e sentidos dos conteúdos. Voltamos à entrevista de Schleicher (2018) quando diz que há o risco de as escolas continuarem a olhar para o passado e a ensinar como sempre o fizeram, sem questionar a necessidade de olhar para o futuro e perceber que as mudanças também criam novas possibilidades e novas perspetivas de se reinventarem.

<i>Na minha relação com as colegas há</i>	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
<i>Partilha de conhecimento</i>	10,5%	10,5%	10,5%	63,2%	5,3%
<i>Diálogo</i>	10,5%	0%	26,3%	47,4%	15,8%
<i>Um ambiente familiar</i>	15,8%	0%	31,6%	47,4%	5,3%
<i>Trabalho colaborativo e entreajuda</i>	10,5%	0%	15,8%	57,9%	15,8%
<i>Espírito crítico</i>	10,5%	0%	10,5%	79%	0%

Quadro 12 Relação das alunas do 10.º ano do curso profissional TAI com as colegas (%).

Já no plano da relação com os professores, os resultados do inquérito revelam uma relação mais fraca entre os 62% do «concordo» e os 11% do «concordo totalmente» no que diz respeito à existência de comunicação, diálogo e partilha de conhecimento. Ainda assim, o cenário é diferente de outras escolas profissionais, nas quais os professores acabam por defraudar as expectativas dos alunos, causando desmotivação, desinteresse e insucesso escolar, muito porque insistem na continuação do tipo de aulas que sempre lecionaram, virados apenas para os conteúdos e memorização rotineira. Do outro lado do espelho, está a EPM, na qual os professores, pelo olhar das alunas inquiridas, desempenham um papel diferente,

mais ativo, reflexivo e empreendedor. O quadro 13 representa esta relação positiva e construtora das alunas com os professores.

<i>Na minha relação com os professores há</i>	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
<i>Partilha de conhecimento</i>	0%	0%	0%	52,6%	47,4%
<i>Comunicação</i>	0%	0%	0%	42,1%	57,9%
<i>Diálogo</i>	0%	0%	5,3%	42,1%	52,6%
<i>Um ambiente familiar</i>	0%	0%	31,6%	42,1%	26,3%
<i>Incentivo à participação na construção de propostas de trabalho</i>	0%	0%	5,3%	47,4%	47,4%

Quadro 13 Relação das alunas do 10.º ano do curso profissional TAI com os professores (%).

Desenvolvimento do currículo

Quanto ao modo como a escola desenvolve o currículo, o que mais se destaca na opinião das alunas é a disponibilidade dos professores para dar apoio, esclarecer dúvidas, orientar e fazer uma apreciação dos trabalhos (73,7%), seguido do facto de desenvolverem e operacionalizarem metodologias pedagógicas motivadoras (52,6%) e ainda comunicarem de forma clara os conteúdos (47,4%), conforme descrito no quadro 14. O que quer dizer que a esmagadora maioria das alunas considera importante o *feedback* de apreciação dos trabalhos que desenvolvem, assim como a relação próxima, aberta e dialogal com os professores, o que valida as dinâmicas organizacionais implementadas nesta escola através do trabalho de coconstrução do currículo que temos vindo a apresentar, com todos os atores envolvidos.

<i>Os professores neste primeiro ano do curso</i>	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
<i>Comunicam bem e de forma clara os conhecimentos técnicos</i>	0%	0%	5,2%	47,4%	47,4%
<i>Desenvolvem metodologias pedagógicas motivadoras</i>	0%	0%	0%	52,6%	47,4%
<i>Estão disponíveis para esclarecer dúvidas</i>	0%	0%	0%	26,3%	73,7%
<i>Fazem uma apreciação do trabalho desenvolvido pelas alunas</i>	0%	0%	0%	26,3%	73,7%
<i>Mostram-se recetivos às propostas de trabalho feitas pelas alunas</i>	0%	5,3%	10,5%	47,4%	36,8%
<i>Limitam-se a seguir o currículo</i>	15,8%	15,8%	15,8%	42,1%	10,5%

<i>Aceitam propostas de reajustamento e reformulação de conteúdos disciplinares</i>	0%	5,3%	5,3%	68,42%	21%
<i>Encorajam e motivam os alunos</i>	0%	0%	5,3%	21%	73,7%

Quadro 14 Desenvolvimento do currículo pelos professores do curso profissional TAI da ETPM (%).

Já no que diz respeito à recetividade dos trabalhos propostos pelas alunas, há uma maior divergência nas opiniões, com 47,5% de opiniões favoráveis e 10,5% de alunas a responderem que as ideias propostas nem sempre têm a recetividade esperada. Parece ser um aspeto a trabalhar na equipa docente com vista a minorar fragilidades na adaptação das expectativas e necessidades das alunas aos conteúdos dos cursos, o que pode causar dificuldades na sobrevivência destas alunas nos cursos profissionais. Segundo Nóvoa «os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*» (2009: 13). Estes professores enfrentam o maior desafio na educação que é (re)educar para um futuro repleto de incertezas e com movimentos transformacionais em todos os quadrantes, dos quais a educação ocupa um lugar cimeiro como pilar da construção e formação dos recursos humanos que vão integrar as empresas.

No que concerne aos programas e seus conteúdos (do curso TAI), constata-se que para estas alunas os conteúdos do curso têm aplicabilidade no contexto real e as suas unidades curriculares podem sempre ser reformuladas após as imersões nas situações práticas de trabalho (60%). Segundo 52,6% das alunas os conteúdos do curso TAI despertam interesse, já para 47,5% estão bem organizados. Neste sentido, foi possível concluir que as atividades curriculares na ETPM são trabalhadas tendo como foco o aluno, que é colocado no centro das aprendizagens, e com recurso a estratégias pedagógicas flexíveis, coconstruídas com os alunos, e como reflexo e resposta das suas experiências nas empresas pedagógicas.

Relativamente ao trabalho conjunto escola-empresa, na opinião de 60 % das alunas esta relação promove dinâmicas e sinergias no sentido de as preparar para o mercado de trabalho.

No que respeita às expectativas sobre o futuro profissional, a maior percentagem das alunas (31,5%) manifestou interesse em terminar o curso TAI, seguir o ensino

universitário para depois entrar no mundo do trabalho; enquanto 26% das alunas valorizaram a realização profissional, através de trabalho na sua área de formação («a trabalhar com crianças»), e um emprego que lhes garanta estabilidade. Já para 10,5% das inquiridas, o desejo é ter um projeto próprio, «abrir um infantário».

Em termos gerais, do ponto de vista das alunas foi possível encontrar um consenso na sua avaliação do currículo escolar:

- *conteúdos do curso TAI*: são vistos por 47,4 % das alunas como interessantes e bem organizados, têm aplicabilidade nas diferentes fases da mobilidade, o eco das alunas pós-mobilidade contribui para a reformulação dos conteúdos;
- *intervenção na organização, criação e implementação de novas propostas de conteúdos nos currículos das disciplinas, o que implica*: participar, refletir sobre os conteúdos e sua adaptabilidade na pós-mobilidade, sugerir novas atividades, apresentar resoluções para os problemas encontrados;
- *os documentos (gestão dos conteúdos) apresentados são*: adequados, com qualidade e rigor técnico e facilitam as aprendizagens nas atividades práticas.

Em jeito de síntese, podemos inferir que a coconstrução e a operacionalização curricular na ETPM são assumidas como o instrumento de planificação e estruturação de um currículo em ação: os objetivos de aprendizagem são traçados a partir do previsto nas componentes de formação sociocultural, científica e técnica, mas são também construídos em diálogo com todos os atores da comunidade escolar, funcionando assim como o «motor» para o desenvolvimento e mobilização das competências transversais e técnicas. Parte-se de uma gestão com uma revisão constante, desenvolvida em equipa, que dilui as barreiras disciplinares para construir um «edifício» com uma estrutura transdisciplinar. Atinge-se, assim, um percurso formativo mais envolvente, intencional e com maior significado, capaz de promover uma aprendizagem consentânea com as expectativas e necessidades dos alunos. Chegamos à «constelação ETPM» que representamos no gráfico abaixo:

CONSTELAÇÃO ETPM

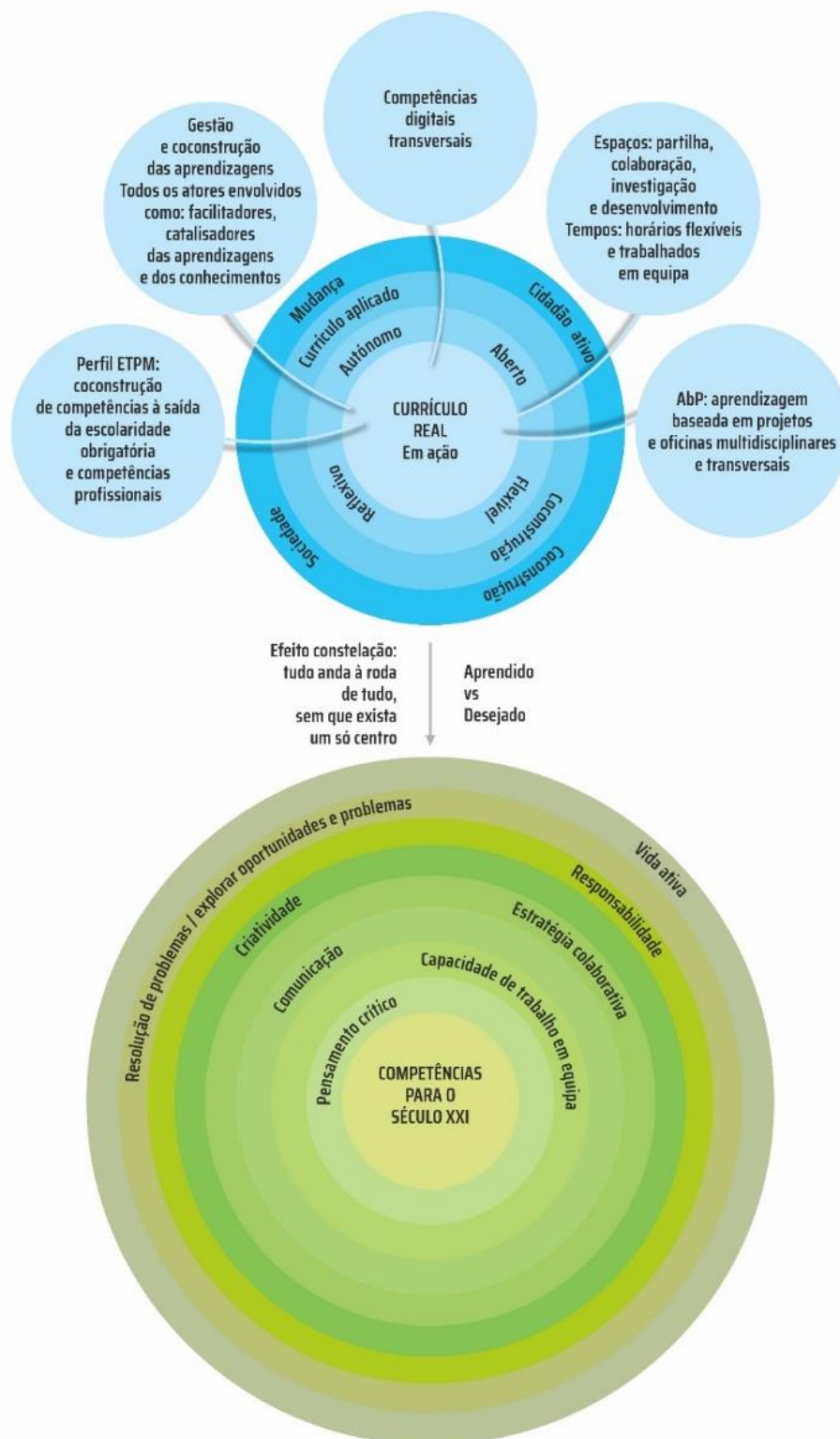


Gráfico 10 Representação da constelação ETPM – currículo em ação para o desempenho das competências do século XXI.

5. Conclusões finais

O Cisne Negro resultou da nossa incapacidade de perceber a probabilidade da ocorrência de surpresas, porque levamos demasiado a sério aquilo que sabemos.

Nassim Nicholas Taleb, *O Cisne Negro – o impacto do altamente improvável*, 2018, p. 29

As conclusões que apresentamos não almejam uma generalização, visto tratar-se de um estudo de caso. No entanto, a partir da investigação desenvolvida pretende-se contribuir para o processo de reflexão sobre a problemática da gestão do currículo no ensino, sobre a organização da escola e, em particular, sobre o processo de interpretação e desenvolvimento de práticas pedagógicas adotadas por uma escola profissional.

Foi nosso propósito conhecer, compreender e interpretar o pulsar diário de uma Escola (a ETPM) para tentar perceber como planifica e implementa o currículo com o objetivo de transformar a escola numa primeira empresa, conceito inovador que encontra justificação ao longo deste trabalho.

5.1 A mudança na gestão de currículo

No âmbito da conceção do currículo, esta escola dá lugar e voz aos seus atores. A organização e operacionalização do currículo contribui para a construção do perfil do aluno, na medida em que trabalha de forma transversal as competências essenciais para o desejável envolvimento profissional de integração numa sociedade cada vez mais exigente e em constante mudança.

Configurando este sentido de mudança, a preocupação com uma aprendizagem baseada em projetos e oficinas, bem como a flexibilização do desenho curricular, trabalhado colaborativamente, e ainda a definição de ambientes de aprendizagem (espaços e tempos) dinâmicos, abertos e flexíveis, emergem como as principais marcas identificadoras desta Escola.

No âmbito da organização, a escola aposta numa conceção organizativa diferenciada e numa liderança transformacional que valoriza e potencia o desenvolvimento de competências. A construção de um modelo de formação em alternância, numa relação dual escola-empresa, permite ter uma visão humanista e holística sobre as necessidades dos dois lados: de um lado, os alunos que vão enformar os recursos humanos das empresas e, do outro, as empresas no papel de recetoras desses alunos, sendo também construtoras de conhecimento.

No âmbito da gestão pedagógica, a ETPM dispõe de uma equipa qualificada de tutores, desempenhando também um papel inovador de gestores, que fazem um balanço individual e coletivo da semana em sessões que funcionam como uma janela de oportunidade para se trabalhar competências estruturantes na vida do cidadão. Esbate-se neste trabalho colaborativo a ideia de atomização disciplinar porque o perfil do aluno é global. Neste contexto, ferramentas como a avaliação dos diferentes percursos dos alunos, das suas incursões no mundo laboral, da relação entre o contexto académico e o contexto profissional, permitem encontrar novas soluções a nível do currículo, ajustar metodologias pedagógicas ao perfil de cidadão e futuro profissional que a sociedade precisa e que a Escola deseja edificar.

No âmbito da gestão do currículo, a ETPM assume uma nova gramática de reconstrução curricular, abandona a visão redutora de um currículo centralizado e burocrático para interiorizar os pressupostos da publicação do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, e através do sistema *learning by doing* (aprender fazendo) apoia a sua atuação, e de toda a sua equipa, num referencial de inovação pedagógica, renovado a cada momento para acompanhar os desideratos da sociedade moderna. Chamaram-lhe «Constelação 2030 – Caminhos para inovar na educação», que estrutura e mapeia dimensões estruturantes, nomeadamente: como se organiza para ensinar e para fazer aprender; como avalia; como gere os tempos de aprendizagens e os espaços (Oliveira, 2020).

Ora, todas estas dimensões conduzem-nos a um patamar de inovação que responde à questão de partida e subquestões deste estudo, demonstrando como é que esta escola (ETPM) se organiza para coconstruir e gerir o currículo sem perder de vista o significado e adequação dos conteúdos do currículo às práticas profissionais, para assim edificar o aluno com vista a um futuro profissional.

Retomando a metáfora da obra de Nassim Nicholas Taleb (2018), não por acaso citada nas epígrafes deste trabalho, esta Escola configura o «cisne negro» do ensino, não só porque surge como «escola exemplo» que faz diferente das outras, como também porque quebra a ideia de que todas as escolas são iguais. Por fim, facilmente identificamos um conjunto de linhas de força que norteiam o seu comportamento: bem-estar do aluno; (re)visitar, (re)descobrir através da diferenciação pedagógica, da organização e desenvolvimento curricular flexível; competências digitais numa perspetiva transversal; construção de respostas conjuntas com os diferentes atores envolvidos.

5.2 Limitações do estudo

Não obstante as limitações de carácter temporal, contextual e situacional, consideramos que esta investigação poderá dar um contributo importante e válido para um conhecimento contextualizado e atual do Ensino Profissional em Portugal e para o papel desempenhado pelas escolas profissionais, potenciando a valorização deste ensino e colocando-o num patamar de referência para o ensino em geral e respetivas redes escolares. As limitações do estudo decorreram de realidades sociais, bem como de algumas limitações a nível de deslocações e iniciativas presenciais, tendo em vista o levantamento de dados.

5.4 Linhas de investigação futuras

Inovação percebida

Para as alunas da ETPM, se tivessem de nomear alguns aspetos inovadores da escola, destacariam: a criatividade, o uso de computadores nas aulas, a forma de organização de trabalho, as aulas dinâmicas, o estar em contacto prático com a área de trabalho desde o início, a visão de futuro que a escola imprime às atividades letivas quando as aproxima do contexto profissional, a metodologia de ensino e, finalmente, o facto de lá estar (na escola) tudo o que precisam.

À mesma questão de inovação percebida, o presidente do Conselho Diretivo vê a escola como «um conjunto de pessoas que partilha espaços e comunga sonhos, como um organismo vivo com uma grande capacidade de mobilização, de fazer acontecer, e a grande diferença é que sonhamos as coisas, idealizamos e as coisas acontecem

[...] estamos a conseguir acrescentar valor, o que é básico numa escola» (entrevista n.º 3/PCD). A bússola para a viagem da ETPM é um referencial que parte de uma ligação em rede com todos os pontos, visualmente como uma constelação, em que as coisas têm de fazer sentido e todos navegam com este mapa. A sua gestão curricular vive ancorada neste referencial e num *upgrade* constante para a construção dos talentos que as empresas procuram.

Por fim, concluímos que na ETPM há um investimento nas pessoas, não basta ter excelentes ideias, aqui trabalham-se novos problemas com novas soluções, porque é preciso passar das palavras (núcleo duro do currículo) à ação (currículo em movimento, coconstruído).

Parece certo que esta Escola trabalha para o fim primordial da Educação postulado por Jean Piaget: «formar Homens capazes de fazer coisas novas e não apenas repetir o que as outras gerações fizeram; formar indivíduos que sejam criadores, inventores e exploradores, seja nas coisas maiores ou mais pequenas. É necessário desenvolver o espírito experimental dos alunos.»

Deixamos algumas linhas em aberto para investigações futuras sobre a gestão do currículo no ensino com qualidade, eficácia e eficiência, face a uma tradição que ainda persiste em manter-se.

Referências bibliográficas

- ALVES, José Matias (1995), *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*, Porto, ASA, pp. 38-42.
- AMADO, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2.^a edição. Lisboa: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ARAGAY, Xavier, et al. (2016). *Transformando la educación*. Caderno 06 «Repensamos la gestión de la escuela. 30 estrategias para organizar el cambio educativo». Jesuites Educació. Consultado em: <http://xavieraragay.com/>.
- AZEVEDO, Joaquim (2000). «Escolas profissionais: uma história de sucesso escrita por todos». Revista *Formar*, n.º 72 (jul.ag.set.). Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, pp. 25-29.
- (2010). «Escolas Profissionais: Uma história de sucesso escrita por todos». Revista *Formar* n.º 72 (jul.ago.set. 2010), pp. 25-29.
- BARDIN, Laurence (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, Judith (2010). *Como Realizar Um Projeto de Investigação – Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. 5.^a Edição. Lisboa: Grávida Publicações.
- BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BROCKMANN, Michaela, CLARKE, Linda, WINCH, Christopher & PAIXÃO, Paula (2013). *Ensino Profissional*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- BURGESS, Robert G. (2001). *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- CAETANO, Dora (2012). *As Mais-Valias da Contratação de Técnicos de Cozinha/Pastelaria e de Técnicos de Serviço de Restauração e Bebidas Formados nas Escolas do Turismo de Portugal*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.
- CAMPOS, Teresa (2018). «A escola tem de conseguir produzir humanos de primeira, não pode continuar a originar robôs de segunda», entrevista a Andreas Schleicher. In *Visão*, 16 de dezembro.
- CANÁRIO, Rui (2019). «"Agir e compreender o mundo" – Contributos para uma visão ampla do ato educativo». *Revista Lusófona de Educação*, n.º 45. [S.l.] pp. 275-285.
- CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela Malheiro (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*, 2.^a edição. Lisboa: Universidade Aberta.

- CARNEIRO, A. C. M. (2015). *A Formação em Alternância no Contexto da Formação Profissional: Análise de Ações de Formação e de (Per)curso Profissionais*. Dissertação de Mestrado em Educação Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos. Braga: Universidade do Minho.
- CATARINO, Acácio E. (2010). «Formação Profissional – testemunho... prospetivo». *Revista Formar*, n.º 72 (jul.ag.set). Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Colégio Côrte Real. Projeto Educativo 2014-2018. Disponível em <https://colegiocortereal.pt/wp-content/uploads/2019/10/PROJETO-EDUCATIVO-2014-2018>. Consultado em 24.07.2020.
- COUTINHO, Clara P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas Teoria e Prática*, 2.ª edição. Lisboa: Almedina.
- Estudo Health Behaviour in School-aged Children (HBSC/OMS) Internacional – 2018. [HBSC_International.pdf](#).
- FLICK, Uwe (2013). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- FULLAN, M. G. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Future of Jobs Report*, 2018. Disponível em <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>. Acesso: 20.07. 2020.
- GANHÃO, Teresa (coord.) (2019). *Modelo Integrado: CAF Educação, Referencial da Avaliação Externa & EQAVET*. Lisboa: Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP), p. 26.
- IEFP (2019). *Formação Profissional em Portugal – Percursos e Desafios, Testemunhos*. Lisboa: IEFPP/Caleidoscópio.
- IMAGINÁRIO, Luís (1999). *A Valorização da Formação Profissional através da Alternância*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- ESTEVES, A., & BRANCO, M. L. F. (2018). «O ensino profissional na escola secundária pública portuguesa: Percepções dos seus principais agentes educativos». *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(78). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2791>
- ETPM – Apresentação. Disponível em <https://escolaprofissionalmoita.com/>. Consultado em 26 de agosto de 2019).
- ETPM – Reconstrução Curricular, 2018-2020, póster científico.
- ETPM – Relatório de Contas da ETPM, 2011, alínea 1.1. Disponível em <https://escolaprofissionalmoita.com/>. Consultado a 26.07.2020.
- LEIRIA, Isabel (2016). «As escolas portuguesas ainda não fizeram a transição do século XX para o século XXI», entrevista a Andreas Schleicher. In *Expresso*, 30 de abril.
- LEMONS, Valter Victorino (2014). *A Influência da OCDE nas Políticas Públicas de Educação em Portugal*. Tese de Doutoramento em Políticas Públicas. Lisboa: ISCTE-IUL.

- LESSARD-HÉBERT, M. GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2010). *A Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. 4.^a Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- MADEIRA, Maria Helena (2009). «Ensino Profissional de Jovens: Um Percorso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida». *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 7, n. 7, sep. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/802>. Consultado em 05.08 2020.
- MENDONÇA, Deolinda (s/d). *A Influência da Liderança no Contexto Escolar. Um Estudo Etnográfico numa Organização Educativa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional. Madeira: Universidade da Madeira.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho (versão para consulta pública).
- MULLER & NORMAND (2013). *École, la grande transformation ? Les clés de la réussite*. Éd. ESF. (<https://www.francoismuller.net/la-grande-transformation-de-lecole>. Consultado em agosto 2019).
- NACEM/GETAP – ORVALHO, I. (Coord.), GRAÇA, M., LEITE, E., MARÇAL, C., SILVA, A. e TEIXEIRA, A. (1992). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Lisboa: GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, Ministério da Educação.
- NÓVOA, António (2009). *Professores. Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: EDUCA – Instituto de Investigação da Universidade de Lisboa.
- OECD LEARNING COMPASS 2030, disponível em <http://www.oecd.org/education/2030/project/teaching-and-learning/learning/megatrends/>. Consultado em 25.05.2020.
- OLIVEIRA, Alexandre (2017). «Ensino profissional: bem-vindos à escola 4.0». *Observador – jornal online*, 17 de junho.
- (2020). «O “exemplo” da Escola da Moita», *Jornal de Letras*, 25 de março a 7 de abril.
- OLIVEIRA, Alexandre, ROCHA, Guilherme e ORVALHO, Luísa (2018). «Estimulando ambientes de aprendizagem. O Referencial de Inovação Pedagógica da ETPM em ação». MACHADO, Joaquim, Alves, José Matias (orgs.). *Conhecimento e Ação. Transformar Contextos e Processos Educativos*. Porto: Universidade Católica Editora, pp. 125-146.
- PACHECO, José Augusto (2002)a. *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- (2006)b. «Currículo, investigação e mudança». *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 55-111.
- (2019)c. *Inovar para Mudar a Escola*. Coleção «Educação e Formação. Porto: Porto Editora.
- PELIZ, Marina (2014). *O Ensino Profissional de Nível Secundário em Portugal, 2000-2014 Quase-Mercado e Isomorfismo*. Lisboa: Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.

- PENIM, Ana Teresa (2010). «Novos tempos, novas competências, novas estratégias pedagógicas». Revista *Formar*, n.º 72 (jul.ag.set.). Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, pp 38-41.
- PERRENOUD, Philippe (2003). *Sucesso na Escola: Só o Currículo, Nada Mais Que o Currículo!* (Texto resultante de intervenção no debate de abertura do 10.º Colóquio da Association des Cadres Scolaires du Québec – ACSQ –, Québec, 27-29 nov. 2002), Cadernos de Pesquisa, n.º 119, pp. 9-27.
- PINTO, Jorge (2003), *Psicologia da Aprendizagem – Concepções, Teorias e Processos*. Coleção Aprender. 4.ª ed. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Plano Anual de Atividades ETPM 2019-2020, p. 13.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, LucVan (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajetos*, 5.ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Retrato em Movimento do Concelho da Moita* (2004). Disponível em <https://www.cm-moita.pt/>. Consultado em 10.12.2019.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2018). «Ensinar a quem? O problema da adequação do currículo: analisar, decidir, avaliar e reorientar». MACHADO, Joaquim, ALVES, José Matias (orgs.). *Conhecimento e Ação. Transformar Contextos e Processos Educativos*. Porto: Universidade Católica Editora, pp. 30-37.
- ROLDÃO, Maria do Céu, ALMEIDA, Sílvia de (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- RUAS, João (2017). *Manual de Metodologia de Investigação – Como Fazer Propostas de Investigação, Monografias, Dissertações e Teses*. Lisboa: Escolar Editora.
- Seminário Constelação 2030 – Caminhos para Inovar na Educação*. Apresentação pública do Projeto Educativo da ETPM. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zFa6Es2bycQ&list=PL962nVA7ZmKuAp4eqLwcPfqvgtGBG0HcC&index=3>. Consultado a 26.07.2020, min 1.38 – 1.48.
- SOARES, Cândida (2019). «Sistema de Aprendizagem Formação em alternância». *Formação Profissional em Portugal. Percursos e Desafios, Testemunhos*. Col. IEFPP | Século XXI. Lisboa: IEFPP/Caleidoscópio, pp. 175-189.
- STAKE, Robert E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TALEB, Nassim Nicholas (2018), *O Cisne Negro – O Impacto do Altamente Improvável*. 9.ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- TEIXEIRA, Sebastião (2013). *Gestão das Organizações*, 3.ª edição. Lisboa: Escolar Editora.
- «The Learning Compass 2030 defines the knowledge, skills, attitudes and values that learners need to fulfil their potential and contribute to the well-being of their communities and the planet.» Disponível em <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/megatrends/>. Consultado em 20 de novembro de 2019.

TORRES, Leonor Lima & ARAÚJO, Marcelo (2010). «O sistema de aprendizagem e alternância – alternativa ou mais do mesmo?», In *Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Braga: Universidade do Minho, pp. 1215-1231. Disponível em xconglab@ics.uminho.pt.

TORRES, Leonor Lima, PALHARES, José A. (2009). «Estilos de liderança e escola democrática». *Revista Lusófona de Educação*, 14, pp. 77-99.

YIN, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*, 2.^a ed. Porto Alegre: Bookman.

SITES CONSULTADOS

<https://www.cm-moita.pt/>

<https://colegiocortereal.pt>

<https://escolaprofissionalmoita.com/>

<http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/megatrends/>

<https://www.pordata.pt/>

<https://xavieraragay.com/>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Algumas referências legislativas - Após 1974

Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de março. Diário da República n.º.75/1984 - I Série. Lisboa. Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social. Cria o Sistema de Formação Profissional em Regime de Alternância (Sistema de Aprendizagem) e estabelece o seu regime jurídico.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º.237/1986 - I Série. Lisboa. Assembleia da República. Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 205/96 que regista as diversas componentes da Formação e objetivos: Formação sociocultural; Formação científico-tecnológica; Formação prática.

Lei n.º 115/97, de 30 de agosto. Diário da República n.º.216/1997 - I Série A. Lisboa. Assembleia da República, segunda alteração à LBSE.

Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio. Regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário, nos termos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Portaria n.º 74 - A/2013 de 15 de fevereiro. Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2106, de 11 de abril.

Despacho n.º 6478/2016, de 26 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

ANEXOS

Relatório de Dissertação do Mestrado
em Gestão e Administração de Escolas

Fevereiro de 2021

Anexos – Índice

ANEXO 1: Organograma da Escola Técnica Profissional da Moita.

ANEXO 2: Autorização da instituição formativa (ETPM) para referência à sua identidade.

ANEXO 3: Autorização dos pais das alunas para responder a um questionário *online*.

ANEXO 4: Dados do Grupo-alvo do estudo (caracterização da turma de 1.º ano, curso Técnico de Apoio à Infância, com gráficos)

ANEXO 5: Plano Anual de Atividades 2019-2020 «Constelação 2030 – Caminhos para Inovar na Educação».

ANEXO 6: Imagens da sala de aula, com registo iconográfico de trabalhos e projetos elaborados pelas alunas, bem como ferramentas de trabalho.

ANEXO 7: Cronograma 2019-2020 – documento de organização semanal de tempos e disciplinas.

ANEXO 8: Perfil dos Alunos da ETPM.

ANEXO 9: Registo das alunas nas aulas de tutoria.

ANEXO 10: Registo de um momento de autoavaliação.

ANEXO 11: Como se faz aprender o aluno/grupo na ETPM.

ANEXO 12: Apresentação para a reunião com os Encarregados de Educação sobre a FCT.

ANEXO 13: *Cheklis*t universal «Passos para preparar a Apresentação» – produto das alunas TAI.

ANEXO 14: *Flyer* «Conselho de Turma».

ANEXO 15: Registos de Observação realizados no âmbito da Mobilidade no CCR.

ANEXO 16: Guião de preparação para a mobilidade – Antes da FCT...

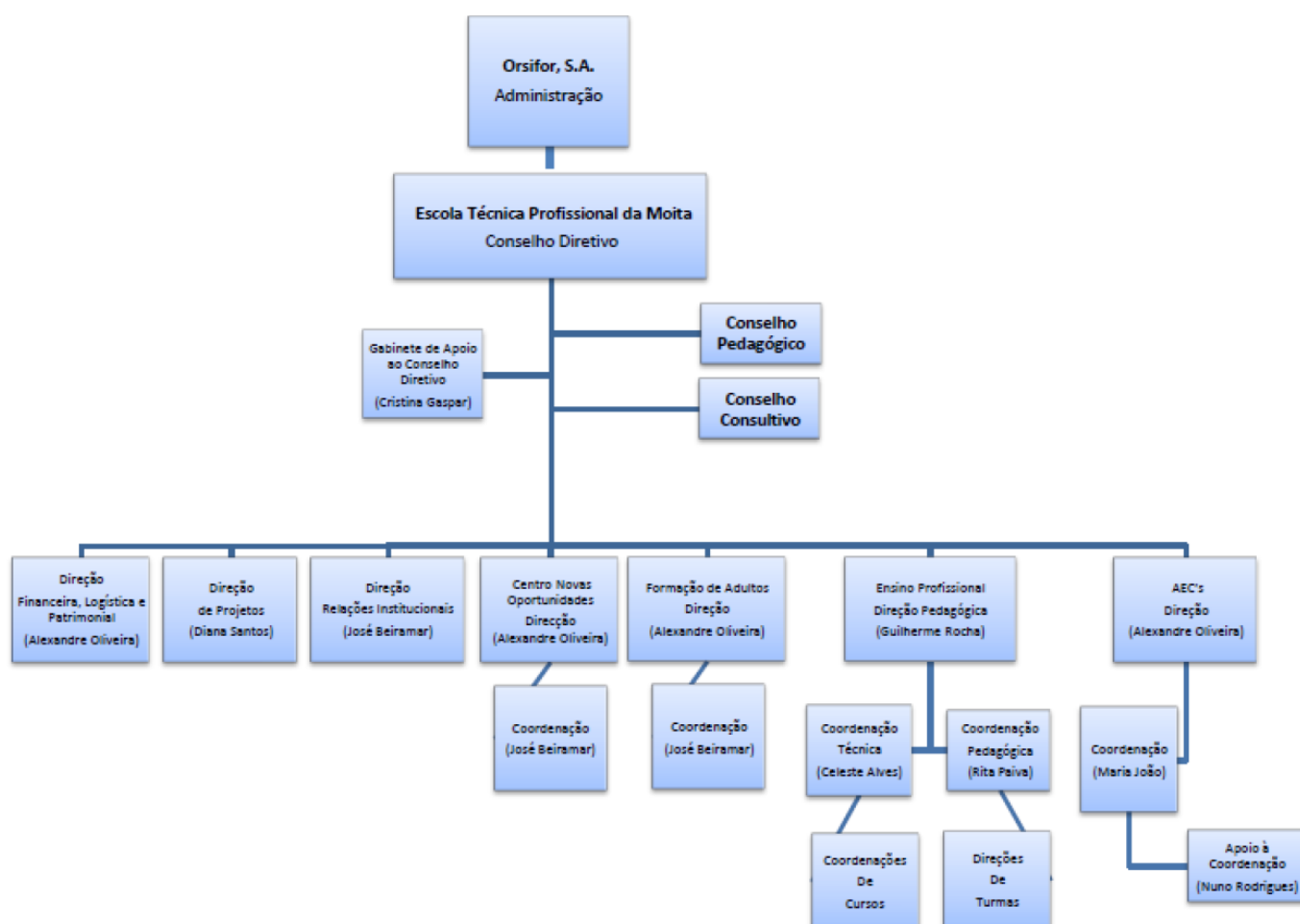
ANEXO 17: «Expectativas FCT», formulário interno distribuído às alunas.

ANEXO 18: Orientações para a construção do e-portefólio.

ANEXO 19: Relatório Final de Mobilidade (alguns excertos).

ANEXO 20: Relatório Final de FCT (alguns excertos).

ANEXO 1 Organograma da Escola Técnica Profissional da Moita – ETPM.



Fonte: Documento extraído do Relatório de Contas ETPM, 2011 (site <https://escolaprofissionalmoita.com/>.)

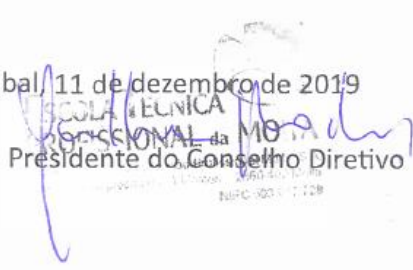
ANEXO 2 Autorização da instituição formativa (ETPM) para referência à sua identidade.



DECLARAÇÃO

A Escola Técnica Profissional da Moita, pessoa coletiva n.º 503017728, representada por Guilherme Magalhães Rocha, com sede no Parque de Empresas dos Quatro Marcos, concelho da Moita, área metropolitana de Lisboa, declara para os devidos efeitos que, no âmbito do projeto de investigação efetuado por Laura Maria Guerra Mateus Fonseca, no mestrado em Gestão e Administração de Escolas, do Instituto Politécnico de Setúbal – IPS, autoriza a mesma a identificar na sua dissertação o nome da Escola.

Setúbal, 11 de dezembro de 2019


P'lo Presidente do Conselho Diretivo

ANEXO 3 Autorização dos pais das alunas para responder a um questionário *online*.



**Curso Técnico de Apoio à Infância
Tutorias de Turma**

Declaração de Autorização

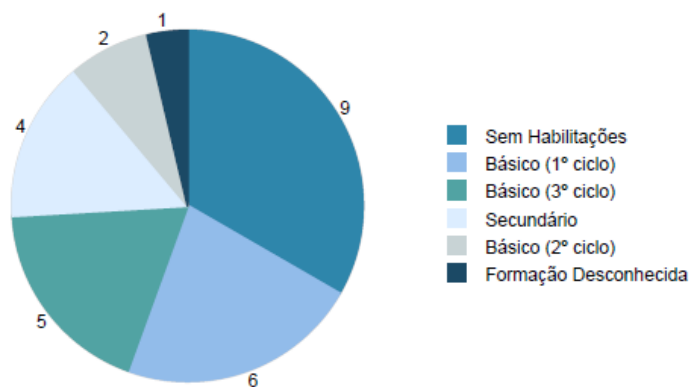
Eu _____ (nome completo), encarregada de educação da aluna _____ (nome completo da aluna), que frequenta o Curso Técnico de Apoio à Infância, na Escola Técnica Profissional da Moita, com o número _____ (número do cartão escolar) declaro que autorizo a minha educanda a participar na Tese de Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, da mestranda Laura Mateus Fonseca. A colaboração incluiu a resposta a um formulário digital para perceber as diferentes experiências vividas no 1º ano do curso.

Moita, 24 de abril de 2020

Anexo 4 Dados do *Grupo-alvo do estudo* (caracterização da turma de 1.º ano, curso Técnico de Apoio à Infância, com gráficos).

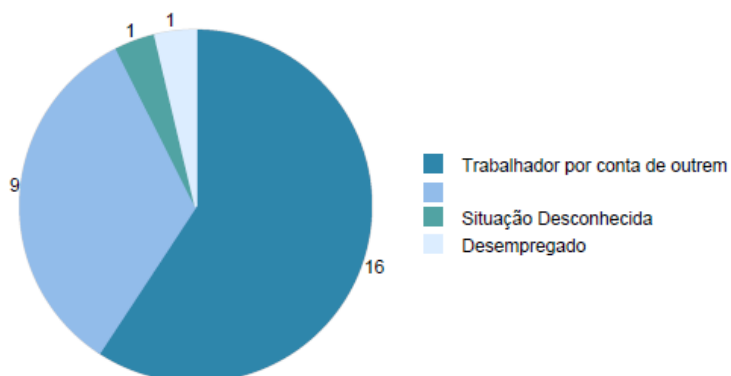
Formação académica do pai

	n.º	%
Sem Habilitações	9	33,3
Básico (1º ciclo)	6	22,2
Básico (3º ciclo)	5	18,5
Secundário	4	14,8
Básico (2º ciclo)	2	7,4
Formação Desconhecida	1	3,7



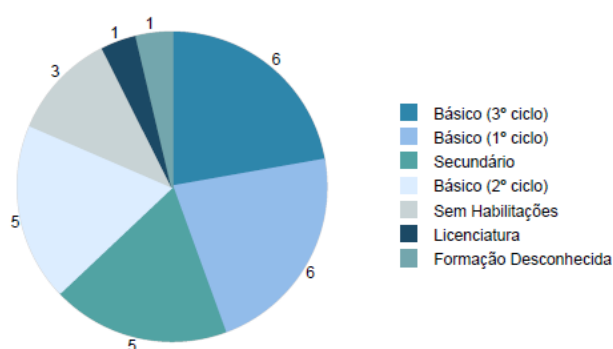
Situação profissional do pai

	n.º	%
Trabalhador por conta de outrem	16	59,3
	9	33,3
Situação Desconhecida	1	3,7
Desempregado	1	3,7



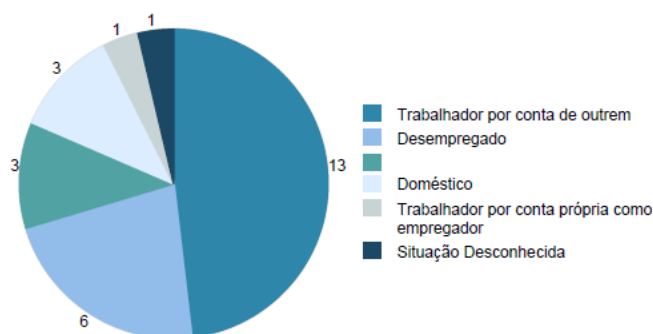
Formação académica da mãe

	n.º	%
Básico (3º ciclo)	6	22,2
Básico (1º ciclo)	6	22,2
Secundário	5	18,5
Básico (2º ciclo)	5	18,5
Sem Habilitações	3	11,1
Licenciatura	1	3,7
Formação Desconhecida	1	3,7



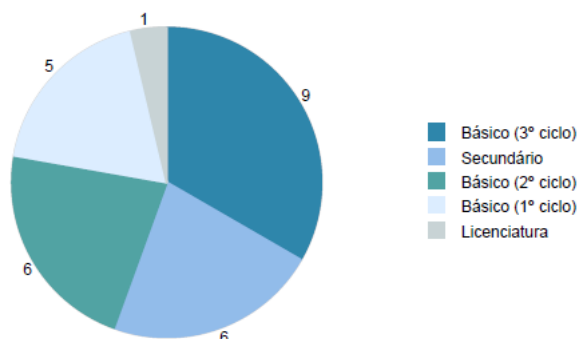
Situação profissional da mãe

	n.º	%
Trabalhador por conta de outrem	13	48,1
Desempregado	6	22,2
Doméstico	3	11,1
Trabalhador por conta própria como empregador	1	3,7
Situação Desconhecida	1	3,7



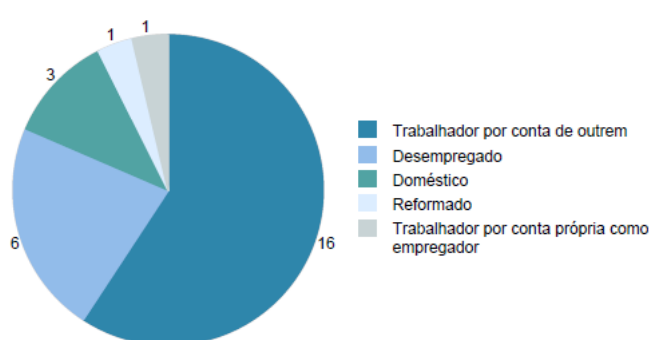
Formação académica do EE

	n.º	%
Básico (3º ciclo)	9	33,3
Secundário	6	22,2
Básico (2º ciclo)	6	22,2
Básico (1º ciclo)	5	18,5
Licenciatura	1	3,7



Situação profissional do EE

	n.º	%
Trabalhador por conta de outrem	16	59,3
Desempregado	6	22,2
Doméstico	3	11,1
Reformado	1	3,7
Trabalhador por conta própria como empregador	1	3,7



Fonte: ETPM – Caracterização da turma com gráficos, 2019/20.

Anexo 5 Plano Anual de Atividades 2019-2020 «Constelação 2030 – Caminhos para Inovar na Educação».



1. ENQUADRAMENTO 1. O início, o perfil dos alunos que queremos construir 3-5	2. REFERÊNCIAS SOBRE COMO ORGANIZAMOS E DESENVOLVEMOS O CURRÍCULO 7-8	3. REFERÊNCIAS SOBRE COMO FAZEMOS APRENDER 3.1 A operacionalização da construção de um perfil através de atividades específicas 10 -12 3.2 O Programa Projetos Carreira 13 3.3 As Tutorias de Turma 14	4. OFERTA FORMATIVA ANO LETIVO 2019/2020 4.1 Sobre os cursos profissionais em funcionamento 15 4.1.1 Algumas referências sobre opções implementadas na organização do tempo e do espaço das aprendizagens e numa nova relação Escola-Empresa 16	5. ATIVIDADES GERAIS DESENVOLVIDAS PELA ETPM Plano Anual de Atividades 20 - 25	6. AValiação DO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES 27	7. CONTACTOS 28
--	---	--	--	--	--	-------------------------------------



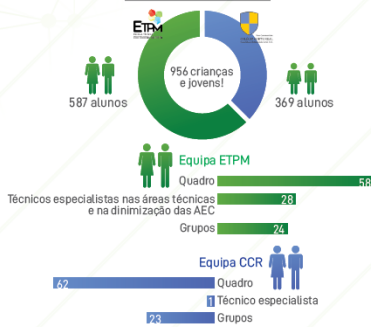
Nota: Dada a extensão do documento apresentamos apenas o índice. O documento integral pode ser consultado em <https://escolaprofissionalmoita.com/escola/info-institucional>.

Retrato da escola – infografia produzida pela ETPM para o ano de 2020-2021. Apresentamos para ilustrar o perfil da escola.

O NOSSO RETRATO

Ano Letivo 2020/2021

QUANTOS SOMOS?



Impactamos na vida de 1105 famílias de forma direta, representando cerca de 2763 pessoas* 956 crianças e jovens! Uma Equipa de 149 pessoas! 47 grupos de aprendizagem!



Somos uma comunidade de mais de 1100 pessoas!

DE ONDE VIMOS?



A origem da comunidade ETPM provem dos seguintes concelhos



A origem da comunidade CCR provem dos seguintes concelhos



OFERTA FORMATIVA/EDUCATIVA EM FUNCIONAMENTO



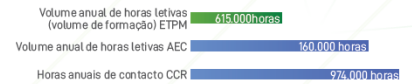
OFERTA EDUCATIVA



O NOSSO CAMPUS?

- 47 salas de aula
- 1 restaurante de aplicação
- 1 cozinha experimental
- 1 laboratório de biologia/físico-química
- 1 quinta pedagógica
- 1 oficina de soldadura
- 1 unidade pedagógica de saúde
- 1 loja de comunicação
- 1 centro de investigação Pro HUB
- 1 zona de restauração coletiva
- 1 laboratório de expressões
- 1 zona polivalente
- 1 biblioteca com oficina de recursos digitais
- Pavilhão Desportivo, campo de relvado sintético e polidesportivo
- Vários espaços de atendimento, trabalho, e de estar, interiores e exteriores, distribuídos por uma área superior a 50.000 metros quadrados

PRINCIPAIS INDICADORES/RESULTADOS DA NOSSA ATIVIDADE



SUCESSO EDUCATIVO**

ETPM | +19% de alunos que concluem o ensino secundário dentro do tempo previsto (3 anos) comparando com as restantes escolas secundárias do concelho.

CCR | +25% de alunos a concluir o 1º ciclo do ensino básico dentro do tempo previsto (4 anos) comparando com as restantes escolas básicas do concelho.

SABIA QUE...

Aprendemos juntos!

No último ano letivo investimos 1450 horas em formação da equipa ETPM & CCR.

Aumentamos a nossa autonomia!

Em média, cada elemento da nossa comunidade, consome por mês 0,276 de água e 2,85€ de eletricidade. Até 2030 temos o compromisso de ser totalmente autónomos nas nossas necessidades energéticas.

Procuramos sustentabilidade!

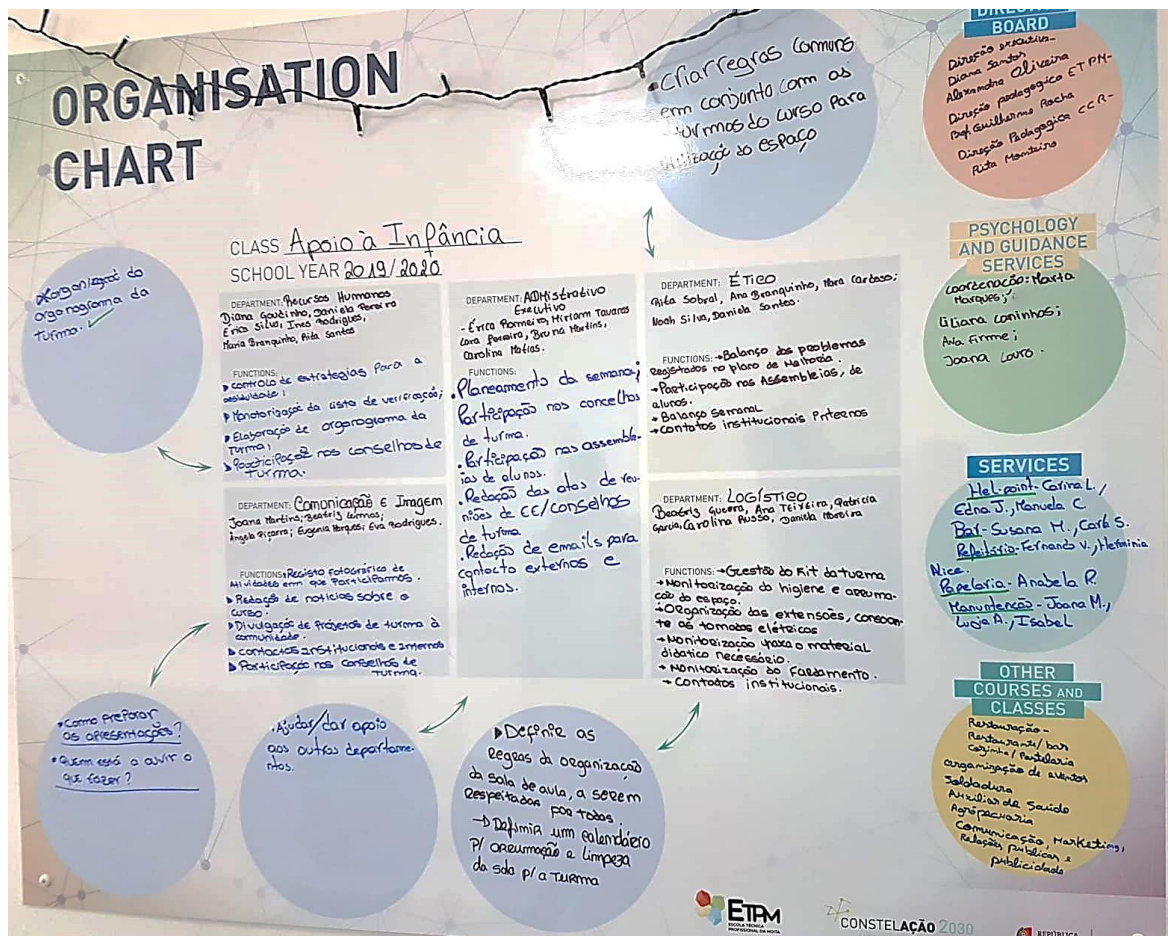
Por ano são produzidas mais de 105.000 refeições e a nossa taxa de desperdício está situada nos 3% da matéria prima comprada. Até 2030 queremos reduzir para 0% o desperdício alimentar, minimizar a pegada ambiental dos nossos fornecedores e garantir utilização de materiais reciclados em todas as embalagens!

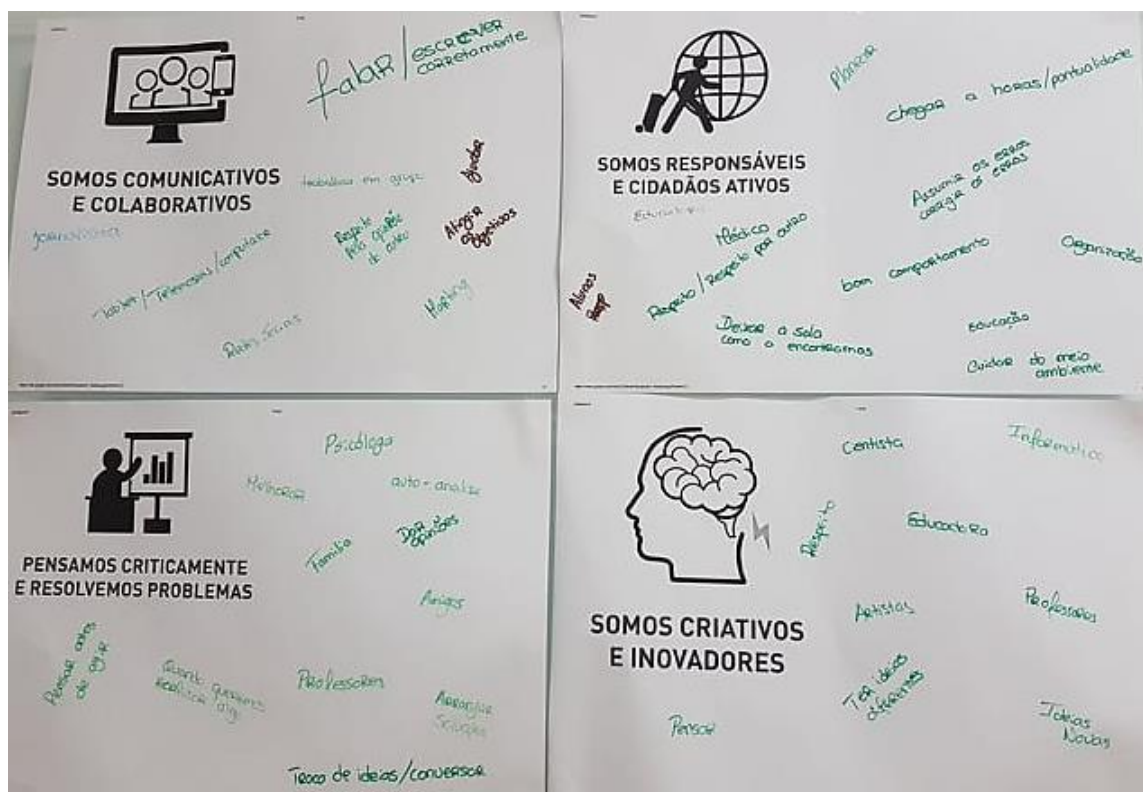
Somos cada vez mais digitais!

Os serviços HelpPoint, no último ano letivo, realizaram mais de 2400 atendimentos sendo que cerca de 40% são realizados em formato digital. No ano letivo 2020/2021 queremos realizar 60% dos nossos atendimentos em formato digital.

Fonte: <https://escolaprofissionalmoita.com/escola/info-institucional/#elementor-tab-title-4401> (consultado em 2.01.2020)

Anexo 6 Imagens da sala de aula, com registo iconográfico de trabalhos e projetos elaborados pelas alunas, bem como ferramentas de trabalho (regras, *checklists*, recados...).





Fonte: Produtos das alunas TAI, 10.º ano E, 2019-2020, ETPM.

Anexo 7 Cronograma 2019-2020 – documento de organização semanal de tempos e disciplinas (apresentação de uma parte do cronograma).

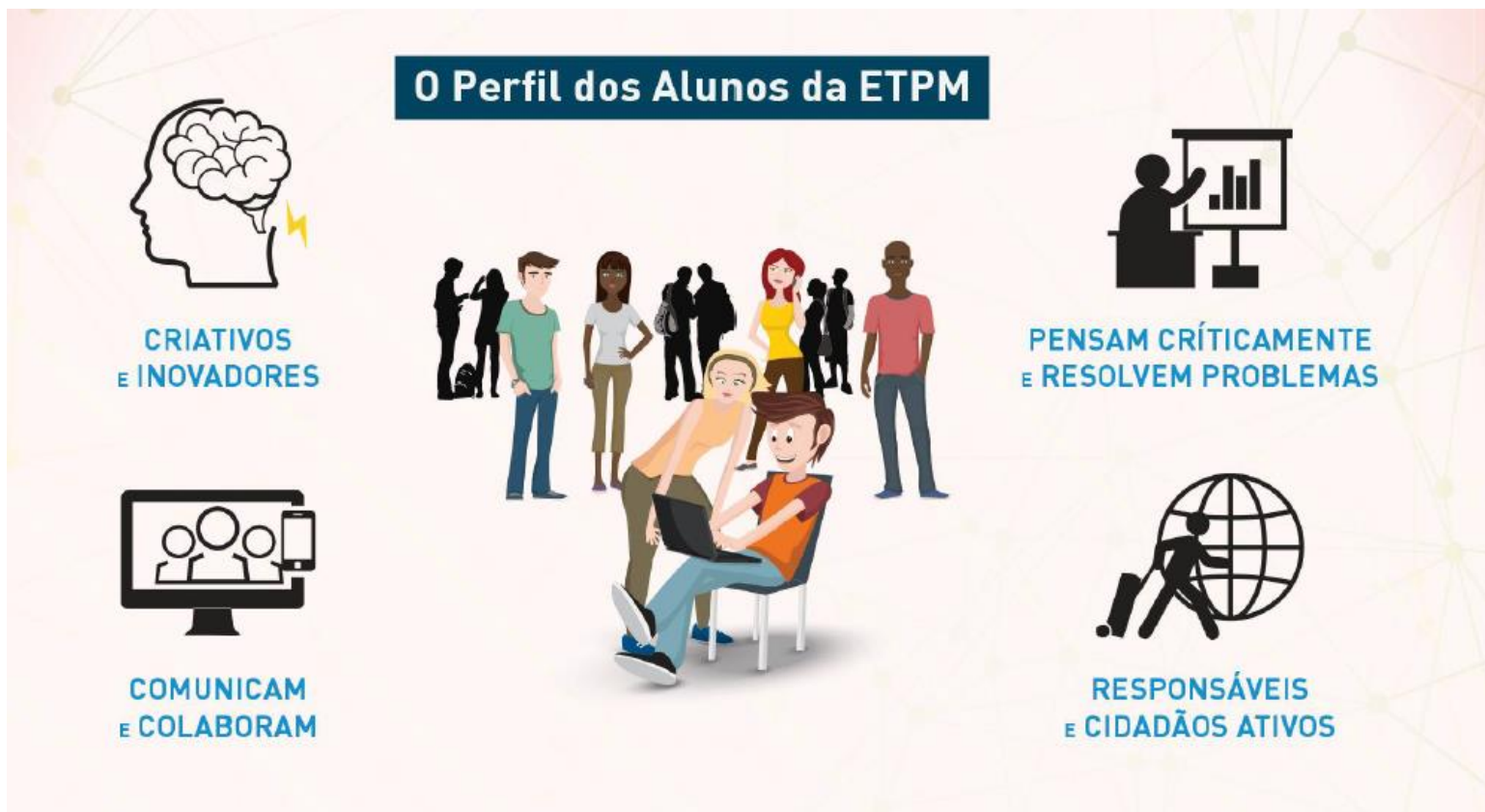
Metodologia de Aprendizagem			
Método Integrador			
Método Intradisciplinar			
Metodologia de Aprendizagem Isolada			
Metodologia de Aprendizagem em Parceria			
Matéria+Disciplina+Unidade	H	HM	HF
FCT	##	##	0
TPIE - M1	31	31	0
TPIE - M7	39	39	0
TPIE - M10	28	0	28
TPIE - M5	30	26	4
SI - M1	25	25	0
SI - M2	24	0	24
SI - M5	28	0	28
EP - M1	30	21	9
EP - M2	24	24	0
EP - M4	28	0	28
	0	0	0
ECDM - M1	20	20	0
ECDM - M2	24	24	0
ECDM - M3	32	32	0

setembro	31 sáb	MA	1 dom	MA	2 seg	MA	3 ter	MA	4 qua	MA
09:00 – 10:00										
10:15 – 11:15										
11:20 – 12:20										
12:25 – 13:25										
13:30 – 14:30										
14:35 – 15:35										
15:45 – 16:45										
16:50 – 17:50										

outubro	1 ter	MA	2 qua	MA	3 qui	MA	4 sex	MA	5 sáb	MA
09:00 – 10:00	Edu. Física		Psicologia - M1		Edu. Física					
10:15 – 11:15			Psicologia - M1		TPIE - M1		Soc. - M3			
11:20 – 12:20	EP - M1		Psicologia - M1		TPIE - M1		Soc. - M3			
12:25 – 13:25	EP - M1		Psicologia - M1		TPIE - M1		Soc. - M3			
13:30 – 14:30										
14:35 – 15:35	Psicologia - M1		Psicologia - M1		Soc. - M3		TPIE - M1			
15:45 – 16:45	Psicologia - M1		Psicologia - M1		Soc. - M3		TPIE - M1			
16:50 – 17:50	Psicologia - M1									

Fonte: Documento oficial utilizado para organização dos tempos letivos vs disciplinas.

Anexo 8 Perfil dos Alunos da ETPM.



Fonte: Guião do Aluno e Encarregado de Educação – 2019-2020.

Anexo 9 Registo das alunas nas aulas de tutoria.

Página do *Notebook* – ferramenta de utilização diária pelas alunas.

MY NOTES

OBJECTIVES
TPIE
1. Identificar a organização da vida em termos de espaço e tempo na creche, reconhecendo o valor das rotinas no desenvolvimento global da criança;
2. Nomear os materiais adequados a cada faixa etária da creche;
3. Reconhecer a organização do dia a dia em estabelecimentos de educação pré-escolar;
4. Reconhecer estratégias para atingir os objetivos propostos em educação pré-escolar.

Sociologia
1. Compreender a importância da observação na investigação sociológica;
2. Interação social entre os diferentes intervenientes.

LEARNING OUTCOMES
PRODOTOS DE APRENDIZAGEM

MONDAY*
Tutorias no Contexto de Sala

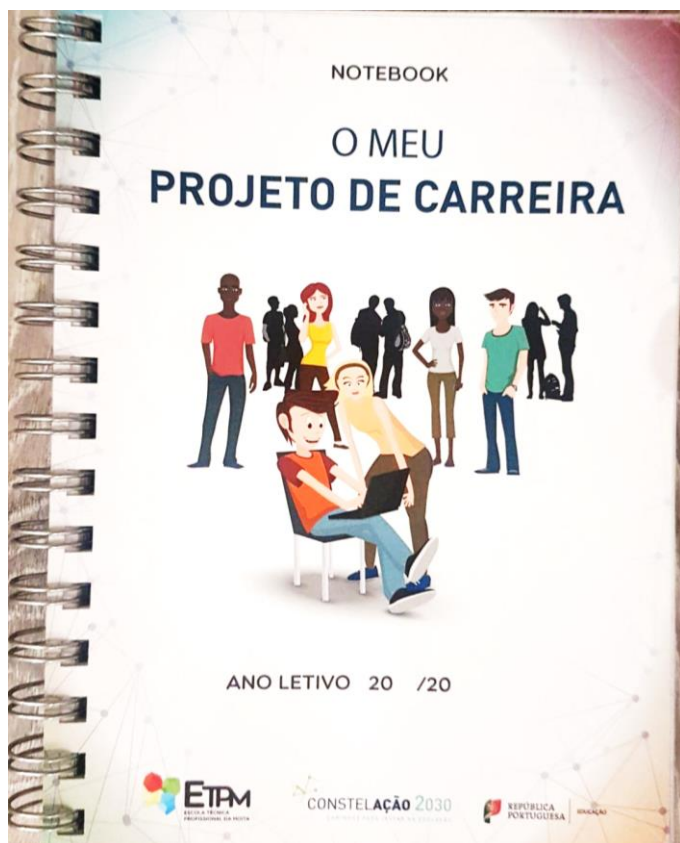
TUESDAY
Estavam a fazer cartões didáticos sobre uma história de vogais, tiveram a desminar um projeto sobre o corpo humano.
Antes do almoço tiveram a contar uma história e depois foram almoçar, fizeram a higiene e foram para a aula de música. Depois da aula voltaram para a sala e foram brincar nas áreas, e alguns desminar os projetos.

WEDNESDAY
Começaram com a reunião da manhã, depois desminaram algum projetos do corpo humano.
Depois tiveram Expressão Dramática que estivo a auxiliar nessa aula, onde também realigaram uma aula de relaxamento. Tiveram a almoçar e depois foram para o recreio.
Terminaram o projeto do corpo humano e brincaram nas diferentes áreas.

*NOTE: Monday is reflection day. I'm going to share a publication in my e-portfolio that shows the significant events of the week in my perspective, establishing a connection with the soft skills of the ETPM students profile.

*NOTA: 2ª feira é dia de reflexão. Vou partilhar na meu e-portfolio uma publicação que ilustre o que foi mais significativo para mim durante esta semana, fazendo a relação com as competências transversais do perfil dos alunos da ETPM.

Reprodução de uma página do *Notebook* preenchida por uma aluna do curso TAI, 10.º ano, com o registo de dias de mobilidade.



Fonte: Notebook ETPM.

MY PROFILE O MEU PERFIL



**CRITATIVE
AND INNOVATOR**
CRIATIVO e INOVADOR



**THINKS CRITICALLY
AND SOLVES PROBLEMS**
PENSA DE FORMA CRÍTICA
e RESOLVE PROBLEMAS





**COMMUNICATES
AND COLLABORATES**
COMUNICA
e COLABORA



**RESPONSABLE WITH
ACTIVE CITIZENSHIP**
E RESPONSÁVEL
e CIDADÃO ATIVO

MY PROFESSIONAL PROFILE IN PROGRESS... O MEU PERFIL PROFISSIONAL EM CONSTRUÇÃO...

- Colaborar na manutenção, organização e gestão das salas e dos materiais utilizados;
- Colaborar com a educadora de infância na execução de atividades lúdicas e pedagógicas e outras atividades que fomentem e promovam os processos de socialização das crianças em creche e em estabelecimentos de educação pré-escolar.



Anexo 10 Registo de um momento de autoavaliação, 13 de dezembro de 2019 (aula de tutoria).

Alunos	Sínteses – Autoavaliação
AB	<p>No que diz respeito à Criatividade e Inovação sinto que tenho conseguido superar as minhas dificuldades, na medida em que tenho dado ideias criativas e já consigo relacionar o meu comportamento com o perfil do aluno. Tenho adquirido alguma autonomia ao longo do tempo, por exemplo, na aula de Expressão Plástica a professora lançou um tema de trabalho e eu tentei ser criativa melhorando esse tema para que fosse mais divertido para mim.</p> <p>No Pensamento Crítico e Resolução de Problemas estou consciente de que cometi erros, mas consegui autocorrigir-me. Nas apresentações orais sou capaz de identificar os meus erros e tento resolvê-los sozinha. No entanto, sinto que ainda preciso de alguma orientação por parte do professor.</p> <p>Na Comunicação e Colaboração expressei-me de forma adequada. Trabalho bem em equipa e ajudo os meus colegas. Tenho facilidade em trabalhar com o computador e elaborar trabalhos, no entanto acho que necessito de melhorar mais a minha autonomia.</p> <p>Relativamente à Responsabilidade e Cidadania realizo e entrego os meus trabalhos nos prazos indicados. Sou organizada com o meu material. Quando não trago o computador para a aula, utilizo o telemóvel. Cumpro as regras e respeito os outros.</p>
AT	<p>Na criatividade e Inovação sou capaz de utilizar os recursos que a professora sugeriu, apresentando escolhas alternativas que me permitem evoluir, como, por exemplo, o vídeo do Projeto de Carreira.</p> <p>Relativamente ao Pensamento Crítico e Resolução de Problemas sou autónoma nas tarefas que realizo diariamente, mas sinto que ainda preciso de alguma orientação por parte do professor.</p> <p>No que diz respeito à Comunicação e Colaboração sinto que ainda comunico com algumas falhas, mas tento pedir orientação à professora na utilização correta dos recursos e técnicas de comunicação mais adequados. Colaboro nas atividades propostas e em Saúde Infantil tenho ajudado as minhas colegas nas suas dificuldades.</p> <p>Na Responsabilidade e na Cidadania Ativa tento sempre respeitar os prazos das tarefas definidas pelo professor, cumpro as regras e respeito os outros.</p>
AP	<p>Na Criatividade e Inovação tento sempre ser criativa e inovadora no desenvolvimento dos meus projetos, como, por exemplo, o meu vídeo do Projeto de Carreira ou na minha candidatura para os departamentos, onde fiz um cartaz no qual fui criativa, explícita e eficiente. Consegui relacionar o que aprendemos com o perfil de competências do curso e apresentei com regularidade escolhas de forma clara e objetiva.</p> <p>Relativamente ao Pensamento Crítico e Resolução de Problemas no início sentia muitas dificuldades em autoavaliar-me, neste momento penso que já consegui melhorar, porque já sou capaz de identificar as dificuldades sentidas. Sou autónoma, clara, embora sinta que ainda necessito de melhorar, e apresento argumentos de defesa.</p> <p>Quanto à Comunicação e Colaboração, no início, comunicar era uma grande dificuldade para mim, mas com as apresentações orais, a mobilidade e o ter sido porta-voz na reunião de Encarregados de Educação sinto que tenho melhorado neste aspeto. Gosto de trabalhar em equipa, tenho espírito crítico, esclareço as minhas dúvidas e exponho sempre as minhas ideias.</p> <p>No que diz respeito à Responsabilidade e Cidadania respeito os prazos de entrega dos trabalhos. Sou organizada com o meu material e com o material de sala. Cumpro as regras de funcionamento da escola, sou pontual e assídua e respeito os professores, colegas e auxiliares da escola.</p>


Fonte: Produtos das alunas TAI, 10.º ano E, 2019-2020, ETPM | Tutora e professores.

Anexo 11 Como se faz aprender o aluno/grupo na ETPM.

METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM COMO SE FAZ APRENDER O ALUNO, GRUPO NA ETPM



Ciclo Semanal

2. ^a Feira Tutorias de Turma	DURANTE A SEMANA Em todas as Áreas Disciplinares	6. ^a Feira Tutorias de Turma
<p>PLANO MENSAL Em grupo - Registo do início dos desafios/projetos e respetivos Módulos/UFCD/UF-UC, eventos e outras efemérides relevantes para o grupo-turma.</p> <p>PLANO SEMANAL Em grupo - Registo e análise do horário semanal com identificação das áreas disciplinares, respetivos módulos/UFCD/UF-UC e professores. Individualmente - Cada aluno efetua o seu registo no Notebook.</p>	<p>APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS/DESAFIOS</p> <ol style="list-style-type: none">1 - Identificar ou definir o problema/desafio/questão;2 - Aceder a, avaliar e utilizar a informação;3 - Projeto de ação, que se desdobra num plano individual de trabalho e/ou plano de trabalho de equipa;4 - Conceção de meios de apresentação/partilha das produções individuais ou de equipa;5 - Elaboração de meios de comunicação dirigidos a possíveis destinatários/interessados;6 - Avaliação formativa e formadora com feedback e orientações de acordo com o ritmo e desempenho do aluno e ainda com definição de momentos formais de monitorização individual ou de grupo. <p>INSTRUMENTOS DE (AUTO)REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</p> <p>Perfil e Matriz Curricular; Roteiro de Aprendizagem e Avaliação; Grelha de Avaliação; Plano de Trabalho de Equipa; Notebook; Google +/Classroom.</p> <p>MOBILIDADES (PROJETOS PILOTO)</p> <ul style="list-style-type: none">- Aprendizagens desenvolvidas no contexto das empresas parceiras;- Aprendizagens desenvolvidas no campus escolar, mas com a orientação de formadores/profissionais das empresas parceiras.	<p>Avaliação/Revisão e Projeção:</p> <ul style="list-style-type: none">- Individual- Grupo/Turma 

Tutorias de Turma e Projeto de Carreira | Aluno

Mensalmente

O aluno realiza, no seu Notebook, a sua autoavaliação relativamente ao que correu bem e ao que correu menos bem, nomeadamente ao nível das competências transversais e da conclusão dos módulos/UFCD/UF-UC, definindo o que se propõe melhorar.

Nas últimas duas semanas de cada período para além da autoavaliação realizada no seu Notebook, realiza registo na plataforma Inovar Alunos, com orientação do seu Tutor de Turma.

Tutorias de Turma | Grupo

Mensalmente

O grupo-turma realiza a sua autoavaliação, recolhendo e organizando evidências, definindo um Plano de Melhoria periódico, com registo no seu espaço de aprendizagem.

Nas últimas duas semanas de cada período realização da autoavaliação do grupo-turma, registando no Plano de Melhoria no seu espaço de aprendizagem, que é posteriormente apresentado, analisado e discutido por representantes do grupo-turma com o Conselho de Turma, para a elaboração do plano de melhoria periódico na sua versão final.



Fonte: Plano Anual de Atividades 2019-2020, ETPM.

Anexo 12 Apresentação para a reunião com os Encarregados de Educação sobre o início da FCT (Formação em Contexto de Trabalho). (Alguns slides do *PowerPoint* elaborado pelas alunas, com uma síntese do contrato social com a entidade de acolhimento | empresa pedagógica).

Reunião de Pais

→ 10^ºE
→ 2^º Período
→ 19-02-2020



ETPM
ESCOLA TÉCNICA
PROFISSIONAL DA MOITA

O que significa FCT? E onde o iremos realizar?

O significado de FCT (Formação em Contexto de trabalho) proporciona a alunos uma experiência real em contexto profissional.

Neste Primeiro ano iremos estar a cumprir FCT no Colégio Corte Real onde já realizamos as primeiras mobilidades, ou seja, já conhecemos as rotinas das crianças das salas onde iremos estar.



ETPM
ESCOLA TÉCNICA
PROFISSIONAL DA MOITA



Dado Comunitário
COLÉGIO CORTE REAL
Cooperativa de Solidariedade Social, C.R.L.

Quem são os três principais outorgantes?

Os três principais outorgantes são:

- Primeiro outorgante - Colégio Corte Real (Instituição envolvida no nosso primeiro FCT)
- Segundo outorgante - Escola Técnica Profissional Moita
- Terceiro outorgante - Alunos
- **No caso dos alunos não terem mais de 18 anos os encarregados de educação deverão ter que assinar o Contrato de Formação em Contexto de Trabalho.**

Cláusula Primeira- Duração

- O Terceiro Outorgante (alunos) obriga-se a frequentar **165 horas** de formação prática em contexto de trabalho nas instalações do Primeiro Outorgante
- O primeiro Outorgante (Colégio Corte-Real) deverá assegurar **165 horas** de formação em contexto real de trabalho, como garantia para o reconhecimento deste estágio pelo Ministro da Educação
- A formação prática em contexto de trabalho terá início a **2 Março** e terminará a **3 de Abril de 2020**.

Fonte: Produto das alunas TAI, 10.º ano E, 2019-2020, ETPM.

Anexo 13 Checklist universal «Passos para preparar a Apresentação» – produto das alunas TAI (aulas de tutoria).

Passos para preparar a Apresentação		✓-done X-to do ?-questions
1º Passo- Planeamento da apresentação	Defini o tema	
	Pesquisei o tema	
	Estudei o tema	
	Fiz as perguntas do guião	
	Realizei o resumo	
	Li várias vezes o resumo	
	Sei exatamente o que falar	
	Treinei em voz alta	
	Não deixei para a última da hora, para não ficar mais nervosa	
2º Passo- A Apresentação	Layout:	
	...tem a letra acima dos 22/24	
	...tem contraste	
	...tem um título chamativo	
	Conteúdo:	
	...esta claro	
	...tem os objetivos bem definidos	
	...inclui os meus contactos	
3º Passo- A apresentação ao público:	Tive uma postura correta	
	Utilizei vestuário adequado	
	Mantive uma linguagem cuidada	
	Fixei o olhar no público	
	Pedi participação da parte do mesmo	
	Geri adequadamente o tempo	
	Elaborei uma síntese no final da apresentação, e coloquei questões para verificar se o público se manteve atento	
Comentários sobre a apresentação:		

Fonte: Produto das alunas TAI, 10.º ano E, 2019-2020, ETPM.

Anexo 14 Flyer «Conselho de Turma» | Grupo de alunas que constitui o Departamento Administrativo e Executivo – Organização e produção de um Flyer/Tríptico para apresentar no Conselho Pedagógico – Plano de Melhoria da Turma.

COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

O QUE JÁ FAZEMOS...

- Ter uma linguagem adequada no colégio e na ETPM.
- Globalmente temos vindo a melhorar o respeito pela opinião dos outros;

O QUE PRECISAMOS DE MELHORAR..

- Falar e explicar com mais calma as nossas ideias;
- Falar uma de cada vez quando estamos a trabalhar em grupo;
- Falar baixo com os nossos colegas de grupo ou com o colega do lado;
- Respeitar a apresentação dos colegas;
- Temos que melhorar a nossa comunicação na apresentação de trabalhos;

ESTRATÉGIAS / COMPROMISSOS

- Guião para a apresentação de trabalhos feito pelo DCI;
- Fazer um esforço para não fazer comentários pessoais de nenhuma colega (Não comentamos conversas que ouvimos);
- Não gritamos umas com as outras, nem rimos alto, nem mandamos recados ou perguntamos "coisas" em voz alta de uma ponta para a outra da sala;
- Quando temos um problema com alguém vamos falar diretamente com essa pessoa;

PENSAMENTO CRÍTICO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

O QUE JÁ FAZEMOS...

- Tratamos a informação já com alguma autonomia, embora ainda sintamos necessidade de pedir alguma ajuda aos professores.
- Conseguimos autoavaliar o nosso comportamento e aproveitamento escolar – Sínteses individuais e plano de melhoria.

O QUE PRECISAMOS DE MELHORAR...

- Resolução de Problemas dentro da turma;
- Arranjar soluções quando estamos com dificuldades;

ESTRATÉGIA / COMPROMISSO

- Ouvir o outro com mais atenção e respeitar a sua opinião.
- Falar com mais calma e clareza e sugerir soluções em vez de nos focarmos exclusivamente nos problemas;
- Pedir ajuda quando estamos com dificuldades;



CONSELHO DE TURMA

10ºE



Fonte: Produto das alunas TAI, 10.º ano E, 2019-2020, ETPM.

RESPONSABILIDADE E CIDADANIA

O QUE JÁ FAZEMOS...

- Somos cordiais e educados com todos os elementos da equipa pedagógica;
- Utilizamos um vestuário adequado;
- Respeitamos as entradas, saídas e a espera do autocarro.

O QUE PRECISAMOS DE MELHORAR...

- Temos que melhorar o respeito pelos espaços exteriores não deitando o lixo no chão;
- Temos de ser mais responsáveis pela arrumação da nossa sala;
- Temos que melhorar o respeito pelos prazos na entrega dos trabalhos;
- Todas as alunas têm os materiais do kit do aluno, mas na elaboração dos trabalhos, nem sempre trazem os computadores e o Notebook;
- A nossa organização da drive.

RESPONSABILIDADE E CIDADANIA (CONTINUAÇÃO)

ESTRATÉGIA / COMPROMISSO

- Deixar os espaços comuns arrumados e sem lixo;
- Deixar a sala arrumada e as janelas fechadas sempre que saímos para o intervalo, hora de almoço e ao final do dia.
- Respeitar as regras de arrumação de sala definidas pelo departamento logístico e respeitar as equipas de manutenção de sala;
- Utilizar a lista de verificação, o planeamento e o balanço para melhorar o respeito pelos prazos de entrega dos trabalhos;
- No planeamento e no balanço o departamento AE e o de RH devem ajudar a turma na organização do drive;
- Trazer os computadores e o notebook todos os dias para a sala;

CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO

O QUE JÁ FAZEMOS...

- Utilizamos a sugestão dos professores na realização dos trabalhos;
- No vídeo do projeto carreira conseguimos ser criativas.

O QUE PRECISAMOS DE MELHORAR...

- Utilizar novas ideias a partir das sugestões dadas pelos professores.

ESTRATÉGIA / COMPROMISSO

- Utilizar diferentes materiais na apresentação e/ou elaboração dos nossos trabalhos.
- Consultar sites que nos dêem ideias inovadoras (ex: pinterest e canva)

Anexo 15 Registos de Observação realizados no âmbito da Mobilidade no Colégio Corte Real
– Guião de análise dos Espaços Socioeducativos.

Grupos de Trabalho - Projeto Integrador

Como se deve organizar o Espaços socioeducativo para a Promoção da Brincadeiras?

Como se deve organizar um Espaço Socioeducativos para a promoção da brincadeira Orientada?

Pontos de Partida: Registos de Observação realizados no âmbito da Mobilidade no CCR; Plantas de sala realizadas em Expressão plástica

Analisa dos Espaços Socioeducativos que tiveste oportunidade de conhecer no Colégio Corte Real

Indicações:

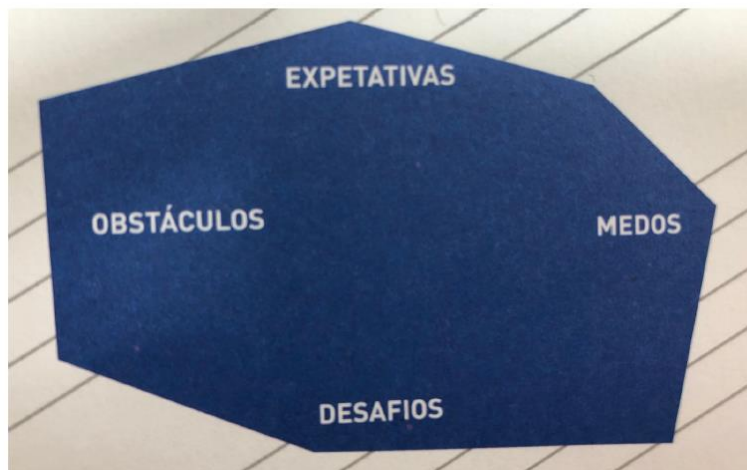
1. Relê os teus registos de observação realizadas no âmbito da Mobilidade no CCR;
2. Analisa a Planta de Sala que realizaste em Expressão Plástica;
3. Lê os documentos disponibilizados nos recursos didáticos do módulo 7 de TPIE;
4. Reflete sobre as potencialidades de uma abordagem sistémica / ecológica na organização dos espaços de sala (Recurso: Organização do Ambiente de Aprendizagem);
- 5 . Descreve as características do material lúdico-pedagógico para a realização de brincadeiras orientadas pela educadora ou TAI ou para a brincadeira livre.

ATENÇÃO: Todas as alunas devem colocar o trabalho na Pasta de TPIE - M7 - Espaços Sociopedagógicos

Fonte: Documento apresentado pela docente para trabalho em contexto de sala de aula.

Anexo 16 Guião de preparação para a mobilidade – Antes da FCT...

Antes da FCT...



OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none">- Permitir ao tutor conhecer quais os obstáculos, medos, desafios e expetativas do grupo turma antes da FCT;- Permitir ao grupo turma criar estratégias de resolução de problemas quanto aos obstáculos, medos e os desafios identificados antes da FCT;
RECURSOS MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none">- Papel e caneta;- Diário de Bordo (se possível)- Folha A3 ou power point com a imagem.
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	<ol style="list-style-type: none">1. O tutor contextualiza a atividade identificando a necessidade do grupo turma refletir sobre o processo de preparação da FCT. Questões orientadoras: Quais as datas? Quanto tempo de preparação temos?2. Em pequeno grupo o tutor poderá utilizar a folha A3 ou o diário de bordo (preferencialmente e quando possível) com o esquema em cima apresentado convidando cada

	<p>grupo a refletir e registar as expetativas, obstáculos, medos e desafios. O tutor acompanha essas atividades em pequeno grupo, ajudando ao processo de reflexão.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. O que pensas que irás encontrar? b. O que esperas do acompanhamento do teu orientador de FCT? c. O que esperas do acompanhamento do diretor de curso? d. O que esperas das pessoas que lá vais encontrar? e. O que esperas encontrar no primeiro dia / primeira semana? f. Como é que vais lá chegar? Contas com a ajuda de alguém no transporte? Vais com algum colega? Já tens o pass que necessitas? g. Que dificuldades técnicas/ práticas achas que podes encontrar? Como te podes preparar para elas? Como te sentes em relação a isso? Quando errares, o que vais fazer? h. Como é que será feita a gestão do horário? Contarás com a ajuda de quem? Como te vais organizar? i. A farda está preparada? O que deves levar? Que cuidados deves ter com a higienização da mesma? j. Como é que vais gerir imprevistos? O que é que são imprevistos “aceitáveis”? Quais é que não são aceitáveis? Com quem irás comunicar quando os mesmos acontecerem? k. Como é que vais gerir a tua hora de almoço? Levas comida, não levas? Como é que te vais organizar? l. Quais são os teus direitos? Quais são os teus deveres? Já leste o protocolo/contrato? assiduidade? pontualidade? m. O que esperas de ti? Onde gostavas de chegar? O que gostavas de alcançar? O que achas que já tens para o fazer? O que necessitas de continuar a trabalhar para conseguires?
--	---

Fonte: Documento apresentado na aula de Tutoria pela docente (tutora), no âmbito da preparação para a mobilidade.

Expectativas → Espero encontrar um grupo mais ativo e brincalhão gostava de algum menino estivessem mais desenvolvidos.

obstáculos → tenho que obter mais criatividade, tentar dar mais ideias perante as atividades

Medo → Não conseguir impor perante as crianças; Alguém me rejeitar

Desafios - Ter mais relação com o meu grupo. interagir mais com eles enquanto "amiga".

Fonte: Registo no Notebook feito pelas alunas com respostas por tópicos ao Guião de Preparação para a Mobilidade – Antes da FCT... (Notas de terreno, janeiro de 2020).

Anexo 17 «Expectativas FCT», formulário interno distribuído às alunas, com **respostas desenvolvidas** de uma aluna.

Nesta nova etapa do meu curso TAI, tenho a expectativa de que vou trabalhar de forma mais autónoma, com maior confiança e disponibilidade para comunicar e colaborar nas diferentes situações e, principalmente, ter a responsabilidade de cumprir horários.

Comprometer-me de que vou trabalhar em equipa e, perante novas situações, ter a abertura e receptividade para lidar e trabalhar e lidar com todas as crianças, cada uma com a sua personalidade.

Contudo, receio não conseguir acompanhar logo o grupo, por ser uma fase nova, com novos ambientes e pessoas. De momento, este pode ser um obstáculo ao início, mas que procurarei contornar.

Vou enfrentar novos desafios, tais como promover o desenvolvimento das crianças, saber lidar com todas as pessoas a minha volta...

- **O que pensas que irás encontrar?**

Penso encontrar crianças com diferentes personalidades, um bom ambiente, pessoas simpáticas, pessoas que nos ajudam, um espaço novo, com novas regras.

- **O que esperas do acompanhamento do teu tutor de FCT?**

Espero que me apoie e que quando perguntar algo consiga explicar.

- **O que esperas do acompanhamento do diretor de curso?**

Espero que possa falar caso aconteça algo de errado e que me aconselhe.

- **O que esperas das pessoas que lá vais encontrar?**

Espero que sejam simpáticas.

- **O que esperas encontrar no primeiro dia / primeira semana?**

Espero encontrar desafios novos, pessoas novas e crianças novas.

Espero também que as pessoas sejam simpáticas e pacientes, pois vou encontrar uma rotina nova me todos os aspetos, mas à qual procurarei habituar-me ao longo do tempo.

- **Como é que vais lá chegar? Contas com a ajuda de alguém no transporte? Vais com algum colega? Já tens o passe que necessitas?**

Conto com a boleia do padrinho da Érica, caso contrário vou a pé com a minha colega. Tenho passe.

- **Que dificuldades técnicas/ práticas achas que podes encontrar? Como te podes preparar para elas? Como te sentes em relação a isso? Quando errares, o que vais fazer?**

Fazer alguma atividade com alguma criança e não o fazer corretamente.

Se não entender ou interpretar corretamente a tarefa, tenho de comunicar com o tutor da FCT.

Tenciono preparar-me com algum tempo, mas o nervosismo de experimentar novas realidades existe. Quando errar devo dirigir-me de imediato à pessoa que me estiver a acompanhar para relatar o acontecimento e procurar resolver a situação de forma tranquila, ponderada e o mais corretamente possível. Pois também é a errar que aprendemos mais.

- **Como é que será feita a gestão do horário? Contarás com a ajuda de quem? Como te vais organizar?**

A gestão do horário é feita normalmente com distribuição dos tempos por horas específicas, com a pessoa que vai estagiar comigo para termos horários diferentes, sem duplicação ou coincidência entre ambos. Vou organizar-me através do diálogo com o tutor da FCT.

- **A farda está preparada? O que deves levar? Que cuidados deves ter com a higienização da mesma?**

Sim, está, devo levar roupa adequada, sempre com a minha identificação, devo cumprir as regras da DGS: levar a máscara e álcool, lavar sempre as mãos.

- **Como é que vais gerir imprevistos? O que é que são imprevistos “aceitáveis”? Quais é que não são aceitáveis? Com quem irás comunicar quando os mesmos acontecerem?**

Vou gerir imprevisto de forma tranquila, responsável e com diálogo. Por exemplo, se estiver doente, ir logo ao hospital, caso tenha justificação médica, informar a tutor do curso e a tutora da FCT.

- **Como é que vais gerir a tua hora de almoço? Levas comida, não levas? Como é que te vais organizar?**

Vou organizar com o tutor da FCT e com a minha colega. Levo comida de casa.

- **O que esperas de ti? Onde gostavas de chegar? O que gostavas de alcançar? O que achas que já tens para o fazer? O que necessitas de continuar a trabalhar para conseguires?**

Espero ser uma pessoa responsável e comunicativa, gostava de poder chegar e de correr tudo bem para conseguir ser educadora de infância.

Gostava de alcançar novos desafios pela frente, tenho de continuar a ter autonomia, a trabalhar mais a minha comunicação e não ter medo de errar, pois como os meus erros é que atinjo e concretizo as minhas expectativas.

Fonte: Produto de aluna TAI, 10.º ano E, 2019-2020, ETPM.

Anexo 18 Orientações para a construção do e-portefólio.

PROJETO INTEGRADOR “CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA ENQUANTO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO”
<p style="text-align: center;">Técnica Pedagógica e Intervenção Educativa Módulo 5 - Ação Pedagógica desenvolvida em creche Módulo 6 - Jardim de Infância como espaço educativo</p>
O QUE QUEREMOS DESCOBRIR?
<p>- Qual a organização da vida em termos de espaço e tempo na creche/Jardim de Infância (JI) e o valor das rotinas no desenvolvimento global da criança? - Quais os materiais adequados a cada faixa etária? Quais as estratégias utilizadas pela educadora para atingir os objetivos propostos para o seu grupo ? Qual a relação existente entre os diferentes intervenientes no processo educativo (criança, educador, equipa pedagógica, TAI, família)?</p>
COMO VAMOS FAZER?
<p>PASSO 1 - Realizar observações e intervir, com supervisão, com crianças da valência Creche e da valência de Educação Pré-Escolar.</p> <p>PASSO 2 - Criar Pasta ou Documento Word para o Portefólio individual (em suporte digital) no Módulo 5 ou 6 (dependendo da valência onde estou) para desenvolver os objetivos que me foram propostos.</p> <p>PASSO 3 - Construir o Portefólio de Observações Sala_____ (individual) que deverá ter:</p> <ul style="list-style-type: none">• Capa (identificação da escola, aluna, ano de escolaridade, nome do projeto, disciplina, módulo, ciclo formativo)• Índice• Introdução (Serve para fazer o enquadramento do trabalho - por ex.: Este portefólio, surge na sequência do projeto “Creche e Jardim de Infância enquanto espaços de aprendizagem e desenvolvimento” em que me foi proposto que realizasse observações, e intervisse com supervisão, na empresa pedagógica do meu curso profissional o Colégio Corte Real, tendo colaborado com a valência _____, sala _____. Os objetivos a desenvolver são _____. Este portefólio encontra-se organizado nas seguintes partes: _____)• Caracterização da instituição (Empresa Pedagógica - Colégio Corte Real)• Descrição e reflexão das atividades realizadas (tendo em conta os objetivos da valência onde estou (consultar legislação objetivos Creche; para quem está na valência de Pré-escolar consultar a Lei Quadro), os objetivos específicos a desenvolver (“o que queremos descobrir?”).

Os registos de observação devem ser realizados diariamente

Deves ilustrar com imagens, por exemplo: Plano Diário; Plano Semanal; Atividades desenvolvidas. Atenção à proteção de dados!.

É muito importante, na tua descrição falares sobre o teu papel em sala. **Que atividades realizas?** (sejam nos períodos de higiene, alimentação, descanso, de brincadeira livre, brincadeira orientada, etc.)

- **Conclusão** - análise do trabalho realizado, das competências do perfil do Técnico de Apoio à Infância e do perfil aluno ETPM, propostas de melhoria, sugestões.
- **Referências bibliográficas** (fizeste alguma pesquisa sobre os tópicos a desenvolver? que fontes utilizaste?)

(Exemplos - Novo:

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Rede Nacional de Educação Pré-Escolar. Acedido em: <http://www.dge.mec.pt/organizacao> a 23/02/2019.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto - Creche;

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolas (2016). Acedido em:

<http://www.dge.mec.pt/ocepe/>, a 23/02/2019. Páginas mais importantes: 5-30/ Secção 2.2. e 2.3);

Há mais **bibliografia específica** nas pastas Módulo 5 e 6. bibliografia específica

- **Anexos** (por ex.: fotografias, entrevista, outros materiais).

**Novo - QUE ATIVIDADES DO PERFIL DE TÉCNICO DE APOIO À INFÂNCIA ESTOU A DESENVOLVER?
QUAIS POSSO MELHORAR**

- Apoiar, com orientação e supervisão, na prestação de cuidados de tipo maternal à criança, respondendo às suas necessidades individuais de sono, alimentação, higiene corporal e promoção da saúde;
- Colaborar com a educadora de infância na execução de actividades lúdico-pedagógicas e outras actividades que fomentem e promovam os processos de socialização das crianças;
 - Apoiar na vigilância e organização das crianças, garantindo o seu bem-estar;
- Apoiar na manutenção das salas e dos materiais utilizados (organização, segurança e higiene).

**Novo - QUE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO ALUNO ETPM ESTOU A DESENVOLVER?
QUAIS POSSO MELHORAR?**

- Criatividade e Inovação;
- Pensamento Crítico e Resolução de Problemas;
- Comunicação e Colaboração;
- Responsabilidade e Cidadania Ativa.

Fonte: Documento apresentado pela tutora, na aula de tutoria.

Anexo 19 Relatório Final de Mobilidade (alguns excertos).



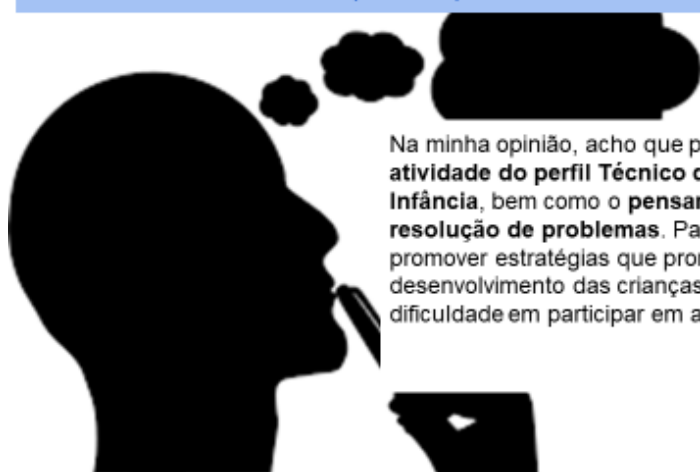
Conclusão

Nos dias em que tive oportunidade de estar no **Colégio Corte Real** apoiei, orientei e prestei cuidados à criança, durante as horas de almoço, do lanche e dos cuidados de higiene, como, por exemplo, lavar os dentes. Numa das ocorrências, tive oportunidade de mudar a fralda a uma criança.

Apoiei, com orientação, o desenvolvimento de comportamentos das crianças que fomentam os hábitos de autonomia, independência e de confiança, como, por exemplo, na hora da refeição deixá-las comer sozinhas, permitir que façam as atividades sozinhas, mas sempre com supervisão de um adulto.

Colaborei com a Educadora e a Auxiliar na execução de atividades que promovem os processos de socialização das crianças.

Que aspetos posso melhorar?



Na minha opinião, acho que posso melhorar a **atividade do perfil Técnico de Apoio à Infância**, bem como o **pensamento crítico e resolução de problemas**. Para tal, devo promover estratégias que promovam o desenvolvimento das crianças que revelam dificuldade em participar em atividades.

Anexo 20 Relatório Final de FCT (alguns excertos).

Formação em Contexto De Trabalho

Escola Técnica Profissional Da Moita



Índice

- ★ Introdução - Pag. 3;
- ★ Caracterização da Instituição-Pag.4;
- ★ Descrição e Reflexão das atividades-Pag.5;
- ★ Rotinas diárias do grupo-Pags.6/15;
- ★ Competências trabalhadas no perfil de uma técnica de apoio à infância-Pags.16/17;
- ★ Participação das competências TAI-Pag.19
- ★ Participação da Educadora e Auxiliar nas competências-Pags.18/19
- ★ Conclusão-Pag.20



Introdução



Este Relatório final FCT consiste na **Formação de Contexto de Trabalho** teve início a 2.03.2020, terminando a 3.04.2020, onde estou a terminar o FCT em casa devido a pandemia COVID 19 de Portugal.

A FCT pretende trabalhar as competências do perfil de apoio à infância, tais como:

- ★ colaborar e supervisionar o grupo;
- ★ prestar cuidados maternos, na hora do sono, alimentação, higiene;
- ★ colaborar com a educadora na execução de atividades lúdicas e pedagógicas que estimulem o desenvolvimento das crianças;
- ★ colaborar na organização do espaço de sala e dos materiais utilizados;
- ★ colaborar nos momentos de vigilância do grupo, sem esquecer as

Competências transversais do Perfil do Aluno ETM, Comunicação e Colaboração e Responsabilidade e Cidadania Ativa. A sala, na valência pré-escolar, tem 22 crianças.



APÊNDICES

Relatório de Dissertação do Mestrado
em Gestão e Administração de Escolas

Fevereiro de 2021

Apêndices – Índice

APÊNDICE 1: Quadro-resumo dos marcos históricos do Ensino Profissional em Portugal.

APÊNDICE 2: Quadro-síntese dos instrumentos e forma de recolha de dados.

APÊNDICE 3: Referencial de inovação pedagógica ETPM – a redescobrir o ensino.

APÊNDICE 4: Guião do inquérito por questionário dirigido às alunas TAI, 10.º ano.

APÊNDICE 5: Guião de entrevistas.

APÊNDICE 6: Quadro-resumo da caracterização do grupo de alunas TAI (10.º ano) ETPM (2019-2020), baseado no inquérito por questionário.

APÊNDICE 7: Notas de terreno – observação.

APÊNDICE 8: Notas de terreno – sexta-feira dia de «Balanço e Planeamento».

APÊNDICE 9: Apresentação de e-portefólios – final de mobilidade» (27 e 8 fevereiro, 2020).

APÊNDICE 10: Dados finais da observação.

APÊNDICE 11: Transcrição das entrevistas.

Apêndice 1 Quadro-resumo dos marcos históricos do Ensino Profissional em Portugal.

O quadro apresentado visa resumir as balizas históricas e medidas legislativas do percurso do Ensino Profissional em Portugal, sem ambicionar ser um documento exaustivo.

ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL – mudança de paradigmas			
De uma formação de espectro estreito ao reconhecimento social e valorização do ensino profissional			
Data	Factos	Papel do ensino	Enquadramento legal
1852	Foi instituído o Ensino Técnico em Portugal – criação do Instituto Industrial de Lisboa e da Escola Industrial do Porto.	Ensino vocacionado para a formação tecnológica profissionalizante.	Aprovado por decreto e publicado a 30 de dezembro por Fontes Pereira de Melo.
1869	O ensino comercial é integrado no Instituto Industrial – passa a designar-se Instituto Industrial e Comercial de Lisboa. Criação das Escolas Práticas em diferentes regiões do país.	Rede escolar de ensino técnico.	
1911	Separação do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas: Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio.	Ensino orientado para uma maior especialização.	Decreto de 23 de maio (sem número), publicado no Diário do Governo n.º 212 de 25 de maio.
Anos 30	Surgimento da Formação Profissional.	Ensino que pretende abranger uma camada mais jovem destinada ao mercado de trabalho operário.	
1948	Reestruturação do ensino técnico com a adaptação das escolas às exigências do tecido económico.	Ensino que promove a qualificação da mão-de-obra. Na década de 40 este tipo de ensino passa a fixar-se numa conjuntura mais economicista.	Decretos-Lei n.º 37028 e 37029 de 25 de agosto – definição dos currículos do ensino técnico profissional.
1962	Criação do Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra (FDMO).	Pretende-se aumentar o nível de qualificação dos trabalhadores.	Decreto-Lei n.º 44506/62 de 10 de agosto.
1968	Criação do Serviço de Formação Profissional (SFP)		Decreto-Lei n.º 48275/68 de 14 de março
1970	Grande transformação do ensino comercial e industrial. Criação dos cursos gerais do ensino secundário técnico (reforma de Veiga Simão).	Cursos com duração de dois anos e com acesso ao ensino superior. Palavra de ordem é a «democratização do ensino».	Desenvolvimento da Reforma Educativa – <i>vide</i> Decreto da Junta de Salvação Nacional que o aprova (Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de maio).
1979	Criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEPF).	A formação passou a ser vista como um programa de apoio às políticas de emprego e «com a participação dos parceiros sociais, são atribuídas as funções de definição de políticas e de coordenação e apoio, promoção, e até, a realização de atividades através de estruturas específicas» (Cardim, 2005, citado em Caetano, 2012: 27).	Decreto-Lei n.º 519-A2/79, de 29 de dezembro.
1980	Tentativa de restabelecimento do ensino profissionalizante com a criação do 12.º ano do ensino secundário e oferta de cursos de formação pré-profissional.	O ensino é estruturado em duas vias: a via de ensino, vocacionada para o ingresso no ensino superior, e a via profissionalizante que prepara para uma primeira qualificação profissional.	
1983	Introdução do ensino técnico-profissional nas escolas secundárias.	Escolas que resultaram de iniciativas autónomas, locais com o objetivo de fornecer ao mercado de trabalho recursos humanos mais qualificados.	

	Criação dos Centros de Gestão Participada (CGP).	Estruturas e formação com o objetivo de cobrir diferentes áreas profissionais, especializadas.	Decreto-Lei n.º 165/85, de 16 de maio.
1984	Criação do sistema de «Formação profissional em regime de Alternância». Criação da Comissão Nacional de Aprendizagem (CNA), dependente do Ministério do Trabalho.	Ensino profissional inclui uma tripla componente de formação: escolar, profissional e em empresa, visando a dupla certificação – escolar e profissional. Pretende-se qualificar e certificar os jovens numa profissão.	Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de março. Decreto-Lei 436/88, de 23 de novembro – confere um novo enquadramento à CNA, passando a depender do IEFP.
1986	Adesão de Portugal à ex-CEE (Comunidade Económica Europeia – atual EU).	O ensino como elevação dos níveis de qualificação, com um papel incisivo no aumento de competências e qualidade do trabalho. Neste sentido, a formação profissional assume um papel relevante, assistindo-se a um <i>boom</i> de cursos profissionais financiados pelo Fundo Social Europeu (FSE)	Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) ²⁶
1989	Alargamento do ensino técnico às diferentes regiões do país, com a criação das Escolas Profissionais impulsionadas pelo Estado.	O ensino assenta num «programa de diversificação da educação que permita a escolha entre modalidades de formação, sendo orientadas para um público escolar definido; integram modalidades de aproximação aos contextos de trabalho e dispositivos de transição profissional; e, por último, surgem geralmente com o estatuto de escolas privadas, quase totalmente financiadas através de recursos públicos e desenvolvidas [...] com a participação de organismos públicos da administração central e local (Câmaras Municipais, por exemplo) e de organizações com ligações ao “terceiro setor”» (Esteves & Branco, 2018: 3).	Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro – criação das Escolas Profissionais, depois revogado pelo Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março.
1989	A formação profissional é integrada no sistema educativo, tendo sido criado o subsistema das escolas profissionais como uma alternativa/opção de escolarização de nível secundário.	Modalidade de ensino que conduz os alunos a outras oportunidades. Incremento da oferta de formação profissional e profissionalizante através da criação dos cursos tecnológicos nas escolas públicas e do apoio à implementação de uma rede de escolas profissionais, maioritariamente locais.	Decreto-Lei, 1989a Decreto-Lei, 1989c
1992	Definição do regime de avaliação nas Escolas Profissionais. Introdução de alterações no regime de criação e funcionamento das Escolas Profissionais, passando os cursos a funcionar apenas nestas escolas. Reforma curricular do ensino secundário que introduziu os cursos tecnológicos.	Um tipo de ensino visto como alternativa ao sistema formal de ensino para jovens e com uma formação mais orientada para a vida ativa.	Portaria n.º 423/92, de 22 de maio. Decreto-Lei n.º 70/93, 10 de março, revogado pelo Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro ²⁷ . Despacho Normativo n.º 338/1993.
1991	Criação da Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional (DGEFP).		

²⁶ Esta lei de 1986 estabelece uma nova Estrutura do Sistema de Ensino, assente numa escolaridade obrigatória de 9 anos. No seu seguimento, surge o Ensino Secundário, com uma componente de três anos, com a oferta de três tipos de cursos: os Cursos Gerais, orientados para a continuidade dos estudos, os Cursos Tecnológicos, com uma vertente mais prática e de inserção na vida ativa, e, finalmente, o Artístico. Fundamentalmente, esta lei «foi considerada um elemento-chave na modernização da economia e uma condição para responder ao desafio da integração europeia, e inseriu-se numa lógica de crescimento económico e de investimento na elevação da qualificação dos recursos humanos» (Peliz, 2014: 16).

²⁷ «Assim, para além da organização modular em vez de disciplinar, a componente de formação técnica e tecnológica atingia 50% do currículo, dimensão bem mais significativa do que nos cursos tecnológicos. Por outro lado, a formação em contexto de trabalho, designadamente sob a forma de estágio, passa a ser uma componente essencial da formação. Todas estas características aproximavam a formação da vida ativa e do mercado de trabalho, ao contrário do que se passava nos cursos tecnológicos» (Lemos, 2014: 150)

	Formação Profissional é legalmente enquadrada pela LBSE – é feita a distinção entre formação profissional integrada no mercado de trabalho, tutelada pelo Ministério do Emprego e Segurança Social, e a formação profissional do sistema educativo, tutelada pelo Ministério da Educação.		Decretos-Lei n.º 401/91 e 405/91, de 16 de outubro
1997	Criação dos cursos de educação/formação (CEF), permitindo a conclusão da escolaridade obrigatória, através de um percurso formativo flexível e ajustado às necessidades dos alunos, e uma qualificação para entrada no mercado de trabalho.	Confere ao aluno uma certificação escolar e uma qualificação profissional.	
2000	Número reduzido de escolas públicas (pouco mais de 20) com esta opção do ensino no nível secundário. As Escolas Profissionais privadas de direito público tornam-se os principais «agentes» (Peliz, 2014: 17) desta via de educação e formação profissional, alargando-se a uma maior rede de estabelecimentos de ensino.		
2003	Revisão curricular nos cursos profissionais.	Atribuição das componentes de formação: sociocultural, científica e técnica. A Formação em Contexto de Trabalho (FCT) passou a ser considerada como disciplina autónoma.	
2004	Reforma do ensino secundário introduz a oferta dos Cursos Profissionalizantes. O governo português apoia o crescimento sustentado do ensino profissional, «conjugando experiências, sinergias, recursos e inovação, desde os setores do estado, até à comunidade educativa, ao “mundo empresarial” e, em geral, à sociedade civil» (Esteves & Branco, 2018: 4).		Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de maio e Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio.
2004-2005	Revisão curricular segundo o Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional – construção de um perfil de formação e de referenciais de formação. Cursos agrupados por «famílias profissionais», introdução dos cursos profissionais nas escolas secundárias (levando à extinção dos mais especializados).		Portaria n.º 550-C, de 21 de maio e Decreto-Lei n.º 14758/2004, de 23 de julho.
2006-2007	Criação das Novas Oportunidades		
2007	Aprovação do Plano Tecnológico da Educação. Estabelecimento do regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) ²⁸ .		Conselho de Ministros n.º 137/2007. Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.
2008	Criação dos Centros de Novas Oportunidades (CNQ). Cursos de Aprendizagem – regulação.		Portaria n.º 370/2008. Portaria n.º 1497/2008.
2009	Quadro Nacional de Qualificações/Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) ²⁹ .		Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho.

²⁸ <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

²⁹ <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/>

2014 a 2020	Criação e funcionamento dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP).	Polos dinamizadores das políticas para a qualificação e o emprego em Portugal – submissão do novo Acordo de Parceria (Portugal 2020) que «define as intervenções, os investimentos e as prioridades de financiamento necessários para promover no nosso país o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo e o cumprimento das metas da Europa 2020» (site https://www.iefp.pt/ , consultado em 28/04/20).	Portaria n.º 135-A/2013.
--------------------	---	--	--------------------------

Ensino Profissional em Portugal – mudança de paradigmas³⁰.

³⁰ O quadro foi elaborado a partir de informações contidas no relatório de estágio de Mestrado de António Carlos Martins Carneiro, 2015, bibliografia mencionada no quadro e outros dados de enquadramento legislativo.

Apêndice 2 Quadro-síntese dos instrumentos e forma de recolha de dados.

Instrumentos	Forma de registo de recolha de dados	Corpus empírico
Observação: direta participante	Aulas de tutoria – 2 x semana (segunda-feira e sexta-feira) Entre 13 de dezembro de 2019 e 28 de fevereiro de 2020.	Notas de terreno: Como se desenrola a sessão: registo de atitudes, opiniões, comportamentos, relações, ideias & projetos; dados sobre contexto e ambiente, tempos, espaços e a gestão de conteúdos; que crenças, valores e atitudes podem emergir; como termina a sessão; atividades e interações significativas para a interpretação do problema (Coutinho, 2018: 351-352). Registos de: sínteses individuais e de turma de autoavaliação formativa; preparação e elaboração de um <i>flyer</i> e de uma <i>checklist</i> para «Apresentações de sucesso».
Inquérito por questionário	Questionário <i>online</i> enviado às alunas do 1.º ano do curso TAI – 24 de abril 2020 – 19 respostas no universo de 24 alunas.	1 questionário <i>online</i> (<i>Google forms</i>) – perceber as diferentes experiências vividas no 1.º ano do curso Técnico de Apoio à Infância – TAI.
Entrevistas semidiretivas	Presidente do Conselho Diretivo – 31 de julho de 2020 Tutora e diretora do curso TAI – 14 de abril de 2020 Diretor Pedagógico – 19 de junho de 2020 Diretora pedagógica da empresa (Colégio Côte-Real) – 1 de outubro de 2020.	Dados relativos a: Perfil do aluno ETPM. Relação da escola com o ecossistema social e económico envolvente. Organização da escola em termos curriculares. Metodologias de formação adotadas. Objetivos de aprendizagem. Constituição do corpo docente. Operacionalização das tutorias. Processo ensino-aprendizagem em mobilidade e em FCT. Circularidade escola-empresa-empresa-escola (Saber-Saber vs Saber-Fazer). Comunicação – escola-empresa. Gestão do currículo. Inovação percebida.
Recolha documental	Reunião com: – Tutora e diretora do curso – Presidente do Conselho diretivo – Diretor Pedagógico	Recolha de: Documentação institucional, estatutos normativos <i>Notebook</i> - «O meu projeto de carreira», instrumento único que tem como finalidade dar suporte aos desenvolvimentos das competências essenciais do Perfil dos Alunos da ETPM. Espaço onde os alunos registam tarefas, trabalhos, ideias, calendários de entregas de trabalhos e de momentos avaliativos. Documentos oficiais disponíveis no <i>site</i> da escola: <i>Book</i> oferta formativa 2019-2020; Orientações Portefólio; Projeto Educativo; Guião do Aluno e Encarregado de Educação – 2019-2020; Missão e Valores; Plano Anual de Atividades 2019-2020 Produtos dos alunos: e-portefolio, portefólio final de mobilidade, apresentações, <i>Powerpoints</i> , <i>role-plays</i> , Reflexão do Perfil Profissional (RPP) com produção de um vídeo, Expectativas FCT, FCT-Descrição de Atividades, Relatório final FCT.

Apêndice 3 Referencial de inovação pedagógica ETPM – a redescobrir o ensino.

Referencial de inovação pedagógica – a redescobrir o ensino	
Carga horária	1000 horas de componente tecnológica e 700 horas de formação técnica (variável por curso) As disciplinas organizam-se nas componentes de formação: Sociocultural – Português Inglês Educação Física Área de Integração + Criação e Gestão de Projetos e Portefólios (desenvolvem-se em forma integrada nas Tutorias de Turma) Tecnológica – módulos/UFCD/UF ³¹ específicos da área profissional Científica – 2 a 3 disciplinas da área profissional
Tempos	Flexibilidade na gestão de horários e períodos letivos
Avaliação	O aluno está sempre a ser avaliado e a autoavaliar-se, promove-se a reflexão crítica e a autorregulação. Formalmente, cada disciplina divide-se em módulos, cada módulo tem uma classificação e a média das classificações dá a nota final à disciplina. Para a avaliação de cada módulo (UFCD/UF) consideram-se critérios gerais (ponderação de 20%) e critérios específicos (ponderação de 80%). Na ETPM a PAP desenvolve-se: 10.º ano – Reflexão sobre o Perfil Profissional (RPP) (ponderação de 7,5%) 11.º ano – Roteiro de Conclusões da FCT e da PAP (ponderação de 7,5%) 12.º ano – PAP componente prática e teórica (apresentação e defesa de projeto) (ponderação de 85%) ³²
Estrutura curricular	Apoiada nos referenciais de ensino modular.
Formação em Contexto de Trabalho (FCT)	Entre 600 a 840 horas em contexto de trabalho, dependendo do curso profissional. As horas de mobilidade alternam entre cada período de formação académica e não retiram horas à FCT.
Equipa pedagógica	Margem de liberdade na escolha e contratação de formadores para todas as componentes de formação. Vigora o equilíbrio e o bom senso nas contratações das equipas.
Cultura organizacional	Cultura próxima do mercado de emprego. Preocupação em evitar a escolarização.
Estratégias e metodologias pedagógicas	«Metodologia do estilo “aprender fazendo”. Sistema genuíno de “work-based learning”», onde as aprendizagens de conteúdos, conhecimentos e competências teóricos e práticos são, em grande parte, desenvolvidos no contexto real de trabalho. – Recurso digital: <i>G Suite for Education</i> .
Recursos digitais e tecnológicos	– Laboratórios móveis com <i>Laptop's</i> e <i>tablet's</i> para requisição, salas de aulas com computadores fixos. – Acesso aos recursos disponibilizados pelos professores através da <i>Drive</i> partilhada no Google, onde cada aluno coloca as evidências das suas aprendizagens, partilha as atividades que está a fazer individualmente e com a turma, bem como o <i>E-Portefólio</i> .

(Elaboração do quadro a partir de Torres & Araújo, 2010: 1225-1226.)

³¹ De referir que cada disciplina divide-se por módulos UFCD/UF. Para concluir a disciplina é necessário ter aprovação a todos. Para avaliação de cada módulo consideram-se critérios gerais (ponderação de 20%) e critérios específicos (ponderação de 80%) (in *Guião do Aluno e Encarregado de Educação 2019-2020*, p. 6).

³² A partir do documento oficial da escola *Guião do Aluno e do Encarregado de Educação 2019-2020*.

Apêndice 4 Guião do inquérito por questionário dirigido às alunas TAI, 10.º ano.



Questionário sobre o curso de Técnico de Apoio à Infância (TAI) dirigido às alunas

Este questionário tem como objetivo conhecer a sua opinião sobre o curso de Técnico de Apoio à Educação, na Escola Técnica Profissional da Moita, e formação em contexto de trabalho (mobilidade e FCT), no decorrer do primeiro ano.

Todas as suas respostas são anónimas e confidenciais. Coloque um "x" na opção selecionada, de acordo com a escala: 1 = «Discordo totalmente», 2 = «Discordo», 3 = «Indeciso», 4 = «Concordo», 5 = «Concordo totalmente», salvo outra indicação.

A sua participação é importante. Obrigado pela sua colaboração!

1

Como teve conhecimento deste curso de Técnico de Apoio à Infância (TAI)? *

- Resultou de uma procura pessoal
- Por influência familiar
- Através de amigo/a
- Através da ETPM - Escola Técnica Profissional da Moita numa ação de divulgação
- Através de algum formador/professor da ETPM
- Outro: _____

2

A opção pelo curso Técnico de Apoio à Infância (TAI) foi motivada por/para *

- Seguir a profissão do pai/mãe
- Gosto pelo trabalho com crianças
- Demorar menos tempo a arranjar emprego nesta área profissional
- Seguir outra via profissionalizante
- Não sei

3

Na minha relação com a escola há *

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Partilha de conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação entre todos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diálogo entre colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um ambiente familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um currículo atrativo e motivador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4

Na minha relação com os professores há *

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Partilha de conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diálogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um ambiente familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivo à participação na construção de propostas de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5

Na minha relação com os colegas há *

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Partilha de conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diálogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um ambiente familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho colaborativo e entresajuda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espírito crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6

Os professores neste primeiro ano do curso *

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Comunicam bem e de forma clara os conhecimentos técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvem metodologias pedagógicas motivadoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estão disponíveis para esclarecer dúvidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazem uma apreciação do trabalho desenvolvido pelas alunas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mostram-se recetivos às propostas de trabalho feitas pelas alunas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Limitam-se a seguir o currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceitam propostas de reajustamento e reformulação de conteúdos disciplinares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encorajam e motivam os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7

Em relação aos conteúdos pedagógicos do curso TAI, considera que *

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Despertam interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estão bem organizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Têm aplicabilidade nas diferentes fases de mobilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permitem aos alunos intervir na forma como estão organizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O feedback dos alunos pós-mobilidade contribui para a reformulação dos conteúdos das disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8

Qual é a sua opinião em relação ao processo de avaliação? *

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
A metodologia de avaliação foi adequada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A avaliação contribuiu para superar dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A avaliação foi adequada aos conteúdos programáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A avaliação foi adequada aos objetivos propostos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9

A forma como intervém na organização, criação e implementação de novas propostas de conteúdos nos currículos das disciplinas deste curso, implica *

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Participar na elaboração de conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refletir sobre os conteúdos, na pós-mobilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sugerir novas atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentar resoluções para os problemas encontrados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10

Do ponto de vista dos documentos de apoio disponibilizados, são *

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Adequados às necessidades formativas nas diferentes disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiais com a qualidade e rigor científico e técnico desejado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilitam as aprendizagens nas atividades práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bem apresentados e organizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11

O trabalho desenvolvido pela Escola Técnica Profissional da Moita contribui para *

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
A minha aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha formação pessoal e profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha realização profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu enriquecimento académico e técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu futuro emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12

O apoio dado nas aulas de tutoria foi de *

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Organização e gestão das tarefas e conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento e aplicação das competências TAI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulo à criatividade e inovação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Construção do currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoavaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitorização na elaboração relatórios finais de mobilidade e FCT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13

Dos conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas, ao longo do curso, quais considera terem sido as mais relevantes para as fases de mobilidade/formação em contexto de trabalho? *

- Capacidade de resolver problemas
- Ter iniciativa
- Ser criativa
- Ter autonomia
- Ter confiança no trabalho desenvolvido
- Ser resiliente

14

Os principais problemas /dificuldades que sente na formação em contexto de trabalho foram

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Dificuldade de integração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação com a técnica da empresa-pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação de trabalho com a a minha colega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempenho das tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicação de conhecimentos adquiridos na formação em contexto de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumprimento das regras do contrato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Se tivesse de nomear alguns aspetos inovadores desta escola, o que mencionaria?

16. Numa frase, como divulgaria esta escola para o exterior?

17. Quais são as suas perspetivas em relação ao seu futuro profissional?

Apêndice 5 Guião de entrevistas.

Objetivos Gerais:

1. Caracterizar os papéis de cada profissional entrevistado e respetivo percurso pessoal no processo de formação.
2. Compreender o papel da ETPM no âmbito das oportunidades de formação técnica profissional.
3. Descrever os modos de organização e funcionamento.
4. Caracterizar as metodologias de formação implementadas.
5. Perceber a relevância e o impacto de uma coconstrução do currículo na lógica do ator/aluno.
6. Interpretar a engenharia curricular desenvolvida pelos docentes e equipas técnicas na formação de alunos para profissões em constante mudança.
7. Relacionar a operacionalização e função de formação da ETPM com os objetivos do ensino profissional e competências essenciais dos alunos à saída do ensino. Aplicação concreta das competências do perfil do aluno nos contextos de trabalho e reversibilidade da situação (papel das aprendizagens adquiridas em contexto de formação na coconstrução curricular)

Objetivos	Blocos/Subtemas	Objetivos Específicos	Questões
Aplicados a todos os guiões de entrevistas	<p>Apresentação/Informação de objetivos do estudo</p> <p>Pertinência e adequação da entrevista</p>	<p>- Explicitar objetivos do estudo e da entrevista.</p> <p>- Reforçar a importância de respostas honestas, personalizadas.</p> <p>- Estabelecer empatia, assegurando a confidencialidade da informação prestada.</p>	<p>Informar sobre os objetivos do estudo e da entrevista</p> <p>Explicar a importância da entrevista para o estudo em causa</p> <p>Assegurar a confidencialidade</p>
GUIÃO DE ENTREVISTA PRESIDENTE DO CONSELHO DIRETIVO DA ETPM E DIRETOR PEDAGÓGICO			
	<p>ETPM – presidente do conselho diretivo (PDC)/diretor pedagógico (DP)</p> <p>Saber a relação da escola com o espaço envolvente</p> <p>Processo de organização da escola em termos curriculares</p>		<p>(PDC)</p> <p>1. Como é que a escola ETPM se interliga/interage com o bairro?</p> <p>(PDC + DP)</p> <p>2. Como é que escola se organiza para gerir o currículo?</p> <p>(Articulação das diversas componentes: sociocultural, técnica e científica)</p> <p>Coconstrução (escola-aluno)</p>

	<p>Metodologias de formação adotadas pela ETPM</p> <p>Objetivos de aprendizagem</p> <p>Equipa docente</p> <p>Tutorias – trabalho das competências micro (individuais) e macro (turma)</p> <p>Empresa pedagógica</p> <p>Processo ensino-aprendizagem em mobilidade e em FCT (autonomia e flexibilidade: planeamento)</p> <p>Circularidade – escola – empresa- empresa- escola (Saber-Saber vs Saber-Fazer)</p>	<p>3. O que é a corresponde a escola-empresa? Porque é que considera a escola como primeira empresa?</p> <p>(PDC + DP)</p> <p>4. Quais são as metodologias de formação implementadas?</p> <p>4.1 Como é que são trabalhadas as competências transversais dos alunos?</p> <p>(PDC + DP)</p> <p>5. Em que é baseada a aprendizagem dos alunos?</p> <p>5.1 Quais são os objetivos dessa aprendizagem?</p> <p>(PDC)</p> <p>6. Que características privilegia na seleção do corpo docente?</p> <p>6.1 De que forma é que esta seleção está relacionada com diferenciação na equipa?</p> <p>6.2 Como se processa a comunicação entre o corpo docente e a corpo dirigente da escola?</p> <p>6.3 Como motiva os professores para seguirem a proposta de uma gestão de currículo proposto?</p> <p>(PDC)</p> <p>7. Qual é o papel do tutor?</p> <p>7.1 O que se espera do tutor?</p> <p>(PDC)</p> <p>8. Como é que chegaram a esta designação de «empresa pedagógica»?</p> <p>(PDC + DP)</p> <p>9. O que é a mobilidade? Como se processa?</p> <p>9.1 Que tipos de mobilidade existem? Como é que estas mobilidades são articuladas com a parte da formação na escola?</p> <p>(DP)</p> <p>10. Numa perspetiva de FCT (Formação em Contexto de Trabalho), como é que se articula a interseção entre saberes teóricos e saberes da ação? As empresas são apenas recetoras dos vossos alunos ou, efetivamente, constroem o aluno, como futuro profissional?</p>
--	---	---

	<p>Perfil do aluno ETPM (entrada e saída)</p> <p>Comunicação – escola-empresa</p> <p>Divulgação da escola – exterior</p> <p>Inovação percebida</p> <p>Papel do diretor /do diretor pedagógico</p>	<p>(PDC + DP)</p> <p>11. Como se define o Perfil do aluno ETPM, quer à entrada quer à saída?</p> <p>11.1 Corresponde à realidade?</p> <p>11.2 De que forma cria novas oportunidades para todos, com vista à construção de um novo contrato social?</p> <p>(PDC)</p> <p>12. Como é que escola comunica com a empresa-pedagógica?</p> <p>– quer para as angariar</p> <p>– quer para negociar o projeto</p> <p>(PDC)</p> <p>13. Como é que a escola faz o <i>marketing</i> no seu projeto educativo para angariar novos alunos? (como é que se dá a conhecer para o exterior)</p> <p>(PDC + DP)</p> <p>14. Se tivesse de nomear alguns aspetos inovadores desta escola, o que mencionaria?</p> <p>15. Qual é o papel do diretor na organização e funcionamento desta escola?</p>
--	---	---

GUIÃO DE ENTREVISTA TUTOR DA ETPM

	<p>Tutor do Curso Técnico de Apoio à Infância</p> <p>Relação entre a formação do tutor e as funções atuais</p> <p>Tutor – o que é / Tutoria – técnicas e procedimentos</p> <p>Gestão de currículo Pedagogia diferenciada</p> <p>Processo de aprendizagem</p> <p>Perfil do aluno ETPM</p>	<p>- Conhecer o percurso profissional, académico e formativo do entrevistado;</p> <p>- Relacionar esse percurso com a prática profissional atual;</p> <p>- Compreender a visão do entrevistado sobre a forma como desempenha o seu papel na escola</p> <p>- Conhecer as metodologias e as técnicas aplicadas na gestão de currículo</p> <p>- Colher informação sobre</p>	<p>1. Como foi o seu percurso profissional até ao momento (dentro e fora da ETPM)?</p> <p>2. Qual é o seu papel enquanto tutora no curso TAI na ETPM?</p> <p>2.1 Como gere essa função?</p> <p>2.2 Quais os principais problemas /constrangimentos que sente?</p> <p>(DC)</p> <p>3. Como é que conduz a sua gestão de currículo? Quais (sente) os limites?</p> <p>(DC)</p> <p>4. Neste curso TAI, em particular, como são organizados os processos de aprendizagem?</p> <p>(DC)</p> <p>5. Que competências se pretendem desenvolver nos alunos?</p> <p>6. Como se operacionaliza esse processo?</p>
--	---	--	--

	<p>Contrato Social</p> <p>Escola vs empresa pedagógica</p> <p>Avaliação</p> <p>Mobilidade</p> <p>Inovação percebida</p> <p>Papel do Tutor / Diretor de Curso</p>	<p>a operacionalização dos objetivos curriculares definidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar a relação com os alunos e a gestão da integração curricular no quotidiano dos alunos - Conhecer os métodos avaliativos, objetivos e tempos de avaliação. - Identificar os momentos de monitorização de desenvolvimento e implementação curricular 	<p>6.1 Reconhece alguma inovação neste processo?</p> <p>6.2 Há algum processo de coconstrução curricular?</p> <p>6.3 Como é que os alunos aderem a este processo?</p> <p>(DC)</p> <p>7. Qual a importância da existência de um contrato com a empresa-pedagógica?</p> <p>(DC)</p> <p>8. Sendo a escola considerada também como empresa que implicações tem no projeto curricular do curso TAI?</p> <p>(T)</p> <p>9. Como é que se processa a avaliação neste curso?</p> <p>(T)</p> <p>10. Como se operacionaliza a mobilidade entre as empresas pedagógicas?</p> <p>(T + DC)</p> <p>11. Nesta gestão curricular, se tivesse de nomear alguns aspetos inovadores desta escola, o que mencionaria?</p> <p>(DC) (T)</p> <p>12. Qual é o papel do diretor de curso na organização e funcionamento desta escola? E o de tutor?</p> <p>12.1 Qual é a relação funcional do diretor de curso com a direção da escola?</p>
GUIÃO DE ENTREVISTA DIRETOR PEDAGÓGICO DA EMPRESA PEDAGÓGICA			
	<p>Diretor pedagógico – Empresa pedagógica TAI</p> <p>Empresa pedagógica</p> <p>Mobilidade e acolhimento</p> <p>Aplicação das competências TAI nos cenários de mobilidade e FCT</p>		<p>1. O que é esta empresa pedagógica?</p> <p>1.1 Qual é a sua relação com a ETPM?</p> <p>2. Neste curso, em que consiste a mobilidade?</p> <p>2.1 Como é que os alunos são inseridos no ambiente de trabalho?</p> <p>2.2 Como é feito o acolhimento?</p> <p>2.3 O que é expectável da parte das alunas TAI, nas diferentes fases/tipos de mobilidade?</p> <p>3. Qual a relação que existe entre as alunas e as técnicas da empresa pedagógica?</p>

	<p>Gestão curricular</p> <p>Novas aprendizagens</p> <p>Perfil do aluno ETPM</p> <p>Comunicação</p> <p>Avaliação do trabalho em mobilidade e FCT</p> <p>Inovação percebida</p> <p>Papel do Diretor pedagógico da Empresa-pedagógica</p>	<p>3.1 Como caracteriza a sua intervenção?</p> <p>3.2 Como é desenvolvida a aprendizagem em contexto de trabalho?</p> <p>3.3 O que acontece durante este processo de aprendizagem?</p> <p>4. Qual o papel do diretor na gestão curricular?</p> <p>4.1 De que forma o técnico responsável contribui/intervém na coconstrução curricular deste curso TAI?</p> <p>5. O que é que as alunas aprendem aqui que não aprendem noutro lado?</p> <p>6. Qual o contributo do trabalho na empresa para o perfil do aluno ETPM?</p> <p>7. Como é que se processa o diálogo entre a empresa pedagógica e a escola?</p> <p>8. Como se processa a avaliação do trabalho desenvolvido na empresa pedagógica?</p> <p>9. Se tivesse de nomear alguns aspetos inovadores desta escola, o que mencionaria?</p> <p>10. Qual é o papel do diretor pedagógico da empresa pedagógica no funcionamento deste curso?</p>
--	--	--

Legendas : PDC – Presidente do Conselho Diretivo

DC – Diretor de Curso

DP – Diretor Pedagógica

T - Tutor

Apêndice 6 Quadro-resumo da caracterização do grupo de alunas TAI (10.º ano) – ETPM (2019-2020), baseado nos dados resultantes do inquérito por questionário.

Olhares das alunas vs escola, currículo e protagonistas					
Alunas vs escola	Partilha de conhecimento	Ambiente familiar	Comunicação Diálogo	Currículo atrativo e motivador	
Alunas vs colegas	Partilha de conhecimento	Ambiente familiar	Diálogo	Trabalho colaborativo e entreajuda	Espírito crítico
Alunas vs professores	Partilha de conhecimento	Ambiente familiar	Comunicação e diálogo	Incentivo à participação na construção de propostas de trabalho	
Alunas vs currículo (curso TAI)	Desperta interesse	Bem organizados	Têm aplicabilidade em contexto de trabalho	Aberto à participação na organização dos conteúdos	Relação entre conteúdos e prática, conteúdos permeáveis à reconstrução
Alunas vs curso e perspectivas de futuro	Realização profissional e seguir o ensino universitário	Realização profissional e entrada no mercado de trabalho	Formação pessoal e profissional	Enriquecimento técnico e académico	Futuro emprego

Apêndice 7 Notas de terreno – observação.

Data: 13 de dezembro de 2019
Turma: 10.º F
Curso: TÉCNICO DE APOIO À INFÂNCIA
Módulo/Ação: Tutoria
Número de alunos: 27
Formador: MM
Função: Diretora de curso e Tutora /Professora

Identificação da sessão	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da ação	Registro de observações	Ideias-chave
				MOMENTOS DA SESSÃO:		
				1.º MOMENTO		
TUTORIA (planeamento e balanço transversalmente em todas as tutorias /juntam-se outras tarefas casuisticamente e em função das necessidades)	14h30 - 16h45	Sala 7	Tutora e diretora de curso + professor de Área de Integração	1. Síntese da semana - todas as unidades e breve relatório das sessões ao longo da semana, balanço, lista de verificação atualização semanal completar à sexta. PSICOLOGIA - Reflexão sobre o filme; autoavaliação. NOTEBOOK - registo de trabalhos, tarefas e entregas de trabalhos	ALUNAS participativas, colaborativas / apresentação de síntese à frente para a turma	Comunicação
			Professora - estimula as alunas a colaborar, conduz à responsabilização em relação a tarefas a fazer e a completar.	Saber/treinar como consultar no INOVAR - plataforma as informações sobre as notas do período.		Consenso
			Professora aponta que é necessário além de controlar as regras no interior da sala é preciso zelar pelo cumprimento de regras com as restantes turmas - nova proposta para o Dpetartamento Ético - fazer grupo e encontrar um conjunto de propostas para as Regras od Espaço Comunitário.	2. Aluna E - preenche a lista de verificação onde estão colocadas as informações sobre os trabalhos a apresentar e datas de realização - é registado o processo evolutivo de cada trabalho /estas informações têm também de estar nas pastas individuais de cada aluno, na DRIVE GOOGLE. a Aluna comanda a sessão (atitude proativa), registo do que cada aluna já fez (done)/falta fazer : trabalhos, análises, autoavaliação.		Resolução de problemas
				3. Aluna C - Planeamento da semana seguinte - Saúde Infantil - fazer o balanço dos trabalhos / greção de faltas - ter em atenção que todos os alunos terminam os módulos (necessidade de recuperar as faltas), não haver módulos em atraso /Expressãp plástica - preparar a apresentação/ trazer computador /Psicologia - terminar a autoavaliação e fazer a reflexão /Sociologia - preparar trabalho sobre «Os diferentes tipos de família» (informação passada pela professora de Sociologia)		Participação
				2.º MOMENTO - aula dividida em duas fases - uma professora faz as sínteses individuais e outra conduz a sessão de síntese de turma		Sucesso
				Sínteses individuais		
				Um exemplo:		
				Aluna A -		
				Síntese da autoavaliação apresentada pela aluna «No que diz respeito à Criatividade e Inovação sinto que tenho conseguido superar as minhas dificuldades, na medida em que tenho dado ideias criativas, e já consigo relacionar o meu compartamento ao perfil do aluno. Tenho adquirido alguma autonomia ao longo do tempo, por exemplo na aula de Expressão Plástica a professora lançou um tema de trabalho e eu tentei ser criativa melhorando esse tema para que fosse mais divertido para mim. No Pensamento Crítico e Resolução de Problemas - consegui ter noção que cometi erros e autocorrigir-me. Nas apresentações orais sou capaz de identificar os meus erros, resolvê-los sozinha. No entanto, sinto que ainda preciso de alguma orientação por parte do professor.		Conceito
				Na Comunicação e Colaboração expresse-me de forma adequada. Trabalho bem em equipa e ajudo so meus colegas. Tenho facilidade em trabalhar com os computadores, elaborar trabalhos, no entanto sinto que necessito de trabalhar mais a minha asutonomia. Relativamente à Responsabilidade e Cidadania , realizo e entrego os meus trabalhos nos prazos indicados. Sou organizada com o meu material. Quando não trago o ocmputador para a aula, utilizo o telemóvel. Cumpro as regras e respeito os outros.		Respeito
				Sínteses de turma por departamento:		
				Comunicação e Colaboração: melhorar a linguagem nos espaços comuns ETPM e no Colégio para sermos bons exemplos para as crianças com quem trabalhamos.		135
				Respeitar a opinião de todos / falar com calma e respeitar os outros /turma a comunicar com menos ruído (alunos concordam e outros discirdam), atitude reflexiva sobre questões de ruído na aula, as alunas		

Apêndice 8 Notas de terreno – sexta-feira dia de «Balanço e Planeamento».

OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA DE AULA /DIA					
DADOS Data: 24 de janeiro de 2020 Turma: 10.º E Curso: TÉCNICO DE APOIO À INFÂNCIA Módulo/Ação: TUTORIA Número de alunos: Formador: Função:					
Identificação da sessão	Tempo	Espaço	Interlocutores	Descrição da ação	Registo de observações
	14h30 - 16h	Sala		Balanço e planeamento 2.ª feira - tutoria preparação do conselho de turma 3.ª feira - Ed. Física com o 11.º 4.ª feira - AI - treinar a apresentação 5.ª feira - Preparar o conselho de turma 6.ª conselho de turma / preparar mobilidade no Colégio Côte Real Planeamento - novo horário de semana O horário é semanal 2.ª e 3.ª ainda há disciplinas + mobilidade Algumas atividades - Ed. Física (um dia dentro outro dia fora) 4.ª feira - mobilidade o dia todo 5.ª feira - manhã Ed. Física, o resto do dia mobilidade. 6.ª feira - tutoria - balanço da semana.	
				TUTORA - Explica o que é o DIÁRIO DE BORDO - Instrumento utilizado nas mobilidades, mas também nas formações. Trabalhar objetivos que estão descritos. Perfil do aluno ETPM/Perfil do aluno que estão a trabalhar	
			Tutora apresenta e questiona sobre competências a desenvolver	. Colaborar na manutenção, gestão e organização das salas . Colaborar com a educadora de infância nas rotinas e desenvolvimento de projetos (estar dentro do contexto a trabalhar nesse sentido)	
			Na mobilidade vão entrar 2 disciplinas - TPIE e Sociologia	Objetivos TPIE - Saber o que é uma rotina de creche - que tipo de rotina existe numa sala com esta valência /para ir mais longe - reconhecer o que é que a educadora utiliza, organização da rotina, qual a estratégia que a educadora utiliza, (sugestão: ir mais além), tentar perceber como é a sesta, como se organiza a limpeza.	
			TPIE	Registrar os materiais e ir mais longe - explorar porque é que o material tem aquele formato /a nível de brinquedos físicos e também de materiais de registo que a educadora tem ao seu dispor.	
				Registrar a organização do dia a dia - como é que funciona, porquê - tentar ir mais longe no levantamento e registo de dados Conhecer os projetos / como é que surgiram/ porquê/ como funciona	
			Sociologia	Trazer sempre os diários de bordo - 2.ªs e 6.ªs Batas com identificação	
				Como se organiza a rotina diária de cada criança - as rotinas ainda são muito personalizadas em função de cada criança.	
				Todas as semanas às 6.ªs feiras - fazer balanço em vez de ser o notebook, utiliza-se o registo de uma tabela com descritores.	Construção de portefólios que vão ser enriquecidos com fotos das atividades, o portefólio tem de ter o dia a dia, as áreas de atividades de crianças, fotos, registos áudio, vídeo, mas nunca os rostos das crianças e da educadora

Apêndice 9 Apresentação de E-portefólios – Final de Mobilidade (27 e 8 fevereiro, 2020).

APRESENTAÇÃO DE PORTEFÓLIOS - FINAL DE MOBILIDADE (27 e 8 fevereiro, 2020)								
ALUNA e PORTEFÓLIO	COMPETÊNCIAS TAI e COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	Atividades lúdicas/ pedagógicas (projetos) desenvolvidos em sala	Observações das alunas	AUTOAVALIAÇÃO da relação entre teoria e prática. REFLEXÃO	Postura das alunas na apresentação do PPT	PPT - desenvolvimento a aplicação de técnicas	Professores intervenientes na avaliação	Apreciação dos professores e educadoras
Aluna A	Organização e vigilância do grupo	Pelica	Ver evolução do grupo entre a mobilidade anterior e esta mobilidade - processo de crescimento dos	Melhorar a criatividade e comunicação, tem mais responsabilidade e quer evoluir	Descontraída		Prof.ª Liliana Tutora e cotutora Sociologia e Área de Integração Educadora de Infância do Colégio Corte Real	Não ter medo de avançar nas iniciativas - agora que já conhecem toda a dinâmica da sala
	Dinâmica das atividades desenvolvidas - observação e integração do grupo	Corpo Humano						
	Participação nas atividades	Evolução de uma planta						
		Casinha						
	Competências transversais - mais trabalhado é a responsabilidade							
A melhorar a criatividade e comunicação - comunicação com as crianças melhorou e com a educadora também, mas ainda falta melhorar mais								
Aluna B	Responsabilidade	Rotina da sala - apresentação (slide por dia)	Estabelece relação entre a anterior mobilidade e a atual	A trabalhar mais a responsabilidade	Boa postura e discurso fluido, recorreu pouco à leitura dos slides	PPT com algumas imagens. Slides com texto a mais faltando a componente iconográfica		Melhorar a criatividade, comunicação e colaboração
	Colaboração	casinha, área do desenho, e área dos jogos	As crianças também têm o seu processo de adaptação - nomeadamente à aluna em mobilidade	Trabalhar mais a criatividade, ter iniciativa				
	Melhorar a relação e comunicação com a educadora e a auxiliar			Melhorar a relação e comunicação com a educadora e a auxiliar				
				Nesta mobilidade sentiu-se mais próxima dos alunos				
Aluna C	Colaboração	Rotina da sala - apresentação (tabela)	Considera que evoluiu entre as duas mobilidades	Na 1.ª mobilidade sentiu-se um pouco perdida	Descontraída com boa postura	Dinâmico e criativo		Procurar mais as educadoras, ter mais criatividade
	Iniciativa	Mapa das presenças		Devia ter sido mais criativa	Alguma leitura de slides	Com imagens em cada slide, recurso a tabelas		Ter capacidade de perceber o que precisam para poder perguntar - atitude reflexiva e despendimento crítico
		Quadro do tempo		Comunicar mais com a Educadora				
		Mostrar e contar		Nesta mobilidade - dedicou-se totalmente e ultrapassou mais a sua inibição				
		Quadro das tarefas		Ainda tem a melhorar como a criatividade e organização				
				Desenvolveu a capacidade de observação				
				Deseja melhorar na FCT				
Aluna D Menina com necessidades especiais	Compreendeu a rotina do grupo da sala	Rotina dos dias: diferentes tarefas	Sem observ.		Com dificuldade e com ajuda da tutora			Aviação feita pelas alunas - teve iniciativa, bom trabalho, organizado e com imagens, menos texto e explicando o que fez
		Mostrar e contar						Conseguiu apresentar, de mais de si, teve iniciativa, enfrentar os seus receios, surpreendeu, procurou ultrapassar os medos.
	Empenho, responsabilidade	Aula de ciências						A turma avaliou e incentivou a aluna
	Desenvolveu, no seu ritmo, a capacidade de organizar as suas tarefas	Divisão por semanas - regista o que foi diferente de uma semana para a outra /repetição de tarefas						

Apêndice 10 Dados finais da observação.

OBSERVAÇÃO participante – Turma 10.º ano - Curso TAI, ETPM

OBSERVAÇÃO participante – Turma 10.º ano - Curso TAI, ETPM								
	Características	O que fazem	Como fazem	Dificuldades sentidas	O que fazem diferente	O que gostariam de melhorar	O que se pode fazer para ajudar	Concretização do Perfil do Aluno ETPM/ Competências do século XXI
ALUNOS	Eu quero saber Eu quero fazer Eu vou tentar fazer. Eu consigo fazer Sim, eu faço!	Pedir opinião à turma Colaboração intraturma e com outras turmas	Lista com checklist de novas regras de organização e gestão da sala de aula/espacos partilhados (Dpto Logística) <i>Flyer</i> de plano de melhoria (Anexo 14) (Dpto. Ético) Guião para Apresentações + <i>checklist</i> Fazer apresentações (Dpto. Comunicação) (Anexo 13)	Comunicação Expressão escrita Organização das ideias	Afirmação Proatividade Iniciativa Partilha de ideias Trabalho colaborativo Apresentação oral de trabalhos com autonomia e maior facilidade	Criatividade na concretização escrita e gráfica das ideias/projetos Comunicação Expressão escrita (passar da ideia para o papel)	Orientar e organizar o discurso Ajudar a gerir melhor tarefas	Pensamento crítico Resolução de problemas Comunicação e colaboração Criatividade e inovação Responsabilidade e cidadania ativa Capacidade de aprendizagem contínua e com significados Capacidade de Investigação & desenvolvimento
	Características	O que fazem	Como fazem	Dificuldades sentidas	O que fazem diferente	O que gostariam de melhorar	O que se pode fazer para ajudar	
PROFESSORES	Atentos Flexíveis Abertos a novas ideias Cooperativos Comunicativos	Escutam Orientam Sugerem Ajudam	Com novos desafios Estimulando para novos caminhos e ir mais além Sugerem novas abordagens	Apreender os objetivos Concretizar os objetivos	Trabalham com os alunos os conteúdos Produção em sala de aula	Comunicação Tempo de escuta e tempo de ação	Envolver mais os alunos	Escolha e autonomia do aluno para ter confiança e acreditar no seu futuro
	Características	O que fazem	Como fazem	Dificuldades sentidas	O que fazem diferente	O que gostariam de melhorar	O que se pode fazer para ajudar	
Geometria organizacional dos ESPACOS	Espaco aberto e de circulação livre (comunicante com outras salas de aula) Espaco como laboratório	Criação de regras Ambiente permeável à mudança	Trabalho colaborativo	Gestão do espaco / coordenação de tarefas	Criação de regras para melhorar o funcionamento o Mudar para fazer melhor	Funcionamento das regras e sua aplicabilidade	Criar <i>checklist</i> , partilhada por todas as turmas e afixada em local visível para conhecimento de todos	Abertura e flexibilidade Coorganização e distribuição dos espacos
	Características	O que fazem	Como fazem	Dificuldades sentidas	O que fazem diferente	O que gostariam de melhorar	O que se pode fazer para ajudar	
Geometria organizacional dos TEMPOS	Tempos coconstruídos por todos em função dos objetivos. Flexibilidade de horários Gestão de tempos partilhada, construção semanal.	Tempos organizados e partilhados /em sala de aula e na <i>Drive</i> Definição de cronograma com a turma e professores	Autonomia Sentido de responsabilidade em relação aos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas Atitude proativa, inovadora e criativa dos trabalhos, atribuindo-lhes os tempos necessários.	Gestão económica dos tempos Controlo de prazos e assiduidades Assunção de períodos definidos	Ir mais além sugerindo formas de inovar, de encontrar soluções criativas e apelativas para desenvolver os trabalhos Calendários			Diversidade e flexibilidade Coconstrução e distribuição dos horários/tempos
	Características	O que fazem	Como fazem	Dificuldades sentidas	O que fazem diferente	O que gostariam de melhorar	O que se pode fazer para ajudar	

Apêndice 11 Transcrição das entrevistas.

Transcrição das Entrevistas		
Entrevista n.º 1 – TUTORA (T) E DIRETORA DO CURSO DE TÉCNICO DE APOIO À INFÂNCIA (D-TAI)		
Rubricas (subtemas)	QUESTÕES	QUESTÕES
	1. <i>Qual é o seu papel, enquanto tutora no curso TAI? Depois como gere essa função?</i>	2. <i>Como é feita a gestão da função de tutor?</i>
<p>Metodologias de formação adotadas pela ETPM</p> <p>Tutorias – trabalho das competências micro (individuais) e macro (turma)</p>	<p>O meu papel enquanto tutora é exatamente o mesmo papel que têm os restantes tutores, no fundo, eu gosto de pensar no tutor como uma espécie de um <i>coaching</i>, nós fazemos muito o acompanhamento individualizado da turma, no fundo, é a pessoa que melhor conhece o projeto de carreira de cada um daqueles alunos, não quer dizer que seja a única pessoa a conhecê-lo melhor, mas é a pessoa que o conhece de forma profunda. O tutor é aquela figura que faz a regulação do processo de aprendizagem da turma. Que diz, que identifica quais são as necessidades, que ajuda o grupo de professores a definir a estratégia, que ajuda a personalizar aquilo que são as necessidades individuais de cada um dos alunos, de forma a irem ao encontro das suas expectativas. No fundo é um processo de <i>coaching</i> bastante intenso que tanto gere do ponto de vista da aprendizagem, como gere do ponto de vista da atitude e da forma de saber estar e saber ser na escola e, portanto, é uma figura central para conseguir desenvolver esse processo.</p>	<p>Eu diria que nós temos, nós intervimos sobretudo em três dimensões que me parecem fundamentais, ou seja, a gestão da nossa tarefa é feita em três ações fundamentais.</p> <p>A primeira é no processo de integração do aluno. O tutor é aquele que vai aprofundar junto com os outros professores: o que é que trouxe aquele aluno à nossa escola?</p> <p>O que é que trouxe aquele aluno ao nosso curso? Quais são as expectativas dele para o futuro? É aquele que o vai integrar nesta nova modalidade de ensino.</p> <p>E vai integrá-lo não só a ele, mas também estabelecer pontes com o encarregado de educação, eu diria que essa gestão de processo, começa assim que o aluno chega à escola. O tutor começa logo a intervir com ele nesse processo de integração.</p> <p>Depois, a outra, é a área que eu acho que o tutor é, desempenha um papel fundamental, é na forma como o aluno desenvolve o seu processo de aprendizagem. Em relação com os outros colegas e como é que ele aprende e como é que eu posso agir como um facilitador desse processo. E para isso é importante que o tutor conheça muito bem qual é a matriz curricular que está a ser desenvolvida com a turma, quando eu digo matriz curricular não é só quais são os módulos que estão a ser desenvolvidos, mas o que é esperado no final do período que aquele aluno aprenda do ponto de vista das competências do perfil profissional e também o que é esperado que aquele aluno desenvolva do ponto de vista das competências transversais.</p> <p>Depois, a outra, eu diria que é na regulação do processo de aprendizagem e avaliação, ou seja, está muito ligada com a dimensão anterior. E o tutor é aquele que, no fundo, vai conseguindo medir que tipo de evidências é que podem ser mais ajustadas àquilo que é o perfil do aluno, às suas expectativas, àquilo que mais faz sentido na escola e ajuda os outros professores também a gerir esse processo. Sempre em ligação, obviamente, com a figura do encarregado de educação, que também aqui é bastante importante, e junto do qual o tutor tem um papel fundamental, inclusive nessa mesma gestão.</p>
	3. <i>E relativamente a esta gestão: há problemas, há ruído nesta engrenagem, há constrangimentos?</i>	4. <i>Como é que conduz a sua gestão de currículo no curso TAI (do qual também é diretora)?</i>
	<p>Aquilo que eu diria é que existem vários constrangimentos e, se calhar, o maior deles e com o qual nós nos debatemos todos os dias é a gestão do tempo para aquilo que é o aprofundamento do que pretendemos fazer. E digo isto ciente de que o tutor utiliza o currículo. É tempo de currículo que ele utiliza para conhecer os alunos, não outro tempo adicional. Isto parece-me muito importante, porque eles já passam imenso tempo na escola, eles já têm imenso tempo connosco e queremos que sejam tempos válidos e, portanto, é esse o tempo que o tutor utiliza para recolher a informação, também para conhecer melhor o aluno.</p>	<p>Eu olho para os objetivos que eu tenho de desenvolver em primeiro lugar, tenho de pensar de que forma os meus objetivos contribuem para o desenvolvimento do perfil profissional e como é que contribuem para o desenvolvimento do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Depois de compreender conceptualmente como é que os meus objetivos conseguem dar este contributo, é necessário articular com os meus colegas como é que estes objetivos também se coadunam com os deles. Estabelecendo projetos que são de natureza interdisciplinar para os objetivos das idades curriculares ou dos módulos a serem desenvolvidos, nós facilmente conseguimos perceber que as áreas se ligam muito bem.</p>

Gestão do currículo	<p>Às vezes, esse tempo acaba por ser difícil de gerir e com as tarefas que nós temos que fazer para o preparar da melhor forma, eu diria que este é o maior constrangimento. Neste momento, nós já passamos por aquela fase de ser difícil, por exemplo, planear a semana de integração, neste momento para nós já é relativamente fácil planear a semana de integração e já todos os tutores conseguem exatamente perceber porque é que temos de os integrar e de que maneira é que os vamos receber sempre que começamos um ano letivo e porque é que nos preparamos daquela forma. E, portanto, nós fomos encontrando, evidentemente, problemas ao longo do desenvolvimento das próprias conceções das tutorias, porque as tutorias são relativamente recentes, têm três/quatro anos desta forma mais estruturada, é um projeto relativamente recente, mas nós já fomos ultrapassando as principais barreiras.</p>	<p>Depois de eu fazer esta análise, que é mais individual, tenho de o fazer coletivamente com os meus colegas. Dando exatamente o meu parecer de como é que consigo contribuir para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, como é que eu consigo contribuir para o perfil profissional e depois como é que nós, em comum, conseguimos gerir este processo. E é assim que se faz a construção da matriz.</p> <p>O currículo é tempo de qualidade com o aluno. Não pode ser previsto só como conhecimento a promover, ele é uma competência, e dentro da competência nós temos de desenvolver a partir do currículo conhecimentos, obviamente, mas também temos de desenvolver atitudes e capacidades.</p>
	<p>5. <i>Então, neste curso TAI como é que são organizados os processos de aprendizagem?</i></p>	<p>6. <i>Que competências se pretendem desenvolver nos alunos? Como se operacionaliza esse processo?</i></p>
<p>Processos de aprendizagem</p> <p>Perfil do aluno ETPM – construção</p>	<p>Estas competências que se pretendem desenvolver com os alunos são concretamente o quê: são as competências mais ligadas ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, mais ligadas ao perfil profissional, aos módulos em si; por exemplo, as mobilidades são outro conceito de desenvolvimento de competências, em que eu pego no currículo, o que eu estou a desenvolver, e, sendo currículo na mesma, vou associá-lo a um contexto prático com instrumentos de regulação que me permitam perceber como é que o aluno está a aprender.</p>	<p>Quando falo nestas competências do perfil do aluno ETPM, aquilo que eu penso é que não as posso desenvolver todas ao mesmo tempo e com a mesma intensidade. Tenho de perceber para cada aluno, cada uma das turmas, e no caso da infância é isso que vamos fazer em conjunto com os outros professores, o que é que faz mais sentido desenvolver do ponto de vista do aluno ETPM. Posso dizer que no 10.º ano nós estávamos sobretudo focados na questão da responsabilidade e cidadania, comunicação e colaboração, porque consideramos como condições pilares para as alunas virem a desenvolver coisas como a criatividade, que, às vezes, pode ser mais complexo, como o pensamento crítico, porque a partir do momento em que sou mais responsável consigo ser a cidadã que intervém no mundo e que percebe as suas responsabilidades nesse contexto. Se eu consigo comunicar, que é uma das áreas que nós identificamos com maior fragilidade sempre nas turmas, e se consigo colaborar isso é meio caminho andado para dar saltos mais complexos. E isto do ponto de vista do perfil do aluno ETPM.</p> <p>O mesmo acontece do ponto de vista das competências do perfil profissional, quando olho para as atividades do perfil profissional do curso Técnico de Apoio à Infância, para o 10.º ano, pego nessas atividades e decomponto-as em coisas mais simples e vou complexificando à medida que elas vão evoluindo. Isto porquê? Até para reajustar as minhas expectativas e as dos grupos de professores que trabalham connosco, o que nós queremos é que estas miúdas façam isto. É pensar em função de cada aluna. E isso eu acho que é dos maiores desafios que a escola tem, que é a personalização. Sem perder a comunicação e colaboração, é dos maiores desafios que a escola tem. Acho que nós temos de caminhar para aí.</p>
	<p>7. <i>Sendo a escola considerada também como empresa que implicações tem no projeto curricular do curso TAI? Como é que se organiza?</i></p>	<p>8. <i>Reconhece inovação neste processo? Que inovação?</i></p>
Escola como primeira empresa	<p>Porque é que nós organizamos a turma em departamentos. Em primeiro lugar, porque nós queremos, nós temos o lema da escola como primeira empresa, não é.</p> <p>E as organizações empresariais estão divididas exatamente por departamentos, que depois se organizam no sentido de prestar os serviços que a empresa tem de desenvolver.</p> <p>E esse talvez seja um princípio que nos levou a adotar, no fundo, esta estratégia também da gestão e organização da turma por departamentos. Depois existe outro princípio base que eu acho que nós conseguimos desenvolver de uma forma transversal e não exclusivamente através de organização por departamentos que é a participação ativa dos alunos na dinâmica de cada turma e que é a voz dos alunos na escola. A voz dos alunos na comunidade.</p>	<p>Acho que estas diretrizes que têm saído e estes pressupostos pelos quais o Ministério da Educação está a tentar estruturar a educação estão muito em linha com aquilo que é a visão que a própria ETPM tem, da forma como queremos fazer aprender e como queremos fazer evoluir a escola.</p> <p>Eu diria que é inovador no sentido em que estamos a colocar em prática os pressupostos.</p>

	<p>E essa voz faz-se sentir pelo meio desses departamentos, pelo meio das dinâmicas que vamos construindo com eles, que estes departamentos têm a voz dentro da turma, cada um pelas suas funções, mas depois essa voz é transportada para a escola. E, às vezes, a voz que é transportada para a escola prolonga-se para uma voz que é transportada para a comunidade e é assim que vamos conseguindo que os alunos também tenham uma participação ativa nesse contexto.</p>	
	<p>9. Qual é a importância da existência de um contrato com a empresa pedagógica?</p>	<p>10. Sendo a escola considerada também como empresa, que implicações tem no projeto curricular do curso TAI?</p>
<p>Contrato social</p>	<p>O curso Técnico de Apoio à Infância tem de desenvolver no mínimo 600 horas de formação em contexto de trabalho, em termos de desenvolvimento curricular, e essas 600 horas devem sempre englobar um protocolo estabelecido com a entidade onde é necessário constar a identificação da aluna, a identificação do estabelecimento de ensino, neste caso a ETPM, e tem de ter os objetivos da aprendizagem, depois os deveres e os direitos de ambas as partes e o processo de estruturação das faltas, por exemplo, como é que são justificadas, qual é o número de faltas que não colocam em causa o cumprimento do protocolo e quais são as que colocam. Esse tipo de critérios são definidos legalmente, ou seja, têm mesmo de existir. Este contrato é extremamente importante, no sentido em que somos ensino profissional. E quando chegamos ao mercado e às empresas, o contrato é das primeiras coisas que nos apresentam.</p>	<p>Não faria sentido desenvolver de outra forma que não fosse a escola como uma empresa. Esta organização da escola como uma empresa facilita exatamente essa busca mais profissional, muitas vezes com que nos procuram, que é perceber como é que uma empresa funciona, então por isso é que o nosso curso será organizado ele mesmo como uma empresa.</p>
	<p>11. Como é que se processa a avaliação neste curso TAI?</p>	<p>12. Como se operacionaliza a mobilidade com as empresas pedagógicas?</p>
<p>Avaliação</p>	<p>A avaliação é estruturada, como outra escola qualquer estrutura-se do ponto de vista daquilo que é o produto final da avaliação. Ou seja, nós avaliamos entre 0 e 20 e dentro de cada uma das unidades curriculares.</p> <p>Na ETPM nós tivemos de repensar este sistema de avaliação. Tenho que utilizar a avaliação diagnóstica para perceber duas dimensões que me são fundamentais: em primeiro lugar, qual é a curiosidade que estas alunas têm sobre aquilo que eu pretendo desenvolver e, depois, o que é que elas já sabem sobre o assunto. Porque só aqui é que vou conseguir buscar dois pilares centrais que me permitem desenvolver os objetivos de forma articulada com os meus colegas e com elas. Depois a avaliação formativa é aquela onde eu efetivamente ocupo mais tempo e aquela que tem maior peso, e uma das formas que nós utilizamos para desenvolver esta avaliação formativa está logo diretamente relacionada com o roteiro de aprendizagem de avaliação. O que é este Roteiro de Aprendizagem e Avaliação? Sempre que elas iniciam um módulo ou um projeto articulado entre as diferentes disciplinas, têm acesso na <i>drive</i> a um ficheiro <i>excel</i> que tem mesmo este nome: Roteiro de Aprendizagem e Avaliação. Ele não é roteiro de avaliação, ele é um roteiro de aprendizagem.</p> <p>E esse é o primeiro processo de avaliação formativa, é eu determinar o que eu quero efetivamente: o que é que é um aluno bom, muito bom, suficiente e com necessidade de melhoria, e eu acho que, às vezes, nós não temos isto suficientemente claro. E isto é dos processos onde nós temos que efetivamente investir mais tempo, porque é aquele que faz o aluno evoluir, é aquele que lhe permite desenvolver as tais competências que tínhamos falado. E depois a avaliação sumativa resulta no produto, no resultado final da formativa. Ou seja, naquilo que culminou, qual é que foi o último momento e é aí que nós finalizamos, no fundo, o processo.</p>	<p>Normalmente esse plano é logo traçado na construção da matriz. Quando nós estamos a construir a matriz e percebemos as ligações individuais com as dimensões já referenciadas, depois a ligação com as diferentes áreas disciplinares e depois na matriz as ligações com a rede empresarial.</p> <p>Depois essa articulação é feita diretamente com a entidade que as vai receber, no nosso caso com o Colégio Côrte Real e, normalmente, aquilo que trabalhamos com as educadoras é: quais são os objetivos que pretendemos desenvolver e quais são as estratégias que vamos utilizar para o fazer.</p>

	As sínteses surgem no final de cada um dos períodos e sempre associadas a uma dimensão de grupo e quando eu digo de grupo; é o plano de melhoria que sai da turma e depois o individual, que é: eu enquanto aluno, olho para as competências do perfil do aluno ETPM, aquelas quatro, ou oito que estão agrupadas em quatro. E cada aluna tenta perceber em que nível é que está.	
	<i>13. Se tivesse de nomear alguns aspetos inovadores desta escola, quais mencionaria?</i>	<i>14. Qual é o papel do diretor de curso na organização e no funcionamento do curso TAI? E também o do tutor?</i>
Inovação percebida	Eu acho que tem a ver com este pressuposto de perceber aquilo que é a importância do currículo. Nós todos olhamos para o currículo, ele é efetivamente denso e extenso. E eu ou pego nisso para o complicar ou pego nisso como um facilitador para criar uma situação de aprendizagem. Se eu escolher este caminho, ele pode ser mais desafiante, acho que esta foi a escolha da ETPM e, provavelmente, a escolha mais inovadora, que é, em vez de pegar isto e dizer: isto é muito, isto é tanto e como é que nós vamos fazer com que eles aprendam. Isto é muito mas, então, eu vou aproveitá-lo como uma riqueza de tempo para explorar coisas tão importantes como: o saber ser, o saber estar e aquilo que são as ambições futuras dos alunos que nos chegam. Dar significado a estes projetos de vida e aos projetos carreira que nos chegam.	O diretor de curso no fundo tem aqui uma ligação, é um elemento que faz a ponte entre a equipa pedagógica do curso e a própria direção. É um elemento que faz esta ligação e que é responsável por estas questões de gestão do currículo, de como é que vamos fazer aprender, destas ligações que se estabelecem entre as figuras da comunidade,... Estabelece algumas pontes e ligações em conjunto com os tutores e, portanto, eu diria que faz essa articulação e essa gestão curricular, entre aquilo que é o grupo de professores e a direção pedagógica. Da parte do tutor, o tutor é uma figura na qual nós temos de procurar investir bastante, porquê? Porque o tutor tem um bocadinho de tudo nesta dimensão, ele tem de conhecer parte da gestão curricular da sua própria turma para conseguir fazer dinâmicas, como o planeamento e balanço. Não tem de perceber de economia, mas tem de perceber que a economia é fundamental para o perfil profissional que a sua turma está a desenvolver. E quando ele perceber isso, não tem de perceber o que a professora de economia está a desenvolver, tem é de dar sentido àquilo que estamos a construir. E eu diria que em termos de gestão curricular e criação do currículo, o tutor tem esse papel fundamental e depois é aquele que faz a ponte entre a turma em si com os restantes professores, cada aluno individualmente com o seu encarregado de educação e depois a turma como um todo, articulado com a direção de curso e a direção da escola. Portanto, ou seja, o tutor também coopera com a direção de curso no sentido de passar a informação à direção sobre as potencialidades e as dificuldades de gestão que vai encontrando também em cada um dos processos.

Transcrição das entrevistas
Entrevista n.º 2 – DIRETOR PEDAGÓGICO DA ETPM (DP)

	Questões	Questões
Rubricas (subtemas)		
	1. <i>Como é que escola se organiza para gerir o currículo?</i>	2. <i>É um currículo em ação, em movimento?</i>
Processo de organização da escola em termos curriculares	Nós aqui na escola profissional procuramos fazer na organização do currículo, em vez de partir de um pressuposto totalmente disciplinar, partimos de um pressuposto base ancorado nas competências do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, mas neste caso o perfil dos alunos da Escola Técnica Profissional da Moita e também do perfil profissional que é esperado para cada curso profissional, portanto, a partir de uma análise dessas competências transversais e das competências profissionais que têm de ser desenvolvidas ao longo dos três anos em cada curso profissional, nós começamos a fazer uma escolha das diferentes unidades de aprendizagem. Neste caso são módulos nas disciplinas da componente sociocultural e científica e no caso da componente tecnológica podem ser unidades de formação de curta duração, unidades de competência. Vamos escolhendo aquelas que são as unidades de formação e os módulos que fazem sentido para desenvolver essas competências transversais e competências técnicas profissionais. Depois a lógica é sempre encontrar as ligações que podem fazer mais sentido entre as diferentes áreas disciplinares e não desenvolver uma organização do currículo meramente fechada sobre cada disciplina, ou só orientada sobre o programa de cada disciplina.	Sim, há sempre uma lógica de abertura e de flexibilidade, a base ou o ponto de partida é esse, mas depois está aberto em que perspetiva: o currículo está aberto porque pode sofrer de forma positiva contributos de outras entidades e de outros parceiros. Neste caso, as empresas que estrategicamente trabalham connosco. E aí pode haver uma abertura para, em conjunto, escolhermos aquelas que podem ser as opções curriculares com mais sentido para a escola e para a empresa no desenvolvimento entre as aprendizagens dos alunos, para que possam promover uma integração profissional mais articulada com as exigências atuais ou futuras do mercado de trabalho. Mas isso sem mexer no que é central no currículo; portanto, a empresa participa não para eliminar partes do currículo, mas para promover combinações que possam fazer mais sentido. Depois é flexível, porque nem tudo aquilo que planeamos tem de ser executado se os alunos tiverem mais dificuldade a aprender ou se puderem não encontrar significado ou sentido nessas aprendizagens ou, por exemplo, deve ser flexível para podermos agarrar determinadas oportunidades quer com as parcerias que temos, quer com aquilo que os alunos também podem fazer como hipótese para desenvolver as suas aprendizagens.
Gestão do currículo	3. <i>A que corresponde a escola empresa? E porque é que consideram a escola como primeira empresa?</i>	4. <i>Quais são as metodologias de formação implementadas?</i>
Escola como primeira empresa	Escolheria aqui duas ideias-chave. Uma ideia é que eu venho para a escola, mas venho para a escola com uma perspetiva de futuro. E venho com uma perspetiva de futuro em que eu vou estar na escola para desenvolver um conjunto de competências profissionais, mas também transversais que me vão permitir enfrentar os desafios e agarrar os desafios do mundo do trabalho. Porque esta profissão está muito agarrada a isso, mas não têm de esperar para que essas competências sejam aprendidas e mobilizadas, ou seja, é quase como: então quer dizer, tu estás na escola para aprender algo que no futuro tu irás aplicar? Não. A lógica é não, tu vais aplicar já connosco e vais evoluir dessa forma. Não vais estar à espera de quando te empregares poder aplicar isso. Portanto, quase que a lógica é: o futuro é já! A nossa escola é mesmo a primeira empresa, portanto, é onde o aluno tem de começar já a aplicar aquilo que está a aprender e não tem de esperar pela formação em contexto de trabalho, não tem de esperar por uma integração no mercado de trabalho depois dos três anos na escola. A segunda ideia-chave é a que temos vindo a melhorar, explorar que a nossa escola será sempre uma primeira empresa, mas também não numa lógica de ser a nossa escola a recriar tudo o que se pode encontrar numa empresa. Se nós tivermos sempre, como escola, atrás do que as empresas estão a fazer, nós iremos estar sempre atrasados. Porque a velocidade com que as empresas respondem às exigências do seu mercado de trabalho tem de ser forçosamente, até é desejável que seja, mais rápida do que a própria escola, porque a escola não está de facto a satisfazer necessidades nenhuma de clientes da área do marketing ou na área da restauração, nós não estamos aí. O que nós precisamos é que as empresas estejam cada vez mais connosco, mais cedo connosco, a trabalhar connosco e a fazer com que os nossos alunos possam também aprender com elas,	Basicamente é centrarmo-nos numa aprendizagem baseada em desafios e focarmo-nos sobretudo numa evolução da autonomia e colaboração na aprendizagem. Autonomia muito focada na autoavaliação, na autorregulação e na autoeficácia conhecimento dos alunos. E daí o trabalho autónomo e aprendizagem baseada em desafios no sentido de nem tem de ser só por projetos, nem tem de ser só por questionamento, mas que a aprendizagem seja um desafio que faça sentido e tenha significado para os alunos. Assim, numa forma geral, esta é aquele traço que temos nas aprendizagens. Depois também é importante perceber que nós também temos uma lógica de ciclo semanal na aprendizagem que é muito importante e que está ancorado nas tóricas de turma, que é desenvolvermos nos alunos competências de planeamento e organização do seu trabalho, sobretudo no início da semana e no final da semana de avaliação e revisão do trabalho que foi desenvolvido. Quer do ponto de vista individual quer naquilo que pode ter sido trabalhado em grupos ou em turma.
Objetivos de aprendizagem e metodologias de formação		

	<p>com essas empresas. Já desde o 10.º ano, 11.º, 12.º anos e não só na formação em contexto de trabalho ou nos estágios, mas também no desenvolvimento do próprio currículo, seja técnico, seja científico, seja sociocultural.</p> <p>Nós temos projetos-piloto nesse sentido, em que os nossos alunos nessas turmas não vão só fazer formação em contexto de trabalho nessas empresas. Nós com essas empresas também desenvolvemos aulas de componente técnica, tecnológica nas diferentes unidades da empresa ou com profissionais deles que vêm às nossas instalações desenvolver essas situações de aprendizagem.</p> <p>A escola empresa é conseguir unir os dois mundos sem que sejam duas dimensões independentes, só que tenham de trabalhar em momentos diferentes, no tempo e no espaço com os alunos. Devem trabalhar em conjunto, mas não para desenvolver apenas competências técnicas ou profissionais, nem para estarem preocupados só com as necessidades atuais do mercado de trabalho, portanto, é para trabalhar de uma forma mais abrangente. É para desenvolver também as competências transversais, as competências socioculturais e científicas, não só para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho, mas para permitir a que com este modelo se desenvolva condições para um projeto de vida e de carreira de cada um dos alunos, podendo tomar as decisões que quiserem no futuro.</p> <p>Podem querer trabalhar nessa área como podem não querer trabalhar nessa área. Mas que através dessa experiência, consigam desenvolver competências transversais que os ajudem a gerir e decidir melhor na construção do seu projeto de vida e de carreira.</p>	
	<p>5. <i>Como é que são trabalhadas as competências transversais do aluno?</i></p>	<p>6. <i>Em que é baseada a aprendizagem dos alunos? Quais são os grandes objetivos dessa aprendizagem?</i></p>
<p>Tutorias – trabalho das competências micro (individuais) e macro (turma)</p>	<p>As tutorias são o elemento central do desenvolvimento dessas competências transversais, portanto, à segunda e à sexta são momentos muito focados no desenvolvimento das competências transversais de forma intencional. E de outra forma também, os nossos professores de diferentes áreas disciplinares são convocados quando estão a organizar o currículo e também a estruturá-lo em função do desenvolvimento intencional das competências transversais.</p>	<p>É desenvolver as competências transversais dos alunos. Nós temos o currículo e o currículo é organizado em função destas quatro áreas de competências que para nós são essenciais, portanto, nós queremos que os alunos através da aprendizagem das disciplinas da componente sociocultural, científica e técnica desenvolvam a comunicação e colaboração, o pensamento crítico e resolução de problemas, a criatividade e inovação, a responsabilidade e cidadania ativa.</p>
	<p>7. <i>O que é a mobilidade? Como se processa? Que tipos de mobilidade existem? Como é que elas são articuladas com a parte da formação na escola, não só quando têm de ir para a mobilidade, mas também no regresso da mobilidade?</i></p>	<p>8. <i>Numa perspetiva de FCT, Formação em Contexto de Trabalho, como é que se articula a interseção entre saberes teóricos e os saberes da ação?</i></p>
<p>Mobilidade – o que é e como se processa</p> <p>Processo ensino-aprendizagem em mobilidade e em FCT</p>	<p>Nós no currículo, na organização do currículo dos cursos profissionais, temos formação em contexto de trabalho, mas no nosso caso, na nossa escola temos também o que chamamos de mobilidade. Enquanto na formação em contexto de trabalho não existe propriamente a definição de objetivos curriculares, pressupõe o desenvolvimento de competências profissionais e também outras transversais, mas não estão ancoradas especificamente numa disciplina. No caso das mobilidades isso não acontece, ou seja, nós temos de facto objetivos de determinadas disciplinas que são desenvolvidos de forma articulada na empresa parceira, é desenvolver, por exemplo, objetivos de psicologia ou sociologia ou de uma disciplina de componente técnica ou mesmo de inglês mas na empresa e com a empresa.</p> <p>O modelo é garantir que antes da mobilidade exista um trabalho que é desenvolvido por professores da nossa equipa, podem ou não ter participação de elementos das entidades parceiras,</p>	<p>Aqui a forma como nós fazemos é tornar claro quais são os objetivos de cada FCT para cada aluno. A FCT é diferente da mobilidade, não tem forçosamente currículo, mas nós definimos os objetivos que cada aluno tem de atingir. E definimos esses objetivos com os alunos e com a entidade onde o aluno vai desenvolver a formação em contexto de trabalho.</p> <p>E esses objetivos têm aí relacionados aquilo que são objetivos num domínio mais conceptual e outros numa lógica procedimental ou prática.</p>

<p>(autonomia e flexibilidade: planeamento)</p>	<p>depois depende de curso para curso: O que é que é esperado eu aprender? Como é que vou aprender? Com quem é que vou aprender? E o que é que é esperado de mim? Como é que eu posso aprender?</p> <p>Depois, é a mobilidade propriamente dita, em que há na mesma articulação entre os professores da escola e os elementos de referência nas empresas. E depois, quando regressam, é o fechar do ciclo: O que é que eu consegui aprender? Onde é que eu tive dificuldade? Onde é que eu tenho fragilidades que preciso de trabalhar e reforçar? E isso é feito com a nossa equipa, podendo ter mais ou menos articulação com os elementos de referência das empresas onde realizaram as mobilidades.</p> <p>Tudo isto tem um reflexo a seguir no currículo. Os alunos têm avaliação concreta nos módulos e nas unidades de formação. E depois consoante isso decidimos que módulos ou que unidades de formação podem ser desenvolvidas a seguir.</p>	
	<p>9. Quais os instrumentos de regulação ou de autorregulação das aprendizagens ou da intervenção dos tutores? Como é que é feito o acompanhamento entre a vossa equipa (ETPM) e os tutores?</p>	<p>10. Então as empresas são apenas recetores dos vossos alunos ou efetivamente constroem o aluno com vista a um futuro profissional?</p>
<p>Circularidade escola – empresa- escola (Saber-Saber vs Saber-Fazer)</p>	<p>Isso acontece de forma transversal em todos os cursos, quando nós definimos objetivos com os alunos, com as empresas e depois o que nós fazemos é no acompanhamento vamos verificando se os alunos conseguem estabelecer a relação entre aquilo que desenvolvem na prática e em que medida é que aplicam determinados conceitos que estiveram a aprender em determinadas áreas disciplinares.</p> <p>Ou seja, apesar de não estar a desenvolver objetivos concretos de determinadas disciplinas, o aluno desenvolveu determinadas atividades, mas para ter desenvolvido, houve um conjunto de coisas que aprendeu antes e que lhe permitiu desenvolver tudo isso na empresa. Ou o contrário, no final desenvolveu um conjunto de coisas novas e em que medida é que agora, e no futuro, isso vai ser importante para perceber determinados conceitos que vai aprender. Portanto, essa ligação é feita através de um trabalho entre os tutores das empresas, entre a escola e entre o acompanhamento que a nossa orientação da escola vai fazendo com os tutores das empresas, neste caso os TAI no colégio, e que vai permitindo criar as ligações para depois decidir que módulos é que nós trabalhar a seguir à FCT, que permita também potenciar as ligações entre as experiências que os alunos tiveram e como é que eles podem melhorar através de uma reflexividade e da relação com os conceitos que têm de aprender e a prática que vão desenvolver nas competências profissionais.</p>	<p>Constroem, porque não é só a aprendizagem do ponto de vista disciplinar, depois a partir daqui nós também fazemos um trabalho de exploração das expectativas do próprio aluno relativamente à formação em contexto de trabalho. O que é que estás à espera? O que é que vais aprender? Quais são as tuas ansiedades? Os teus medos? Os obstáculos que podes encontrar? Que desafios é que podes encontrar numa formação em contexto de trabalho? Que valor podes criar na entidade?</p> <p>E depois quando regressam é exatamente a mesma coisa. Isto é feito em articulação com a entidade e, portanto, a entidade não recebe só. A entidade tem de articular connosco e saber previamente que expectativas é que os alunos tinham, onde é que os alunos estão ao nível do desenvolvimento do perfil profissional e que fragilidades têm, onde é que eles podem estar muito bem em determinadas áreas e depois que plano é que se pode trabalhar para elevar o percurso deste aluno e trazer valor a cada um dos alunos, portanto é um trabalho que é feito que não só na receção do aluno, e mas também no final.</p>
	<p>11. Como se define o perfil do aluno ETPM, quer à entrada quer à saída? Esse perfil corresponde depois à realidade, ou seja, não é meramente teórico, eles conseguem executá-lo nas suas diferentes competências?</p>	<p>12. De que forma a escola cria novas oportunidades para todos com vista à construção de um novo contrato social?</p>
<p>Perfil do aluno ETPM (entrada e saída)</p>	<p>O nosso objetivo não é que todos saiam com o mesmo, isso é uma ideia que é importante. O que nós queremos é que cada aluno com a sua vida desenvolva estas áreas de competência connosco, com níveis diferentes e com sentidos diferentes para cada um dos alunos. O aluno sabe que quando entra na escola vai intencionalmente desenvolver estas áreas de competência connosco, sobretudo estas e não outras. Outras pode desenvolver, mas não é de forma tão aprofundada. E estas nós sabemos que são aquelas em que queremos apostar constantemente.</p> <p>Portanto, o que nós sabemos é que estas são áreas que consideramos estruturantes para que uma pessoa consiga continuar a aprender ao longo da sua vida e que tenha condições</p>	<p>O nosso processo de aprendizagem não é um processo de entrega. O nosso processo de aprendizagem além de estar ancorado nas tutorias de turma, no projeto de carreira, numa forma de fazer aprender muito alicerçada na diferenciação pedagógica, no trabalho autónomo, aprendizagem baseada em desafios, o que traz aqui muito a questão da autonomia, tem também alicerçado aqui tudo o que são os princípios de uma avaliação pedagógica.</p> <p>É, portanto, para nós, o aluno o processo autoavaliação tão ou mais importante do que a avaliação feita pelo professor. E o facto de também termos outros elementos, que nas mobilidades, na formação em contexto de trabalho desenvolvemos e até noutras áreas curriculares e noutros módulos em que as empresas também entram connosco no desenvolvimento do currículo e,</p>

<p>para continuar de forma intencional e consciente a desenvolver o seu projeto de vida.</p> <p>Mas sabemos que estas, nós cá com a nossa equipa, com o nosso contexto, com os nossos parceiros, conseguimos criar valor em cada um dos alunos. E sabemos também que existem elementos estruturantes para que isso aconteça, portanto, nós sabemos que temos um referencial pedagógico que tem dois alicerces importantes para que todos os alunos desenvolvem o seu perfil. Um é desenvolver com uma equipa multidisciplinar o seu próprio projeto de carreira, e começa com etapas concretas desde o 10.º ano. Eu agora vou escolher aqui duas claramente, quando o aluno chega é desenvolvido um trabalho de integração que demora mais do que quinze dias de exploração de autoconhecimento; porque é que eu escolhi esta oferta; porque é que eu estou com estes colegas; o que é que eu posso fazer para me poder conhecer melhor; para desenvolver este processo de desenvolvimento de ensino secundário no ensino profissional que expectativas tenho; que dúvidas tenho; que receios tenho; onde é que eu acho que sou bom; onde é que eu acho que não sou bom, tudo isso é trabalhado logo numa fase inicial.</p> <p>Depois temos as tais rotinas das tutorias de turma, onde nós vamos intencionalmente, a título semanal, conhecendo os alunos individualmente e em grupo e temos rotinas que são estruturadas para desenvolver essas competências. Depois temos no final de cada período momentos mais formais de autoavaliação e autorregulação individual e de grupo, onde os alunos desenvolvem a sua autoavaliação em termos das competências transversais, ou seja, no final do primeiro período onde é que consegui evoluir na comunicação, na colaboração, no pensamento crítico, na resolução de problemas, na criatividade. E o que é que eu estou disposto a fazer individualmente no segundo período e quem é que me pode ajudar e como é que eu vou fazer isso. E também em grupo. Nós como grupo turma, onde é que somos bons nas competências transversais, onde é que tivemos fragilidades, qual vai ser o nosso plano de melhoria para o segundo período, terceiro... Depois temos também momentos importantes no final do 10.º ano, que é a Reflexão do Perfil Profissional, que é: passado um ano, como é que eu me vejo com um futuro profissional nesta área? Já aprendi coisas que são estruturantes para esse perfil profissional? Há um conjunto de competências transversais do perfil do aluno ETPM que são mesmo importantes para mim enquanto futuro profissional nesta área? O que é que foi significativo para mim em termos de experiências ou de mobilidades ou de projeto, ou de desafios de aprendizagem em determinadas áreas que me vão permitir constituir-me como um futuro bom profissional desta área. Num percurso de três anos temos, então, este projeto de carreira e estas tutorias de turma como alicerces nas quais todos os alunos são convocados, desafiados, entusiasmados com instrumentos concretos de autorregulação, de autoconhecimento e de autoeficácia para desenvolver de forma intencional estas competências transversais que vão sendo medidas num processo de avaliação e de autoavaliação.</p> <p>Nós trabalhamos o perfil ETPM a dois níveis. Trabalhamos ao nível do que pode estar ancorado nos resultados escolares dos alunos, através do aproveitamento que vão tendo nas diferentes áreas disciplinares, mas também do que está ancorado nos resultados que vão tendo nas formações em contexto de trabalho. As entidades também têm um processo importante, pois podem avaliar as aprendizagens dos alunos, mas sem terem o nosso olhar enviesado. Também os convocamos a avaliar através de</p>	<p>forçosamente, no desenvolvimento do próprio currículo, não é só na organização, é também a desenvolver as situações de aprendizagem e connosco avaliar as aprendizagens, há aqui um outro contrato social, no sentido em que o aluno está implicado na sua própria aprendizagem. Portanto, aquilo que o aluno vai aprender, depende tanto dele como do professor ou da empresa. E a empresa a mesma coisa, aquilo que a empresa enquanto empresa para ensino profissional quer dos alunos que lhe chegam para integrar o mercado de trabalho não depende só da escola ou do aluno, também depende da própria empresa, entrando em processos mais atrás, ou seja, a empresa não se pode colocar como mera recetora dos alunos de FCT. Nem é um outro contrato social, se eu quero que os alunos venham mais bem preparados para o mercado de trabalho, tenho de ir lá mais cedo ao processo e trabalhar com as escolas e com os alunos. É esse contrato que temos de estabelecer também.</p> <p>É um contrato novo com o aluno, é novo mas não é, a diferenciação pedagógica, a avaliação pedagógica, como a autoavaliação estruturada e não alicerçada na classificação, quer dizer, isto não é novo, isto tem vinte anos, trinta anos em termos... isto não é novo, está é por cumprir na prática, de forma sistémica.</p>
--	--

	<p>descritores de níveis de desempenho, como é que os alunos mobilizam as competências transversais no contexto da empresa, é outro indicador muito importante. E isso é recorrente, esse <i>feedback</i> por parte das entidades relativamente a estas competências transversais e depois como temos este processo todo codificado no caminho de três anos. Vejamos, nós conseguimos comparar, por exemplo ao nível da comunicação quando o aluno faz o vídeo do projeto de carreira, como comunica ao nível da linguagem, ao nível do português, ao nível do seu posicionamento dos recursos que utiliza, da destreza da sua linguagem e depois vemo-lo no vídeo de uma Prova de Aptidão Profissional (PAP).</p>	
	<p>13. Se tivesse de nomear alguns aspetos inovadores desta escola, o que mencionaria?</p>	<p>14. Qual é o papel do diretor pedagógico na organização e funcionamento desta escola?</p>
<p>Inovação percebida</p>	<p>Eu acho que o nosso processo mais inovador enquanto equipa em diferentes graus de complexidade é o facto de nos constituirmos como uma escola que é efetivamente investigadora na sua ação. O porquê das coisas, e se isto não é coerente, então não podemos continuar a fazer. Então temos que ir investigar como é que temos que fazer. Depois ter de fazer, não é só pensar sobre isso. Tudo o resto é uma consequência disso.</p>	<p>Pois eu diria que é liderar processos de transformação individual e de grupo de forma colaborativa com as equipas, com os alunos e entidades externas à escola.</p>

Transcrição das entrevistas
Entrevista n.º 3 – PRESIDENTE DO CONSELHO DIRETIVO DA ETPM (PDC)

	Questões	Questões
Rubricas (subtemas)		
	1. <i>Como é que escola se organiza para gerir o currículo?</i>	2. <i>Como é que são trabalhadas as competências transversais dos alunos?</i>
Processo de organização da escola em termos curriculares	<p>Na génese, e sendo uma escola, por sinal, aquilo que foi mais imediato, foi o nosso foco e a nossa perspetiva muito próxima daquilo que são as empresas e a organização de uma empresa. Isso também nos trouxe de forma muito evidente as incongruências, que temos em termos de sistema, do ponto de vista de organização, como é que nos organizamos para fazer aprender e ensinar numa escola e até fazer aprender para esse mercado e para as empresas. E depois aquilo que é esperado e aquilo que temos nas organizações. É mesmo um mundo que é um grande choque. Nós nas empresas organizamo-nos, sobretudo por projetos, em equipas multidisciplinares, temos de gerir o nosso horário de forma flexível. A composição dos grupos de trabalho é variável.</p>	<p>Tem sido sempre, tudo o que tem sido competências transversais, elas têm de ancorar nas nossas rotinas da semana e tem de ser ao longo de três anos. Caso contrário, elas caem. Percebemos, por exemplo, que os nossos alunos são melhores a planear o seu tempo e a sua semana, se eles connosco trabalharem ao longo de três anos disso. E nós vamos percebendo até a evolução deles, como é que estão no planeamento. Se eles, por exemplo, pensam num tempo adequado para as tarefas que se estão a propor, se organizam o espaço com sentido, se tratam da logística associada. Isso faz-se nesta lógica, nas tutorias em que temos aquilo que é o grande grupo para a semana, mas também individual, utilizando o <i>Notebook</i>, também como instrumento.</p>
Gestão do currículo	<p>Nós tínhamos este objetivo, de a escola ter de se conseguir organizar, ou uma preparação para a empresa. Temos de nos organizar com esta premissa. E para nos organizarmos com esta premissa, nós não podemos olhar para o currículo e dizer assim: «Temos três componentes. Eu tenho a científica e a sociocultural que arrumo e que são os professores isoladamente que estão a trabalhar com as disciplinas e depois tenho a tecnológica, que é aí que nós vamos trabalhar articuladamente.» Isso não fazia sentido. E, portanto, a nossa abordagem, de forma gradual, começou a ser, nós temos de construir o currículo de forma intencional e interligada. E, portanto, não só ligar, se quisermos, disciplinas dentro de cada uma das áreas. Esse foi o primeiro nível, foi o dentro da componente científica tenho mais do que uma disciplina, dentro do sociocultural, tenho mais do que uma disciplina, dentro da tecnológica também posso ter mais do que uma disciplina. O primeiro trabalho foi ligá-las internamente ao ponto de, por exemplo, nós neste momento já não temos disciplinas na componente tecnológica. Só temos componente tecnológica, não há disciplinas.</p> <p>É totalmente plástico. Como fundo, como perspetiva, e o nosso referencial é até 2030, o nosso referencial de inovação pedagógica é acabarmos mesmo de deixar de haver disciplinas na escola. E começar a ser mesmo um currículo à medida. Construído, com base em quê? Face àquilo que queremos provocar, naquelas perguntas muito básicas que é: eu tenho um perfil de pessoa, que é o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, depois casa sobre este perfil, o perfil profissional, porque o aluno está numa escola profissional quer ser técnico de qualquer coisa. Aí entra o perfil e as realizações profissionais. Depois tenho o quê? Aprendizagens essenciais, ou seja, para cada área de conhecimento, eu já tenho um conjunto de aprendizagens que são nucleares e essenciais. Portanto, vamos sempre afunilando, numa lógica muito flexível e que nos permite ajustar e que o currículo não seja um ditador negativo. Que é a desculpa de que não posso fazer, porque está no currículo. Não, aqui o currículo até é um grande amigo. Ele ajuda-nos a estruturar este caminho.</p> <p>Basicamente, o que nós queremos é que todas estas dimensões do conhecimento sejam coconstruídas e estejam ao dispor daquilo que é a construção de um perfil de pessoa e de um perfil técnico, face a uma determinada saída profissional. E isto tem de ser plástico.</p>	<p>Nós não temos nenhuma cadeira TIC, não temos nenhum professor de TIC. Temos é o nosso processo de ensino-aprendizagem ancorado num conjunto de ferramentas tecnológicas que obrigam a que toda a equipa da escola e a que todos os alunos as mobilizem. Não é uma disciplina, um módulo que de vez em quando um professor faz. Os alunos têm o <i>G-Suite</i>, têm os seus portefólios, já sabem que comunicam com o professor através do <i>Hangout</i>... Ou seja, tudo isto é uma estrutura de competências digitais que são tratadas também de forma transversal e ao longo do período. Têm a sua conta de <i>e-mail</i> institucional, têm o seu espaço na <i>drive</i>, sabem que a submissão dos trabalhos ou projetos é feita naquela plataforma. E é uniforme, é uma experiência para todos. Sendo que a equipa também gradualmente teve de se capacitar para este exercício. Portanto, as competências transversais são muito ancoradas nas rotinas que vamos criando, sejam elas, até no ponto de vista de como organizamos, por exemplo, o processo de ensino-aprendizagem. E apesar de ser muito ancorado numa lógica do problema e na lógica do desafio, porque todas as unidades de aprendizagem têm esta linguagem própria. O aluno sabe exatamente o que é que ele deve ser capaz. É muito pela metodologia do desafio, do projeto, claro que depende das áreas. O treino é fundamental em todas as áreas, como é óbvio.</p> <p>Se quisermos categorizar, esta forma acaba por potenciar metodologias muito mais ativas, porque é o próprio aluno que marca o ritmo. Quando estamos a trabalhar através de um problema, de um desafio ou de uma questão, isso acaba por trazer o aluno para um processo muito mais interventivo.</p>

	<p>3. <i>Em que é baseada a aprendizagem dos alunos? Quais são os objetivos dessa aprendizagem?</i></p>	<p>4. <i>O que privilegia na seleção do corpo docente? De que forma é que esta seleção está relacionada com a diferenciação na equipa?</i></p>
<p>Objetivos de aprendizagem e metodologias de formação</p>	<p>Nós queremos construir alunos que comuniquem/colaborem, que pensem criativamente e resolvam problemas. Nós aí temos o que queremos provocar no aluno. E depois temos, a seguir, um conjunto de perfis profissionais em função da saída. Para a própria equipa é exigente no sentido em que por isso é que as equipas também tendem a, no mesmo ano, estarem mais afetadas à mesma área. Por exemplo, se eu tenho um professor de Português, ele vai estar em todas as turmas de Restauração, estar em Restauração é diferente de estar em Infância. O trabalho é mesmo diferente. E apesar de eu ter um objetivo na componente científico-sociocultural que tende a ser igual, isto é muito diferente, e os desafios são diferentes. A aprendizagem essencial é a mesma. Estes são os grandes chapéus que temos, que é o perfil dos alunos, da Escola Técnica Profissional da Moita.</p>	<p>É um dos principais ingredientes. É um processo, é mesmo um processo, e é um processo com tempo, ou seja, não é fácil trabalhar num projeto destes. Não é fácil, face àquilo que é a própria expectativa profissional de cada professor, ou cada formador, ou se quisermos de outros técnicos que cá estão. E há aqui um exercício comunicacional muito exigente, que é o exercício de explicar de forma clara ao que vamos e o que é que queremos.</p> <p>E quando nós queremos construir com estas pessoas uma experiência que permita que estes jovens construam uma etapa importante no seu projeto de vida é mesmo a sério, é mesmo não deixar nenhum cair.</p> <p>O nosso processo tem sido um processo de compromisso, de, por um lado, as pessoas também perceberem que se forem muito boas naquilo que fazem têm aqui oportunidade de construírem um projeto de vida para terem, por exemplo, uma retribuição adequada ao investimento que fazem, mas isso vai acontecendo num ponto de equilíbrio e numa viagem à medida que nos vamos conhecendo. É impossível ser de outra forma. E, portanto, claro que temos um grande privilégio de escolher os nossos professores, podemos seleccioná-los. Isso é muito bom!</p> <p>Nós não propomos o currículo. Isso já não é assim. Não fazemos horários. Não fazemos horários da equipa. Não decidimos que unidades de formação vão desenvolver. O que nós fazemos é colocarmos um conjunto de cenários e um conjunto de situações que vamos ter de conseguir fazer.</p> <p>É face ao que eu quero provocar, veja um currículo como um conjunto de peças de <i>puzzle</i>, cada um tem a sua caixa, é muito claro as peças que lá estão dentro e é muito claro quais as peças que obrigatoriamente têm de ser desenvolvidas ao longo dos três anos. E depois os professores é que tomam a decisão sobre as equipas.</p>
	<p>5. <i>Qual é o papel do tutor? O que se espera deste tutor?</i></p>	<p>6. <i>Como é que chegaram a esta designação de «empresas pedagógicas»?</i></p>
<p>Tutorias – trabalho das competências micro (individuais) e macro (turma)</p> <p>Construção da equipa docente</p>	<p>Este tutor é uma espécie de gestor. É a pessoa que tem uma relação permanente e semanal com os alunos. Tem esta relação assente na questão do currículo. Isto é ancorado numa área que temos, que é a Área de Integração e depois Criação e Gestão de Portfólios, uma oferta de escola. Este tutor é a grande rede que o aluno deve ter e que aciona aquilo que é a viagem que ele faz durante estes três anos. Que vai picando, que vai desafiando, quando as coisas não correm bem, que dá o amparo. É como um gestor dedicado de carreira. A nossa equipa de gestão de carreira tem uma ligação direta com os tutores. Depois os tutores, operacionalizam aquilo que é o projeto com os próprios alunos.</p>	<p>As empresas pedagógicas começaram numa procura nossa de, em algumas áreas, conseguir simultaneamente ser prestador desse serviço à comunidade, quer dizer que o nosso <i>standard</i> de funcionamento, no mínimo, corresponde às necessidades imediatas do sector. Por exemplo, no caso da Infância, se nós temos equipamentos sociais dentro da escola, e se esse equipamento serve meninos reais, famílias, então quer dizer que nós podemos preparar as nossas alunas à luz desta realidade e numa lógica de acrescentar valor à experiência, do que se for num ambiente simulado. E um ambiente simulado é outra coisa, não tem esta exigência de serem pessoas a sério, de gerir atenção, de gerir as expectativas. Tanto em Infância como em Restauração, são as únicas áreas onde nós conseguimos ter a conceção de empresa pedagógica a funcionar, porque temos o colégio cá dentro a funcionar e na Restauração nós temos muitas atividades externas e fora que a nossa empresa pedagógica desenvolve e a própria equipa faz parte dessa empresa. Portanto, são pessoas que continuam a desenvolver atividades externas, mas também internas associadas a cursos específicos na escola. Estas empresas antes do ano começar, entram no currículo. Isso acaba por nos ajudar no contexto. Estas entidades já estão no planeamento, o que faz com que a experiência depois seja muito diferente, porque entram logo recursos da empresa /organização ao início. O próprio aluno conhece logo figuras da empresa, quando ele está a conhecer a nossa equipa, eles não distinguem.</p>

	<p>7. <i>O que é a mobilidade? Como se processa? Que tipos de mobilidade existem? Como é que estas mobilidades são articuladas com a formação na escola?</i></p>	<p>8. <i>Vocês construíram uma casa, com uma arquitetura muito própria. E como é que vocês chegaram a essa conclusão de se organizarem assim?</i></p>
<p>Processo ensino-aprendizagem em mobilidade e em FCT (autonomia e flexibilidade: planeamento)</p>	<p>As mobilidades fazem parte do processo, ou seja, a mobilidade é um prolongamento da escola noutra sítio. As mobilidades por norma usam currículo, não usam sequer formação em contexto de trabalho. A mobilidade é estruturada, é uma experiência que é feita fora da escola, mas com um currículo por trás e com objetivos curriculares por trás e ela tem geometrias muito diversas. Antes de os alunos irem, é trabalhada com os alunos. É construído o roteiro, é desenhada a experiência e depois eles lá continuam com o tutor, com os formadores, que por norma são da própria empresa. Mas mantém sempre a ligação à escola e é curricular. Ou seja, as mobilidades a grande diferença que têm, e é bom que essa dimensão se conheça, é que isto não é formação em contexto de trabalho e não é nenhum estágio. Isto é currículo fora da escola, noutra ambiente. E isto é inovador na nossa escola. Não se faz nas outras escolas. E não nos retira horas depois à formação em contexto de trabalho, que é outra coisa, que deve ser uma coisa já muito mais como uma alavanca para a transição, para a vida ativa. O ideal é eu ter um terceiro ano, onde se calhar possa estar três ou quatro meses numa formação em contexto de trabalho e a partir dali a entidade poder contratar.</p> <p>Já é outra coisa, as finalidades são outras. Aqui é desenvolver currículo e pode ser as três componentes do currículo, fora da escola.</p> <p>Porque isto é trabalhar de outra forma, de uma forma escondida, as competências transversais do nosso aluno. Eles têm de se organizar para a mobilidade, têm de planear, têm logística associada, vão ter de gerir conflitos e tensões. Muitas vezes é a primeira vez que os alunos estão fora de casa quinze dias.</p>	<p>Nós construímos um referencial e esboçamos uma mudança aqui também, como é que partimos da escola que somos para a escola que sonhamos. Isto não aconteceu num dia, ou num momento, ou numa inspiração. Isto foi acontecendo, e fomos polindo, e vamos descobrindo depois mais ligações. Daí chegar à constelação: esta peça casa com esta, aquela casa com a outra. Isto começou por uma coisa muito básica, começou por sentirmos que em determinadas dimensões, nem os nossos alunos, nem a nossa equipa, nem nós percebíamos bem que estávamos a fazer determinadas coisas. Começou só por aí.</p> <p>Nós temos de estar com intencionalidade, e fomos procurando essas ligações. E é um processo inacabado.</p> <p>Eu acho que nós vamos estar até 2030 e vamos chegar a 2030 e dizer que agora vamos ter de fazer o referencial 2040 ou 2050.</p> <p>Uma coisa tão básica como tornar o currículo mesmo flexível e os horários mesmo flexíveis e construídos pelas equipas, eu tenho a plena consciência de que é um grande desafio para muitas organizações. Mesmo difícil.</p> <p>Agora, enquanto isso não acontecer, o resto também não tem hipóteses de acontecer, porque eu não consigo ter um currículo intencional e baseado em projetos se não mexer nas horas em que as coisas acontecem e nos momentos e nos espaços.</p> <p>Portanto, a primeira premissa é: como é que eu giro mesmo o horário de forma aberta e flexível. Se isso não está garantido, nem vale a pena pensarmos no resto.</p>
	<p>9. <i>De que forma cria novas oportunidades para todos, com vista à construção de um novo contrato social? Os vossos alunos vão criar mais-valia no tecido empresarial. Mas não têm esse retorno comunicacional e avaliativo do trabalho desempenhado pelos alunos em contexto profissional?</i></p>	<p>10. <i>Como é que chegaram a esta forma de organizar as turmas em departamentos?</i></p>
<p>Circularidade – escola – empresa – escola (Saber-Saber vs Saber-Fazer)</p>	<p>Não temos, porque não temos sequer recursos, para colher esse registo. Isto tinha de ser um projeto de investigação autónomo.</p> <p>Imagine, Responsabilidade, que é uma dimensão que está no perfil do nosso aluno. Eu precisava depois de perceber se o aluno é responsável, então ele potencialmente não vai faltar muito ao trabalho. Porque ele é responsável. Então que impacto é que isto tem na produtividade? Cumpre os horários. Ou seja, era preciso ter alguém, aqui na economia para aferir tudo isto, lá está, era mesmo uma coisa a longo prazo. Sentarmo-nos antes do ano começar, acompanharmos três anos o grupo e depois acompanharmos mais um ano na empregabilidade. Prosseguimento de estudos: acompanharmos aqueles que vão para o ensino superior, aí é uma linha autónoma de investigação. E outros que vão para o mercado de trabalho. O nosso contrato social tem de nascer aqui, no contrato que cada um de nós imprime naquilo que faz, porque nós quando falamos no perfil dos alunos, na verdade, também está aqui por trás um perfil de pessoa e de comunidade da escola. O perfil do aluno tem sempre associado um perfil do professor, o perfil do educador, o perfil do auxiliar, o perfil do gestor. É uma junção, não são dois perfis. Claro que o nosso foco tem de ser para o aluno, até com alguma intencionalidade. Portanto, o contrato social nasce aqui. Nesta responsabilidade, cada um de nós tem de ter o objetivo de não deixar nenhum aluno cair e não deixar nenhum aluno para trás.</p>	<p>Tem mesmo a ver com a base da organização da escola. Este é o lema da escola, desde que ela foi criada em 2006. A escola como primeira empresa. Porquê? Porque nós tínhamos essa premissa, a escola, além de ser uma escola, é organizada numa base empresarial. A nossa escola tem uma estrutura empresarial também. Tem uma gestão, ou seja, a lógica foi sempre ter um modelo próximo na experiência, até na organização dos grupos de aprendizagem, daquilo que é uma organização e que, por norma, é transversal à maioria das empresas.</p> <p>A nossa organização é o que é transversal, depois há sectores e empresas que têm departamentos de investigação. O que é que nós temos? É o básico, temos os recursos humanos, a ética, a logística, o executivo, a comunicação. Portanto, temos o básico e procuramos que as próprias turmas se organizem nessa estrutura, um bocadinho numa lógica de isomorfismo, portanto, procurar que isto seja uma réplica daquilo que depois é a organização das empresas, que é a própria organização da escola, que é uma escola empresa e que depois os alunos estão nesta própria dinâmica, uma organização de pequena comunidade dentro de uma grande comunidade, que também se organiza como uma empresa.</p>

	<i>11. Como é que a escola comunica com as empresas pedagógicas, quer para as angariar quer negociar o projeto?</i>	<i>12. Como é que a escola faz o marketing no seu projeto educativo para angariar novos alunos? (como é que se dá a conhecer para o exterior)</i>
Circularidade Escola-empresa-empresa-escola (Saber-Saber vs Saber-Fazer)	<p>Começámos a desenvolver o conceito, portanto, a lógica não foi muito da procura, por norma isto vem de algo que nós já temos, algum conhecimento, algum capital de relação, alguma destreza. Fomos casando, juntando ideias, sempre numa base de possibilidade, são decisões que estão ao vosso alcance enquanto empresa, que podem assumir esse compromisso, e ao nosso alcance enquanto escola.</p> <p>Portanto, não assumimos nem desenhamos os projetos que estão dependentes de qualquer coisa externa.</p> <p>Assumimos um compromisso, que é nosso. Enquanto escola, podemos garantir que fazemos de uma determinada forma e vocês, enquanto empresa, podem garantir que também vão fazer assim. É a nossa relação, e nossa possibilidade, por isso, nós aqui, temos de ter alguma base para aceitar estes desafios e, pelo menos, temos de confiar uns nos outros.</p>	<p>Aqui também temos uma grande particularidade. Nós também temos a oferta da comunicação, temos uma equipa e temos uma loja da comunicação, aqui também temos uma empresa pedagógica.</p> <p>Temos esta particularidade, alimentamos a nossa estratégia de comunicação, ancorada nesta equipa, que são uns especialistas na área e na nossa loja da comunicação. É claro que ela está muito ancorada naquilo que fazemos e de uma forma muito estrutural ao longo do ano. Temos as coisas bem oleadas, se quisermos e depois a fase de matrículas, de procura, tudo isso é uma consequência disto ao longo do ano e não uma coisa que vamos fazer só uma campanha, ali específica só para a altura. É contínuo, ao longo do ano, a escola recebe alunos de outras escolas, vamos tendo interações, vamos tendo projetos. Portanto, os próprios alunos do ensino básico vão conhecendo a escola, e depois no nosso contexto comunitário temos um peso significativo e os nossos grandes embaixadores são mesmo os nossos alunos e as nossas famílias.</p> <p>E continuamos a ter uma dimensão média, face à dimensão das escolas profissionais, é uma dimensão grande, mas face ao contexto de um agrupamento entre escolas é pequeno. O nosso modelo não tinha elasticidade para um número desses. Sentimos que estamos no nosso ponto de equilíbrio. É 600 alunos, mais do que isto...</p>
	<i>13. Como é que caracteriza a vossa escola?</i>	<i>14. Porquê «Constelação 2030»?</i>
Perfil do aluno ETPM (entrada e saída) Inovação percebida	<p>Vejo a escola como um conjunto de pessoas que partilha tempo, partilha espaço e comunga de sonhos. E, portanto, eu vejo a escola como um grande organismo vivo, com uma grande capacidade. Vejo estas pessoas que aqui estão, como uma grande capacidade de mobilização, uma grande capacidade de fazer acontecer. A nossa grande diferença é que nós queremos fazer as coisas: desenhamos, idealizamos e a coisa acontece.</p> <p>Não estamos vinte anos à espera que os astros se alinhem. Começou do nada com sessenta pessoas, hoje é uma referência que desenvolve verdadeiramente o nosso território e, ao mudarmos os trajetos de vida destas pessoas, estamos a mudar ritualmente o nosso território e com uma pegada a médio, longo prazo. E estamos a conseguir, de facto, acrescentar valor, que é algo que, para mim, é básico numa escola. Uma escola não existe para ocupar o tempo das pessoas e para as pessoas terem um sítio em que podem ir trabalhar descansadas e alguém fica com os seus filhos dentro de umas grades. Desejo que, daqui a uns anos, nós nem precisemos de portões nem de grades. Aí os nórdicos já estão mais à frente do que nós. Portanto, vejo a escola como isto. Um organismo vivo.</p>	<p>Decidimos que queríamos ter tempo para fazermos a nossa transformação e que a nossa equipa teria tempo.</p> <p>E depois a constelação, porque, de facto, nós tínhamos isto inicialmente por um conjunto de atividades, de sectores ou de subáreas, tínhamos os ambientes de aprendizagem, as metodologias de aprendizagem, os recursos, a gestão do tempo, tínhamos o perfil e percebemos que isto estava tudo ligado, estava tudo conectado. E começámos à procura dessas ligações e chegámos mesmo a uma constelação 2030.</p> <p>Se calhar foi o conceito que chegou até nós. Porque tínhamos o papel na mesa e parecia uma constelação e, portanto, foi muito visual.</p> <p>E depois caminhos para inovar na educação.</p> <p>É a nossa bússola. Esta é a nossa viagem, é o nosso referencial, é aqui que as coisas têm de fazer sentido. E todos nós temos de navegar com este mapa.</p> <p>O <i>upgrade</i> é sempre aí.</p> <p>A matriz curricular vive ancorada em decisões que estão nesse referencial.</p>

Entrevista n.º 4 – DIRETOR PEDAGÓGICO DA EMPRESA PEDAGÓGICA (DP-EP)

	Questões	Questões
Rubricas (subtemas)		
	1. <i>O que é esta empresa pedagógica e qual é a sua relação com a ETPM?</i>	2. <i>Em que é que consiste esta mobilidade? Que diferentes tipos de mobilidade existem?</i>
Empresa pedagógica	<p>O que acontece, que eu achei muito curioso, é esta necessidade de sermos coerentes e de as alunas admitirem que havia coerência, o que levou a uma transformação também na ETPM. E depois também ter uma abordagem pedagógica que se assemelhasse a uma vivência de aprendizagem quotidiana, que permitisse que as crianças desenvolvessem um conjunto de competências elementares para a vida, e que tem a ver com a capacidade de comunicar, com a capacidade de pensar pela sua própria cabeça, com a capacidade de pensar no outro, respeitá-lo. E, no fundo, também de serem crianças investigadoras, claro que nós, com este propósito, iniciamos uma atividade que de certa forma é filiada nos pressupostos base do movimento da escola moderna.</p> <p>Se pensarmos na síntese do modelo, há quatro eixos mais um que são muito importantes, que é o aluno ser o autor do seu próprio currículo, fazer circuitos comunicacionais, portanto, toda a aprendizagem está associada a um determinado produto, monitorizar o seu próprio processo de aprendizagem através do plano individual de trabalho, comunicar aquilo que descobre também é muito importante, trabalhar cooperativamente e quando dizemos cooperativamente é também com o professor incluído. E as alunas também se começam a deparar com esta forma de trabalhar. A própria ETPM também começa a entrar numa fase de transição e reflexão sobre as suas próprias práticas e, neste momento, nós já estamos próximos daquilo que eu acho que é ideal, que é os documentos e os instrumentos reguladores da aprendizagem das alunas e que na sua génese são os mesmos que são utilizados aqui, só com um nível de complexidade diferente. E, portanto, esse isomorfismo é muito importante e, no fundo, é a cola para dar sentido ao seu próprio percurso. E hoje, esta ideia de isomorfismo até está mais presente. Agora é também ao contrário, agora também é a ETPM que entretanto tem feito um trabalho absolutamente incrível, também tem esse papel para a utilização das nossas próprias práticas. É realmente o isomorfismo pedagógico nas diferentes dimensões. Casa instituição por si só e depois os alunos que estão em trânsito, o que significa que elas estão em dois lugares ao mesmo tempo. Estão a aprender formação normalmente quando são alunas da ETPM, e estão a aprender formalmente quando estão aqui, quer em mobilidade quer em formação em contexto de trabalho e a língua é praticamente a mesma.</p>	<p>Para mim o que é importante é que na mobilidade as alunas estão numa circunstância, em que elas não são capazes de aproveitar muito bem ainda porque estão num papel de observadores. Não estão num papel tão interventivo como estão na formação em contexto de trabalho, que já é muito próximo com o lugar do trabalho. O que se pretende é que elas estejam na mobilidade a observar e a fazer pontes e a fazer ligações e, no fundo, também à procura de questões, que depois possam ser a âncora para novas aprendizagens que só vão desenvolver na ETPM. Essa é a base, devo dizer que é exigente, porque são alunas muito jovens que, por vezes, podem não ter ainda a abertura para pensar que essa prática faz sentido e, portanto, elas estão a observar e, por vezes, não sabem muito bem o que é que estão a observar, tiram notas que são muito fragmentadas. Elas também têm os seus instrumentos, têm uma agenda, instrumentos de registo, tal como nós temos, não é evidente para elas fazerem esse paralelismo.</p>
	3. <i>Como é que se processa o diálogo entre a empresa pedagógica e a escola?</i>	4. <i>Como é que as alunas são inseridas no ambiente de trabalho?</i>
Mobilidade	<p>Os educadores que as acompanham têm um papel bastante importante, não só de acompanhamento, monitorização mas de reflexão final de <i>feedback</i> ao longo do tempo que estão connosco. Têm um papel formativo que eu acho realmente significativo. E que tem, que impacta na formação das alunas, porque realmente temos tido só alunas. Têm reuniões que são formais, vão dando <i>feedback</i>, eu acho que isso funciona muito bem e é imprescindível, e para os docentes também é muito interessante, esse seu papel, naturalmente que também aprendem. Os docentes também aprendem.</p>	<p>É como os peixes no aquário. Não pode ser logo assim. Porque os peixes não se sentem logo bem no aquário, têm de ter uma fase de adaptação, se fizer isso, os outros peixes que lá estão também podem não aceitar muito bem o peixe.</p> <p>Os peixes vêm num saquinho, ou seja, eles vêm da loja num saquinho com água que eles têm lá. E nós agarramos nesse saquinho e pomos esse saquinho fechado dentro do nosso aquário, e os outros peixes começam a olhar para aquele ser e vão até lá para o conhecer melhor, mas o novo peixinho está protegido dentro do seu <i>habitat</i>, não há problema nenhum. E deixa-se ali, algum tempo, o peixe a socializar, isso é imprescindível que seja feito e depois o que vamos fazendo é introduzindo água do aquário, onde ele vai viver, na água onde ele está. E a reta, o momento final é quando de facto o tiramos do saco e ele fica com</p>

		<p>os outros. E é exatamente isso que acontece na integração das alunas.</p> <p>As alunas começam por estar numa atitude passiva, passiva do ponto de vista de ação, não quer dizer que queremos que seja passiva do ponto de vista intelectual, e começa a haver ligações, as próprias crianças também começam a ligar-se com elas, e a pouco e pouco, vão tendo <i>feedback</i> da parte dos docentes. Os docentes também vão colocando questões que no fundo desenvolve a sua capacidade reflexiva e depois começam definitivamente a estar com uma lógica mais interventiva, umas mais do que outras. Há alunas que arriscam, é aquele tipo de peixe que começa logo a ter vontade de saltar do seu saco para ir diretamente para aquele ambiente e outras não, demoram o seu tempo. É gradual quando elas estão em formação.</p>
	<p>5. Como é desenvolvida a aprendizagem em contexto de trabalho e o que acontece durante este processo de aprendizagem?</p>	<p>6. Quais são os instrumentos de trabalho das alunas neste contexto de mobilidade, quais são as rotinas, qual o papel do diário de campo?</p>
<p>Aplicação das competências TAI nos cenários de mobilidade e FCT</p>	<p>É expectável que elas vão evoluindo, que se aproximem daquilo que é o nosso referencial, que é muito semelhante ao potencial da ETPM, que elas percebam que exista essa unidade conceptual.</p>	<p>Os instrumentos das alunas são inspirados ou são ancorados naquilo que são os instrumentos dos nossos alunos.</p> <p>Em todas as salas temos um diário de grupo, por exemplo. Esse é um registo que é feito pelas crianças e que tem normalmente três colunas: Gostamos; Não Gostamos e Queremos Fazer. Claro que aos três anos e pelo menos até aos seis ou sete, a coluna do Não Gostamos está cheia de “eu não gostei que o não sei quantos me tivesse tirado não sei o quê...”, esse instrumento que existe nas salas e estão ao dispor das alunas.</p> <p>O <i>kit</i> que é o Plano Individual de Trabalho que existe nas salas, as alunas têm-no em forma de Agenda Semanal, portanto os instrumentos das próprias aprendizagens das alunas ancoram naquilo que são os instrumentos de regulação que existem em todas as salas por onde elas passam, e é muito interessante que elas consigam fazer essa ponte.</p>
	<p>7. Em contexto de trabalho quais são as maiores lacunas ou desajustamentos entre a teoria e a prática?</p>	<p>8. Que nível de intervenção é esperado da parte das alunas nas diferentes fases de mobilidade?</p>
<p>Gestão curricular</p>	<p>Eu acho que os desajustes é entre a pessoa e a tarefa. Entre a teoria e a prática não me parece que haja esse desajuste, mesmo quando as alunas têm interiorizado as componentes teóricas e chegam aqui e pensem: «ah mas isto afinal, não é nada assim!»</p> <p>Essa identificação, ela é muito rica, das duas uma: porque é que não é nada assim? Pode ser rica para elas, pode ser rica para nós também. O desajuste não é de todo a esse nível é muito mais ao nível comportamental, emocional, algo relacionado, é mais ao nível da pessoa.</p>	<p>É desejável que elas se alimentem daquilo que estão a conseguir observar e que levem esse pacote, esse património de observação, para dar sentido à sua prática. Isso é que é o ideal. Elas conseguem depois fazer essas ligações quando estão nas suas aulas. Portanto, que façam essa ligação, ou até que o professor também motive e impulsione esta ligação e quando vai abordar qualquer módulo ou conteúdo, pode remeter para aquilo que as alunas observaram.</p>
	<p>9. Se tivesse de nomear alguns aspetos inovadores desta escola o que mencionaria?</p>	
<p>Inovação percebida</p>	<p>O que eu acho é que estes alunos que estão aqui fazem de facto que as coisas estejam ligadas e tenham cola. O que eu acho que funciona bem é que existem ligações entre aquilo que eu aprendo em aula, componente teórica, aquilo que eu aprendo em mobilidade, que é no fundo a transição e aquilo que eu aprendo no nosso contexto de trabalho. Está tudo ligado e a ligação são os próprios alunos, com as suas próprias competências, com as suas próprias iniciativas, os seus próprios erros, depois o perfil do aluno, à saída da escolaridade obrigatória, seja profissional, não seja profissional, ele aqui tem bastante margem para ser desenvolvido. Porque a metodologia que é a mesma que nós utilizamos no pré-escolar e primeiro ciclo, assenta num conjunto de competências transversais que estão inscritas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Quando saiu o perfil da escolaridade obrigatória nós não tivemos de alterar</p>	

<p>absolutamente nada. A nossa prática, a nossa e também a própria ETPM, ancorava já num conjunto de competências transversais, consideradas essenciais para a vida.</p> <p>E a dimensão longitudinal, ela cresce nesse grande território que são as competências relacionais, comunicacionais, que são muito importantes.</p>	
--	--