

Ensinar diferente para todos aprenderem

Um estudo sobre a gestão organizacional e curricular no ensino profissional

LAURA MATEUS FONSECA

laura.fonseca@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação; Instituto Politécnico de Setúbal

JORGE PINTO

jorge.pinto@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação; Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Este estudo tem como objetivo compreender como é que uma escola profissional se organiza na sua redescoberta sobre o papel e essência da escola, para em termos organizacionais e de gestão do currículo ajudar a construir pessoas com pessoas. Neste sentido, pretende-se demonstrar, através da análise de um caso particular, que a formação orientada para a melhor e mais adequada construção do saber, dotada de uma flexibilidade curricular, é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de profissionais de excelência. Partindo-se de uma metodologia qualitativa e interpretativa, foi feito um questionário dirigido aos alunos para analisar em profundidade a dinâmica das aulas e das mobilidades de formação, assim como entrevistas a diferentes atores da escola. Os resultados do estudo mostram como uma escola técnica profissional trabalha o currículo em função das aprendizagens essenciais e do perfil do aluno que deseja coconstruir. Paralelamente, apresenta o currículo visto pelo grupo das alunas do curso de Técnico de Apoio à Infância (TAI), cujos conteúdos são geridos em função dos objetivos e da construção do perfil do aluno.

Palavras-chave:

Formação profissional, qualidade, inovação, gestão, currículo.

Abstract

This study's goal is to understand how a professional school is organized in its re-discovery on the role and essence of school, so that in organizational terms and of curriculum management it helps building people with people. In this sense, we aim to show, through the analysis of a particular case, which guided training towards a better and more suited construction of knowledge, gifted of curricular flexibility, as an essential tool to the development of distinction professionals. Starting from a qualitative and interpretative methodology, a quiz directed at students has been made in order to analyse in depth the dynamic of classes and of training diversities. Interviews to different school staff members have also been made. The results of the study show that a professional technical school works the curriculum towards essential learning skills and profile of the student it wishes to cobuild. At the same time, it presents the curriculum seen by the students of the course of Childhood Support Technician (TAI), in which the contents are managed according to the goals and the building of the student's profile.

Key concepts:

Professional training, quality, innovation, management, curriculum.

Introdução — os sentidos da qualidade e o ensino profissional

O grande desafio da educação no século XXI será a criação de novos ambientes educativos, considerando que o ambiente que caracteriza as instituições educativas na atualidade foi construído no século XIX, não estando, assim, adaptado às grandes mudanças do futuro.

António Nóvoa, 2017

Nos dias de hoje, o conhecimento e as competências individuais e coletivas são cada vez mais valorizados, funcionando mesmo como a «espinha dorsal da prosperidade económica e do bem-estar social no século XXI» (Rocha, 2019: 359). Passou-se de uma era industrial para a era do conhecimento, onde o capital intelectual como força motriz impulsiona os avanços tecnológicos. Esta transformação está na origem de novos contextos e cenários: como aprendemos, como trabalhamos, como comunicamos. A prosperidade e a competitividade exigem forças de trabalho altamente qualificadas, tecnologicamente capazes, adaptáveis às profissões e exigências do mercado, com profissionais que necessitam de competências que lhes permitam aprender a aprender de forma a ajustarem-se a estas novas exigências. Neste contexto, surge uma nova forma de aprender e de ensinar. Aqui a aná-

lise do mercado de formação, enquanto oferta como resposta da procura de qualificações, não pode estar dissociada de uma interpretação das dinâmicas do mercado de trabalho no qual se insere. Assim, a gestão e a organização curriculares do ensino profissional para responder a estas novas exigências de qualificação de forma eficaz deverão estar niveladas a dois tempos:

- 1.º adequação entre a oferta de ensino e formação e a procura por parte dos empregadores;
- 2.º antecipação das necessidades, o que depende do trabalho prospetivo das instituições de formação, antecipando assim as necessidades dos empregadores (OEFP, 1999).

Destas reflexões decorrem os fatores que presidem a este estudo:

- i. analisar um modelo singular de gestão organizacional e curricular numa escola técnica profissional;
- ii. ouvir a voz dos alunos nos diferentes contextos (formação escolar e formação profissional).

O presente artigo procura revelar alguns dos resultados obtidos através de observação direta de uma turma do 10.º ano, do curso de Técnico de Apoio à Infância (TAI) de uma Escola Técnica Profissional na região de Setúbal, daqui em diante designada por ETP, bem como evidenciar a importância que assumiu a gestão organizacional no ciclo

de ensino-aprendizagem co-construído e participado com o grupo-turma. Neste sentido, apresenta-se uma breve descrição que fundamenta o estudo desenvolvido, seguida da metodologia adotada, para finalizar com a síntese dos resultados e das respetivas conclusões finais.

1. Aprender não é avassalar: a urgência de um ensino crítico e dinâmico

Dizia o filósofo romano Séneca que «quando ensinamos, aprendemos». Na verdade, a melhor maneira de compreender qualquer conceito é explicá-lo a outra pessoa. Em qualquer contexto de ensino, o que se pretende não é *avassalar*, ou seja, meramente submeter o aluno à captação de regras como se estivesse submerso pelas suas próprias aprendizagens, pelo contrário ambiciona-se uma aprendizagem que permita atravessar novos territórios ainda desconhecidos, não só compreendê-los, mas também ter um olhar distanciado, construindo novas geografias, novas topologias com foco numa aprendizagem inventiva e crítica, de questionamento para uma ação esclarecida. É este despertar do talento que se procura atingir, para tal

os verdadeiros professores protegem os alunos contra a sua influência. Incitam os alunos a desconfiarem deles. Não produzem discípulos. Um professor criativo não ensina nada, mas proporciona um clima de aprendizagem. A sua principal tarefa é ensinar os alunos a questionarem tudo – incluindo o professor. (Judkins, 2016: 298)

Partindo deste referencial educativo, no acompanhamento desta turma do ensino profissional de um curso de Técnico de Apoio à Infância, assumido como um caso localizado, procurou-se perceber 1) os princípios orientadores da organização do curso TAI e a gestão da matriz do currículo para formar profissionais e cidadãos ativos; 2) a forma como os alunos veem a sua formação.

No conjunto de sessões de aulas assistidas, foi privilegiada a observação de aulas de tutoria, para daí extrair informações que contribuíssem para a fundamentação das perspetivas apresentadas neste estudo. Numa primeira conceptualização de ideias, tornou-se evidente que a cisão entre escola e trabalho se esbateu com a alternativa de ensino desenvolvida por esta escola profissional, oferecendo uma formação de estrutura modular, organizada em módulos – «unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis» (NACEM/GETAP, 1992: 13), interligadas entre si e integradas num todo coeso, com implicações ao nível do desenvolvimento curricular, das

práticas e do modelo pedagógico e organização da própria escola. Uma premissa desta estrutura modular, baseada numa engenharia do currículo para as tarefas de aprendizagem, ao invés da mera listagem de conteúdos, é a sua grande flexibilidade que potencia a adaptabilidade dos módulos ao projeto educativo que a escola protagoniza (NACEM/GETAP, 1992).

Sendo prolixas as definições de currículo, assentam numa já reconhecida dicotomia, sustentada por Pacheco (2019: 109): por um lado, a «ideia de currículo como plano ou produto predefinido», concebido «numa perspetiva linear, que corresponde a um plano de estudo, ou a um programa de ensino organizado e estruturado», por outro, «a ideia de currículo como projeto, ou seja, como uma proposta de trabalho que envolve não só intenções (planos curriculares, programas, orientações e outras diretrizes), mas de igual modo, práticas resultantes da intervenção de diversos atores no processo de decisão».

Em suma, o currículo é considerado o núcleo central do agir pedagógico, assumindo um papel preponderante na relação entre os alunos e a sociedade (Santos, 2017: 2). 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. 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 a desenvolver; 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». Consequentemente, o currículo assume um papel de dupla significação, por um lado, é o corpo das aprendizagens a adquirir, por outro, é o caminho que se toma para lá chegar. Na perspetiva de Roldão (2000, citada em Oliveira, *et al.*, 2018: 127), 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, desta feita versátil e adaptado a todas as realidades e contextos, através da deslocação de centros de decisão, outrora centralizados, para as escolas e professores. Nesta linha de pensamento, o presente estudo ambiciona

também revelar o que se apurou da relação e interconexão entre a gestão e a cocriação do currículo num contexto escolar particular – o ensino profissional.

1.1. O grande desafio do ensino: a escola como contributo para a construção pessoal e social

Numa entrevista, Edgar Morin, à pergunta sobre qual é o maior desafio do ensino, responde:

Não inserimos nos programas temas que podem ajudar os jovens, sobretudo quando virarem adultos, a enfrentar os problemas da vida. Distribuímos o conhecimento, mas não dizemos que ele pode ser uma forma de traduzir a realidade e que podemos cair no erro e na ilusão. Não ensinamos a compreensão do outro, que é fundamental nos nossos dias, não ensinamos a incerteza, o que é o ser humano, como se a nossa identidade humana não fosse de nenhum interesse. As coisas mais importantes a saber não se ensinam. (Passos, 2019)

Neste alinhamento, surgem outras questões: com o currículo disponível como é que se pode gerir melhor para fazer corresponder os perfis de saída dos alunos, não só ao mercado de trabalho, mas também enquanto cidadãos ativos? E neste mercado global, que competências devem ser desenvolvidas e como? O que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o que devem aprender os alunos para que adquiram os conhecimentos e competências necessários para enfrentar os

desafios desta sociedade marcada pela incerteza? Face a estes desideratos, o desenho e a gestão do currículo ganham uma nova força e relevância no atual contexto societário (Rocha, 2019: 360). Efetivamente, gerir o currículo implica tomar decisões, em vários quadrantes, envolvendo diferentes atores para «produzir a aprendizagem pretendida» (Roldão & Almeida, 2018: 23). No curso TAI, objeto da observação, percebeu-se como esta circularidade é posta em prática em função de uma gestão curricular aberta, flexível e partilhada. Assim, os principais campos de decisão curricular não seguem uma ordem particular, mas é certo que qualquer processo de desenvolvimento curricular e qualquer tomada de decisão afeta o nível seguinte. A figura 1 representa esta circularidade:

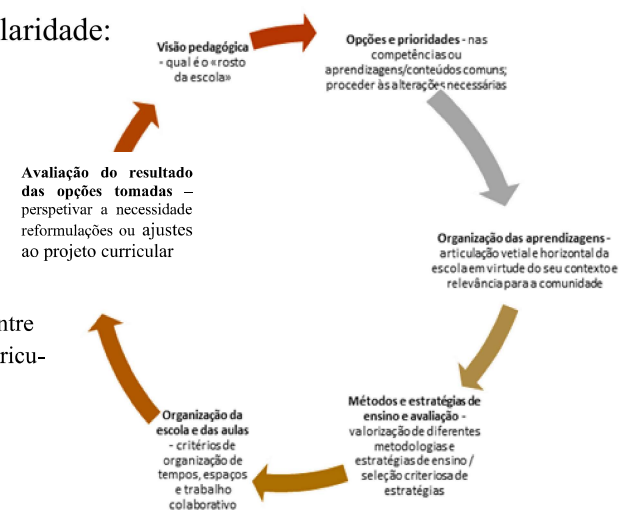


Figura 1 Circularidade entre os campos de decisão curricular.

Na escola técnica e profissional, palco deste estudo, o ensino é visto numa dupla dimensão: fornecer um contexto organizacional, curricular e pedagógico que permita uma formação pessoal e profissional adequada ao nosso tempo, mas também colocar o aluno no centro deste processo, ou seja, protagonista da sua própria formação. Em suma, o grande desafio do ensino é estruturar, fundamentar e desenhar planos de melhoria promotores de mudanças curriculares, tendo em vista a transmissão de aprendizagens essenciais necessárias para formar cidadãos ativos capazes de viver e trabalhar numa sociedade global.

1.2. O caminho para o desafio: reimaginar e transformar a escola

Mas, afinal, o que é importante aprender? Aprender mais? Ou aprender diferente? Fala-se em reimaginar a escola, partindo de uma inovação curricular como meio para a inclusão e equidade. Aragay (2017), numa entrevista, defende a mudança na educação através de processos disruptivos, mediante uma metodologia própria e original, em que o aluno aprende «fazendo», posta em prática no currículo em ação, aberto e flexível. O mesmo autor reforça que é preciso reimaginar e transformar a escola, transformar porque se vincula com a tecnologia,

em vez do redutor *innovar*, circunscrito a pequenas adaptações de um modelo que já está em crise e obsoleto.

Partindo deste pressuposto, se a escola se proclama como gestora do currículo, deverá então transformar o seu projeto educativo num projeto curricular onde interessa fazer opções de aprendizagem, definir o que assumir como prioridades, estipular os modos que considera mais adequados para atingir o seu sucesso, sendo ele, desejavelmente, uma porta aberta para a mudança, maleável e adaptável às evoluções da sociedade e às suas expectativas. Concomitantemente, é urgente deixar de pensar o ensino «a partir de uma perspetiva que se constrói em função de uma visão deficitária dos alunos, os quais, por isso, são entendidos quer como sujeitos a ser resgatados da sua ignorância e incompetência, quer como sujeitos cujos saberes e estratégias de abordar a realidade são pedagogicamente desvalorizados» (Trindade, 2018: 13).

No contexto do ensino, a oportunidade de estabelecer contacto direto com o mercado de trabalho possibilita aos jovens uma interação com um futuro emprego, constituindo uma mais-valia para o «reforço das suas competências técnicas, para a consolidação e desenvolvimento das competências socio emocionais (*soft skills*) e, igualmente, para a

construção de uma rede de contactos profissionais (*networking*) (Esménio, 2019: 228).

Em síntese, uma mudança educacional é operacionalizada através de uma gestão partilhada, flexível e disruptiva como um modo de co construir conhecimento, reimaginando-se nas formas de fazer aprender e avaliar no ensino.

2. Metodologia

O objetivo central deste estudo foi analisar um modelo pedagógico para perceber como é que uma escola promove e desenvolve, num ambiente de diálogo, situações de aprendizagem diversificadas e de que forma é apropriada pelos alunos. O estudo enquadra-se numa perspetiva qualitativa, centrando-se numa descrição dos comportamentos de uma turma de um curso técnico profissional em diferentes momentos de operacionalização das práticas curriculares, bem como no seu *feedback* quando inserida em contexto empresarial e subsequentes efeitos no currículo. Em termos de tipo de estudo, seguiu as características de um estudo de caso intrínseco.

Em termos formais, o estudo realizou-se numa turma do 10.º ano do curso TAI – Técnico de Apoio à Infância, composta por 27 alunas,

com idade compreendida entre os 14 e os 18 anos. O período de recolha de dados decorreu durante três meses, oscilando entre a escola – ETP, com duas visitas semanais, para acompanhamento das aulas de tutoria, onde as alunas planearam e organizaram as suas semanas e procederam ao balanço e avaliação dos resultados das semanas transatas, e o espaço – empresa, onde as alunas trabalham as competências adquiridas nas disciplinas do semestre. Foi, também, possível definir de forma mais clara dois objetos de estudo: 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 (ETP), que personificam outro sujeito coletivo.

Em termos de intervenção, os instrumentos para recolha de dados foram os seguintes: a observação direta participante e respetivas notas de terreno, com registos sobre atitudes, opiniões, comportamentos, relações, ideias e projetos; dados sobre contexto e ambiente, tempos, espaços e gestão de conteúdos; crenças, valores e atitudes que podem emergir; como termina a sessão; atividades e interações significativas para a interpretação do problema (Coutinho, 2018: 351-352); seguindo-se o inquérito por questionário dirigido ao grupo-turma do curso TAI (respostas de 19 alunas, num universo de 27), mediante o

qual foi possível conhecer a opinião das alunas ao longo do primeiro ano do seu percurso formativo (10.º ano), bem como perceber as diferentes experiências vividas por estas alunas; finalmente, as entrevistas semidiretivas, que viabilizaram o mapeamento de dados relativos ao perfil do aluno, à relação da escola com o ecossistema social e económico envolvente, à organização da escola em termos curriculares, aos objetivos de aprendizagem, às metodologias adotadas, à constituição do corpo docente e, em último, à organização das tutorias e circularidade escola-empresa-empresa-escola. Para a análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo que após uma leitura dos dados permitiu estabelecer as categorias de análise.

A informação obtida foi analisada com o objetivo de identificar, selecionar e analisar questões-chave, procurando relacionar a operacionalização e conteúdos formativos da ETP 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 (ou seja, como é que as aprendizagens resultantes do contexto de trabalho contribuem para uma co construção curricular). Também se procurou identificar

uma formação focada nas práticas e na construção do projeto de vida de cada aluna.

3. Apresentação dos resultados

Os resultados do estudo foram organizados segundo os aspetos considerados mais relevantes. Partiu-se do geral, ou seja, do perfil de gestão na sua perspetiva organizacional e curricular, para circunscrever ao estudo de caso das alunas TAI e acompanhamento do seu desempenho no curso e na turma, estreitando ainda mais a análise à resposta/voz das alunas face à operacionalização do referencial pedagógico que trabalha as competências essenciais e transversais do aluno que esta escola pretende edificar.

3.1. Princípios orientadores no curso TAI – um olhar sobre o currículo em ação

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 é

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.

Os dados recolhidos nas entrevistas, assim como a consulta dos documentos oficiais da ETP, quer no *site* quer no espaço físico, permitiram identificar as questões nucleares sobre os princípios organizacionais orientadores do curso TAI. Esta escola (ETP) coloca a pessoa (o aluno) no centro do processo, reinventando-se para «alcançar os horizontes pretendidos: o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional», assumindo o papel de «uma escola para formar pessoas do presente-futuro» e que, para isso, «tem de ser uma escola diferente que escolha novos caminhos» (Oliveira, Rocha e Orvalho, 2018: 125), 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 – o referencial e o mais importante instrumento da política pública educativa que visa atribuir significados às aprendizagens, trabalhando competências como o pensamento crítico e resolução de problemas, a criatividade e inovação, a comunicação e colaboração e a responsabilidade e cidadania ativa –, um modelo capaz de promover

uma reflexão sobre o comportamento da escola para organizar o currículo em função das competências transversais e profissionais do aluno que se pretende criar e desenvolver e não apenas das disciplinas.

Como refere a coordenadora do curso no excerto seguinte:

tenho de pensar de que forma os meus objetivos contribuem para o desenvolvimento do perfil profissional e 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. [...] 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.

Na perspetiva curricular que entende a escola como empresa e em que se pretende formar os alunos como cidadãos e profissionais, a turma deste curso TAI está organizada em departamentos, conforme se registou:

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.

Os dados colhidos através das notas de terreno das aulas de tutoria revelam que este grupo-turma do curso TAI desenvolve competências para pensar criticamente, resolver problemas, fazer o balanço das atividades desenvolvidas ao longo da semana e planificar a semana seguinte. São capazes de aliar aos contextos teóricos a vertente prática, num contexto de interdisciplinaridade. As notas de terreno mostram exatamente estes pressupostos postos em prática nesta turma, na escola:

As alunas procuram ir mais além sugerindo formas de inovar, de encontrar soluções mais criativas e apelativas de desenvolver os trabalhos, fazer as apresentações e desenvolvimento de tarefas e de trabalhos.

Departamento ético – Regras para todos (3 turmas). O departamento pede *feedback* à turma. Cada elemento do grupo apresenta uma regra, explicando o seu funcionamento. A tutora refere a questão dos espaços partilhados, por exemplo, material reciclável – como gerir, fazer listagem de materiais e descobrir dentro do espaço

que já existe onde colocar cada conjunto de materiais, dividir por categoria e arrumar, torná-los acessíveis a todos – discutir estes itens com os outros departamentos éticos das outras turmas. As tutoras presentes orientaram as alunas no sentido de completarem o que ainda está por resolver e como distribuir o espaço. E, sendo as regras de todos, devem estar colocadas num espaço visível, para que todos as conheçam.

Torna-se evidente que as alunas assumem o papel de gestores no processo de co construção partilhada das suas aprendizagens, como está refletido nas informações registadas abaixo:

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* do *Google*. A Aluna comanda a sessão (atitude proativa), registo do que cada aluna já fez/falta fazer: trabalhos, análises e autoavaliação.

Em sintonia com este comportamento das alunas, assente numa pedagogia baseada em projetos e num desenvolvimento curricular aberto e flexível, a tutora e diretora do curso TAI reforça que as competências que se pretendem desenvolver nos alunos são:

as competências mais ligadas ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, mais ligadas ao perfil profissional, aos módulos em si [...] 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 [...], 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. [...] 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, 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.

Do ponto de vista da relação tutor-alunas, o tutor desempenha o papel de facilitador, ou uma espécie de *coacher* que apoia, acompanha e orienta o aluno. Conhece ao pormenor o projeto de carreira de cada um, como refere a diretora do curso sobre o papel do tutor:

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 *coaching* bastante intenso que tanto gere do ponto de vista da aprendizagem, como da atitude e da forma de saber estar e saber ser na escola e, portanto, é uma figura central para conseguir desenvolver esse processo.

3.2. Como as alunas veem a sua formação – uma estratégia de mudança

Se hoje tudo muda, a educação também muda? A esta pergunta a tutora e diretora do curso TAI adianta:

Existe outro princípio base que nós conseguimos desenvolver de uma forma transversal [...] 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. [...] 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.

Partindo dos pressupostos da mudança, os dados registados nas notas de terreno de observação das tutorias do curso TAI contribuíram para a identificação de Roteiros de Aprendizagem, ou seja, instrumentos de planeamento curricular que funcionam como o elo de ligação operacional entre a equipa pedagógica e o aluno, partilhado por ambos, e como forma de operacionalização do currículo, a saber: 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 presidente do Conselho Diretivo da escola ilustra a operacionalização destes Roteiros da seguinte forma:

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.

Estes Roteiros de Aprendizagem englobam três momentos centrais que se complementam entre si, conforme representado na figura 2.

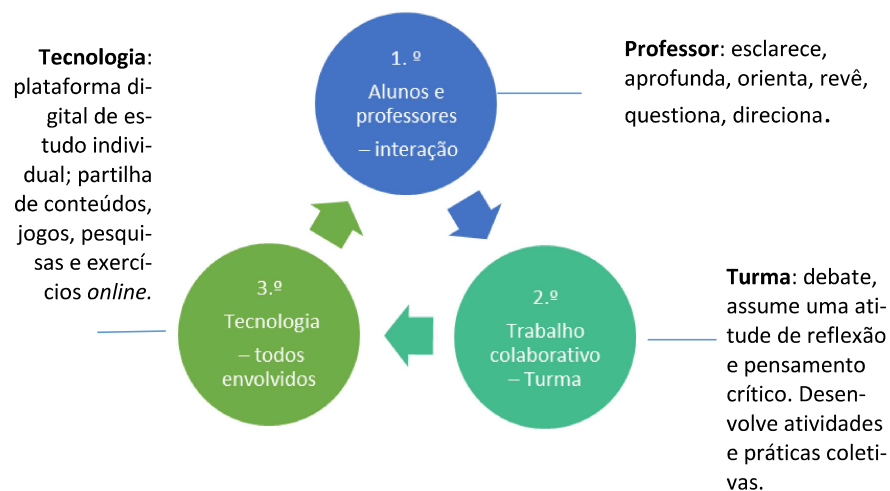


Figura 2 Roteiros de Aprendizagem: momentos (adaptado de Oliveira, Rocha e Orvalho, 2018: 141).

A figura 2 resume o perfil do quotidiano das alunas TAI como forma de operacionalização (Roteiros de Aprendizagem) do currículo na ETP. Os dados extraídos do questionário aplicado a este grupo-turma, revelam que, para estas alunas, o currículo desenvolvido e trabalhado no curso contribui para: a aprendizagem (57,9%), a formação pessoal (68,4%), a realização profissional (68,4%) e o enriquecimento académico e técnico (63,2%). Na opinião das alunas, a partir dos aspetos mais marcantes do currículo emergem quatro grandes ideias: o que a escola oferece na organização e gestão do currículo e quais os conteúdos e orientações; o que os alunos aprendem e o curso viabiliza; e, por último, a relação com os colegas e os professores. A figura 3 (página 14) sintetiza estas ideias.

Relativamente ao currículo como núcleo central, orientado para desencadear situações de aprendizagem, foi possível destacar o comprometimento das alunas com atitudes de mudança, revelando um maior índice de criatividade e de inovação nos seus desempenhos e, consequentemente, envolvidas numa co construção de um plano de atividades às quais atribuem significados, fazendo assim com que todo o conhecimento adquirido seja útil e com sentido, conforme sugere o testemunho seguinte:

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 comportamento ao perfil do aluno. [...] No Pensamento Crítico e Resolução de Problemas, consegui ter noção que cometi erros e autocorrigi-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.»

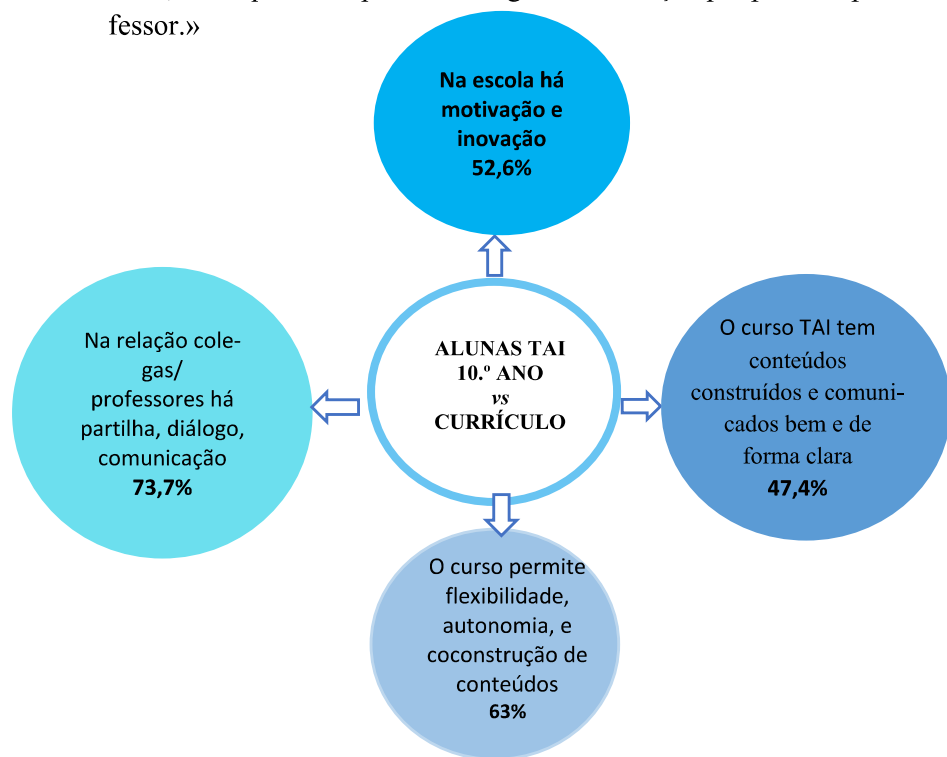


Figura 3 Currículo desenvolvido no curso TAI *versus* as atitudes e opiniões das alunas.

De notar que em relação à inovação percebida nesta escola, os dados obtidos através do questionário *online* aplicado ao grupo-turma evidenciam como estas alunas veem a sua formação:

Aprendemos em contacto com o mundo real e a nossa preparação é superior a muitas outras dando-nos abertura para o mundo lá fora.

Em todas as suas iniciativas e atividades, as alunas desenvolvem as competências transversais inerentes ao perfil do aluno ETP, alinhadas com o referencial do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Em consonância com este perfil, e segundo a perspetiva da tutora e diretora do curso TAI, os dados apresentados revelam que o currículo nesta escola é trabalhado 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 ETP e, provavelmente, a escolha mais inovadora, que é, em vez de pegar isto e dizer: como é que nós vamos fazer com que eles aprendam? Eu vou aproveitar o currículo 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.

Quanto ao modo como a escola trabalha esse currículo, a esmagadora maioria das alunas considera importante o retorno de avaliação formativa dos trabalhos que desenvolvem, assim como a relação próxima, aberta e dialogante com os professores, o que valida as dinâmicas organizacionais implementadas nesta escola, com todos os atores envolvidos.

Relativamente ao trabalho conjunto escola-empresa, na opinião de mais de metade do grupo-turma, esta relação promove relacionamentos de carácter profissional e sinergias, preparando a sua entrada no mercado de trabalho.

Finalmente, a avaliação nesta escola faz-se através de um processo de autoconhecimento (conhecer-me melhor) e autorregulação (saber melhorar). As alunas autoavaliam-se individualmente e em pequeno grupo/departamento, depois em grande grupo-turma e, numa última fase, são avaliadas pelo tutor e professores. Apresentam-se registos-síntese destes momentos no quadro 1, e que resultaram de situações de mobilidade – uma forma de pré- formação em contexto de trabalho –, através da qual as aprendizagens são desenvolvidas no contexto das empresas parceiras ou no *campus* escolar, em que 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.

Autoavaliação das alunas	Autoavaliação dos pares (avaliação da tutora)
<i>Gostou do que aprendeu.</i>	<i>Avaliação feita pelas alunas – teve iniciativa, bom trabalho, organizado e com imagens, menos texto e explicando o que fez.</i>
<i>Proximidade com as crianças.</i>	<i>A melhorar – pensamento crítico e organizar as tarefas.</i>
<i>Evolução entre as mobilidades: ultrapassar a inibição / assumir as responsabilidades / postura mais profissional.</i>	<i>Teve iniciativa, enfrentou os seus receios, surpreendeu, procurou ultrapassar os medos.</i>
<i>Estabelece relação entre a anterior mobilidade e a atual.</i>	<i>Desenvolveu a capacidade de observação.</i>
<i>Criatividade e inovação procurando organizar e manter as crianças sossegadas.</i>	<i>Melhorar a relação e comunicação com a educadora e a auxiliar.</i>
<i>Responsável e pontual.</i>	<i>Ter capacidade de perceber o que precisam para poder perguntar – atitude reflexiva e de pensamento crítico sobre o seu trabalho.</i>

* Notas de terreno, fevereiro de 2020.

Quadro 1 Síntese dos momentos de reflexão avaliativa «depois da mobilidade».

Pelo exposto, é possível constatar que o currículo é desenvolvido através de: *i)* uma gestão de currículo e pedagogia diferenciada; *ii)* um processo de aprendizagem singular; *iii)* a construção de um perfil do aluno ETP (entrada e saída); *iv)* a apropriação de metodologias de formação adotadas e objetivos concretos de aprendizagem; *v)* um trabalho colaborativo de tutorias – nas competências micro (individuais) e macro (turma); *vi)* a promoção de dinâmicas de circularidade escola-empresa-empresa-escola.

Finalmente, os dados revelam-nos que a turma trabalha para a construção do Perfil de Aluno ETP. Neste percurso, o seu sucesso escolar está ancorado no grau de envolvimento de cada aluno, sendo resultado de uma ação educativa apostada na inovação de um referencial pedagógico que prepara o aluno para ambientes futuros e, em simultâneo, estabelece conexões com o mundo real através dos Roteiros de Aprendizagens que têm lugar ora na escola (formação pedagógica) ora na empresa (formação profissional).

Reflexões finais

O estudo revela que no curso de Técnico de Apoio à Infância (TAI), na ETP, a coconstrução e a operacionalização curriculares são assumidas como o instrumento de planificação e de estruturação de um currículo em ação: os objetivos de aprendizagem são traçados a partir do previsto nas componentes de formação sociocultural, científica e técnica dos cursos, mas são também construídos em diálogo com alunos e professores, 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, de liderança marcadamente transformacional, que dilui as barreiras disciplinares para construir um «edifício» com uma estrutura transdisciplinar. Atinge-se com este posicionamento um percurso formativo mais envolvente, intencional e com maior significado, capaz de promover uma aprendizagem consentânea com as expectativas e necessidades dos alunos. Aqui a escola é vista como a primeira empresa, que promove a inclusão, a igualdade de oportunidades e a participação, onde se ensina diferente para todos aprenderem. Segundo a tutora e diretora do curso:

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. (Entrevista à Tutora e Diretora do curso TAI, 2021)

Em síntese, o estudo revela-nos três momentos decisivos na superação do grande desafio do ensino na atualidade: *i)* adequar a visão da escola à forma como quer fazer aprender e como quer fazer evoluir o ensino e os alunos; *ii)* saber ouvir e dar voz aos alunos dentro e fora da escola, como veículo para uma participação ativa na construção curricular;

iii) apostar nas propostas, desafios e conteúdos programáticos personalizáveis (ensinar diferente) para cada realidade escolar onde todos aprendem.

Assim, um dos fatores distintivos desta escola e desta apropriação singular do currículo é a capacidade para desenvolver respostas curriculares e dinâmicas pedagógicas que lhe permite ser mais eficiente face aos desafios emergentes sociais, económicos e culturais, podendo servir de «exemplo» tanto para o ensino não formal, como para o formal.

Referências Bibliográficas

- ARAGAY, Xavier, *entrevista à revista Ampans*, 26 de junho de 2017.
Consultada em <https://xavieraragay.com/entrevistas/entrevista-a-xavier-aragay-revista-ampans>.
- COUTINHO, Clara P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas Teoria e Prática*, 2.^a edição. Lisboa: Almedina.
- ESMÉNIO, Félix (2019). «Prática em contexto de trabalho. Parcerias com empregadores». *IEFP. Formação Profissional em Portugal – Percursos e Desafios, Testemunhos*. Lisboa: IEF/Calendoscópio.
- JUDKINS, R. (2016). *A Arte do Pensamento Criativo*. Lisboa, Portugal: Temas & Debates – Círculo de Leitores.
- NACEM/GETAP – ORVALHO, I. (Coord.), GRAÇA, M., LEITE, E., MARÇAL, C., SILVA, A. e TEIXEIRA, A. (1992). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Lisboa: GETAP.
- OBSERVATÓRIO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (OEFPP) (1999). *Mercado de formação – Conceitos e funcionamento*, col. «Estudos e Análises», 9. Lisboa, Portugal: IEF.
- 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 (2019). *Inovar para Mudar a Escola*. Coleção «Educação e Formação. Porto: Porto Editora.
- PASSOS, Úrsula. «Seguimos como sonâmbulos e estamos indo rumo ao desastre, diz Edgar Morin», *Folha de S. Paulo*, 25.10.2019. Consultado em <https://www.fronteiras.com/entrevistas/seguimos-como-sonambulos-e-estamos-indo-rumo-ao-desastre-diz-edgar-morin>.
- ROCHA, Alda Leonor (2019). «Qualificação e resultados de aprendizagem. Inovação e desenvolvimento». *IEFP. Formação Profissional*

em Portugal – Percursos e Desafios, Testemunhos. Lisboa: IEFP/Caleidoscópio.

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.

SANTOS, Álvaro (2017). Escolaridade obrigatória e perfil dos alunos. *Observador, Caderno de Apontamentos*, 5/5/2017. Consultado em <https://observador.pt/opiniao/escolaridade-obrigatoria-e-perfil-dos-alunos/>.

TRINDADE, Rui (coord.) (2018). *Autonomia, Flexibilidade e Gestão Curricular: Relatos e Práticas*. Lisboa: LeYa Educação..

Notas biográficas:

Laura Mateus Fonseca é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade Clássica de Lisboa, pós-graduada em Técnicas Editoriais pela mesma Universidade e Mestre em Gestão e Administração de Escolas, pela ESCE e ESE – IPS. Presentemente, está a terminar o Doutoramento em Estudos Portugueses, especialidade História do Livro e Crítica Textual, na Universidade Nova de Lisboa – FCSH.

Professora Assistente Convidada na ESCE – Escola Superior de Ciências Empresariais e ESE – Escola Superior de Educação do IPS – Instituto Politécnico de Setúbal de Português e Práticas Textuais e professora dos 2.º e 3.º ciclos de Português e Inglês. Editora, gestora de projetos editoriais e investigadora do IELT – Instituto de

Estudos de Literatura e Tradição, FCSH – Universidade Nova de Lisboa; consultora, Formadora Certificada e E-Formadora em Comunicação Escrita Profissional e *Storytelling* pela empresa de formação InPar. Desenvolve e leciona conteúdos e programas de *workshops* de Escrita Criativa para escolas, bibliotecas, universidades, museus e criou e gere o projeto editorial independente Palavra Editora. Coautora de livros escolares e autora de artigos especializados nas suas áreas de investigação. Recentemente (2019), publicou o livro, com a sua organização, introdução e notas, *Uma última pergunta – Entrevistas com Mário Cesariny*.

Jorge Pinto é Doutorado em Estudos da Criança pela Universidade do Minho. É Professor Coordenador na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. É coordenador do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas. Tem trabalhado em diversos Projecto de Formação sobretudo em que se destacam atualmente o Projecto de Conceção e Apoio ao Desenvolvimento dos Cursos de Bacharelato de Formação Inicial de Professores do Ensino Técnico Profissional envolvendo as Universidades Agostinho Neto e José Eduardo dos Santos e os ISCED de Luanda e Huambo respetivamente e o Projeto de Reforço às Capacidades Educativas da Guiné-Bissau (PRECASE).

Integrou o Conselho Científico Pedagógico da Formação de Professores (2008 a 2013). Foi ainda Presidente do Conselho Técnico Científico da Escola Superior de Educação de Setúbal de 2010 a 2018.

A Avaliação e a Aprendizagem são as suas áreas de interesse em termos de investigação onde tem inúmeras publicações quer em termos nacionais quer internacionais. É membro associado do CIEC – Universidade do Minho e CiEF – Instituto Politécnico de Setúbal.