



ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação

Avaliação Educacional

Dissertação

**A estrutura modular dos cursos profissionais:
um estudo de caso múltiplo.**

Maria Filomena Garcia Nabeiro

Janeiro de 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ciências da Educação

Avaliação Educacional

Dissertação

A estrutura modular dos cursos profissionais: um estudo de caso múltiplo.

Maria Filomena Garcia Nabeiro

Orientadora

Prof.^ª Dr.^ª Marília Cid (Universidade de Évora)

Co-orientadora

Prof.^ª Dr.^ª Lurdes Pratas Nico (Universidade de Évora)

Janeiro de 2013

Mestrado em Ciências da Educação

Avaliação Educacional

Dissertação

A estrutura modular dos cursos profissionais: um estudo de caso múltiplo.

Maria Filomena Garcia Nabeiro

Orientadora

Prof.^ª Dr.^ª Marília Cid (Universidade de Évora)

Co-orientadora

Prof.^ª Dr.^ª Lurdes Pratas Nico (Universidade de Évora)

RESUMO

A estrutura modular dos cursos profissionais: um estudo de caso múltiplo.

Os cursos profissionais criados no fim dos anos 80 do século XX e introduzidos nas escolas secundárias em meados da última década adotaram a estrutura modular na organização da formação. Assim, o presente estudo pretendeu investigar de que modo escolas profissionais e escolas secundárias públicas desenvolveram os princípios da estrutura modular dos cursos profissionais, procurando detetar semelhanças e diferenças entre elas.

A investigação enquadra-se numa perspetiva humanista-interpretativa, envolvendo um estudo de caso múltiplo constituído por duas unidades de análise. A recolha de dados socorreu-se da entrevista, do painel, da observação não participante e da análise documental, tendo os dados sido tratados por análise de conteúdo.

Entre as principais conclusões, limitadas aos casos estudados, destacam-se as seguintes: i) a estrutura modular atual limita as possibilidades quer de individualização do percurso quer de diferenciação pedagógica, contribuindo para manter um ensino essencialmente homogéneo e uniforme; ii) as escolas desvalorizam as potencialidades da avaliação formativa, autorreguladora e participada pelos alunos, insistindo num modelo de apoio pedagógico pouco eficaz; iii) entre as escolas secundárias públicas e as escolas profissionais há mais semelhanças do que diferenças na implementação da estrutura modular.

Palavras-chave: Construtivismo, desenvolvimento profissional, diferenciação pedagógica, estrutura modular, individualização e melhoria eficaz.

ABSTRACT

The modular structure of professional courses. A multiple case study.

Professional courses, created in the late 1980s and introduced in secondary schools in the middle of the last decade, adopted a teaching modular structure. Thus, this dissertation aimed to investigate how professional schools and secondary schools have appropriated and developed the principles of the modular structure, looking for similarities and differences between them.

The research is based on a humanistic-interpretative perspective, involving a multiple case study, consisting of two units of analysis. Data collection made use of interviews, non-participant observation and document analysis. The data were processed by content analysis.

Among the main findings, limited to the cases on study, we highlight: i) the current modular structure limits the possibilities of individualization and curriculum differentiation, helping to maintain a homogenous and uniform instruction; ii) schools devalue the potential of formative self regulatory assessment, participated by students, insisting on an inefficient model of pedagogical support; iii) there are more similarities than differences between the secondary and professional schools.

Keywords: Construtivism, curriculum differentiation, individualization, modular structure, professional development and school improvement.

AGRADECIMENTOS

Imaginei, durante algum tempo, que um mestrado acabaria por se transformar numa falsa partida, já que a lógica deste acréscimo de formação escolar, na fase da carreira em que me encontro, representa muito pouco em termos do meu *status* profissional. Por outro lado, o prazer que tenho em aprender e sistematizar os conhecimentos que vou adquirindo, foram, ao longo da vida, traduzidos em valor acrescentado e gozo pessoal, raramente em créditos académicos. Assim, é por razões imputáveis a outros que confiaram em mim, que me incentivaram e me substituíram, que posso vir aqui, sem falsas partidas, prestar-lhes homenagem.

Sem pretender chegar às raízes, direi que, na origem do que sou como adulta e cidadã, está a profissão em que pude crescer e que criou as condições para que, durante tantos anos, me não tenha afastado do espírito da adolescência e da alegria por cada ano que recomeça. Agradeço, pois, às escolas onde fui professora as marcas identitárias que em mim deixaram.

Agradeço aos professores e colegas da Universidade de Évora a sua preciosa ajuda na atribuição de sentido e integração dos saberes que, neste mestrado, adquiri, consolidei e sistematizei.

À orientadora desta dissertação, Prof.^ª Dr.^ª Marília Cid, e à co-orientadora, Prof.^ª Dr.^ª Lurdes Pratas Nico, agradeço o sentido de liberdade traduzido na compreensão e no acompanhamento tão adequados ao respeito pelas minhas idiossincrasias.

Aos colegas das duas escolas envolvidas no estudo de caso que, num tempo de tantas tropelias, se mostraram disponíveis e preocupados, agradeço a qualidade das respostas dadas às minhas solicitações. Destaco, especialmente, os colegas da minha escola que, sempre curiosos, sempre disponíveis e convictos de que eu “faria isto com uma perna às costas”, se constituíram como um tónico para um *ego* abalado e assolado por várias incapacidades, nomeadamente temporais.

Aos meus pais e irmã expresso um agradecimento sentido por todas as razões que eles bem conhecem.

Agradeço muito à Alice pelo alívio de consciência. Sei que ela aprendeu imensas coisas ao longo deste processo e saiu dele mais autónoma, ao conseguir, sem grandes dramas, transferir/adiar centralidades. E também agradeço ao Ricardo por existir e isso dar-me uma enorme alegria.

Ao Mário agradeço a inequívoca e generosa prova de amor e de entrega, já que sobre as suas enormes competências intelectuais e profissionais tenho um conhecimento antigo e profundo. Também conheço de há muito, no quadro da nossa relação, a disponibilidade para a partilha e o companheirismo. Mas aqui falo de outra coisa muito mais preciosa que foi a assunção psicológica, intelectual e física de todas as etapas da realização deste trabalho, o que permitiu transferir para ele muitas das malfeitorias, do ónus e da pressão que me teriam cabido e me eram devidos. Sem o Mário, esta dissertação não teria sido possível.

ÍNDICE GERAL

Resumo	Pág. iii
Abstract	Pág. iv
Agradecimentos	Pág. v
Índice geral	Pág. vii
Índice de tabelas e figuras	Pág. xi
Síglas utilizadas	Pág. xii
Introdução	Pág. 1
1. O problema e a questão de investigação.....	Pág. 3
2. Orientação metodológica da investigação	Pág. 4
3. Delimitação do objeto e do âmbito da investigação	Pág. 7
4. Estrutura da dissertação	Pág.12
Parte I – A estrutura modular: desenvolvimento teórico	Pág.15
1. Fundamentos psicopedagógicos da estrutura modular	Pág.17
1.1. A perspetiva humanista na educação	Pág.17
1.2. A psicologia cognitiva	Pág.22
1.3. O construtivismo	Pág.25
1.4. A aprendizagem significativa	Pág.30
2. A estrutura modular dos cursos profissionais	Pág.34
2.1. As origens da estrutura modular	Pág.34
2.2. Características e funcionamento da estrutura modular	Pág.38
2.3. A introdução da estrutura modular nas escolas profissionais.....	Pág.45
2.4. O modelo das escolas profissionais num impasse	Pág.51
2.5. A revisão curricular do ensino profissional e o alargamento da oferta de cursos profissionais às escolas secundárias públicas	Pág.53

3. Planificação e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na estrutura modular .	Pág.62
3.1. Desenvolvimento do currículo: articulação com o perfil profissional e o perfil de formação	Pág.62
3.2. Planificação do ensino e da aprendizagem: princípios para a organização e sequenciação dos conteúdos numa perspetiva construtivista.....	Pág.66
3.3. Gestão do ensino e da aprendizagem: exploração de saberes prévios dos alunos e domínio de pré-requisitos	Pág.70
3.4. A relação pedagógica	Pág.72
3.5. Ritmos de aprendizagem, individualização e diferenciação pedagógica	Pág.77
3.6. Cooperação e aprendizagem na sala de aula	Pág.86
3.7. Avaliação das aprendizagens	Pág.89
3.8. Progressão modular	Pág.96
4. Condições organizacionais da estrutura modular	Pág.99
4.1. Autonomia e projeto educativo da escola.....	Pág.100
4.2. Papel das lideranças.....	Pág.107
4.3. Práticas de colaboração	Pág.112
4.4. Compromisso dos professores.....	Pág.117
4.5. A <i>gramática</i> da escola face à estrutura modular: os agrupamentos de professores, de alunos, os recursos e a gestão do espaço e do tempo	Pág.121
4.6. Relação com a comunidade e o tecido socioeconómico	Pág.125
4.7. Avaliação e melhoria da escola.....	Pág.133
5. Desenvolvimento profissional dos professores.....	Pág.140
5.1. Desenvolvimento profissional: conceito e características	Pág.140
5.2. Avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional	Pág.144
5.3. Formação e comunidade de aprendizagem profissional.....	Pág.147
Parte II – A estrutura modular: o estudo empírico.....	Pág.151
1. Contextualização do estudo	Pág.153
1.1. A opção pelo estudo de caso e seus motivos	Pág.153
1.2. Proposições e questões orientadoras da investigação.....	Pág.157
1.3. Antecedentes e papel da investigadora na investigação	Pág.160
1.4. As possibilidades de generalização	Pág.162

2. A metodologia.....	Pág.164
2.1. A escolha do(s) caso(s).....	Pág.165
2.2. O acesso ao campo.....	Pág.166
2.3. Recolha dos dados	Pág.167
2.4. Análise dos dados.....	Pág.170
2.5. Credibilidade do estudo e suas limitações.....	Pág.173
3. Apresentação e discussão dos resultados	Pág.175
3.1. Caraterização dos casos e do seu contexto	Pág.175
3.2. Resultados ao nível do processo de ensino e aprendizagem	Pág.178
3.2.1. Gestão do currículo.....	Pág.178
3.2.2. Planeamento do processo de ensino e aprendizagem.....	Pág.186
3.2.3. Gestão do processo de ensino e aprendizagem	Pág.190
3.2.4. Ritmo individual de aprendizagem e diferenciação na sala de aula	Pág.196
3.2.5. Avaliação das aprendizagens	Pág.200
3.2.6. Progressão e recuperação modular.....	Pág.204
3.3. Resultados ao nível das condições organizacionais.....	Pág.209
3.3.1. Autonomia e projeto educativo.....	Pág.210
3.3.2. As lideranças	Pág.214
3.3.3. Práticas de colaboração	Pág.216
3.3.4. Compromisso e responsabilidade dos professores	Pág. 218
3.3.5. A <i>gramática</i> das escolas.....	Pág.219
3.3.6. Relação com o tecido socioeconómico e a comunidade educativa	Pág.222
3.3.7. Avaliação, monitorização e melhoria da escola	Pág.224
3.4. Resultados ao nível do desenvolvimento profissional dos professores.....	Pág.227
3.5. Resultados ao nível dos resultados escolares.....	Pág.231
Parte III - Conclusões	Pág.237
Referências bibliográficas	Pág.247
Referências legislativas.....	Pág.271

Apêndices	Pág.275
Apêndice n.º 1.....	Pág.277
Apêndice n.º 2.....	Pág.281
Apêndice n.º 3.....	Pág.285
Apêndice n.º 4.....	Pág.287
Apêndice n.º 5.....	Pág.324
Apêndice n.º 6.....	Pág.336
Apêndice n.º 7.....	Pág.344

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

TABELAS

Tab. 1 – A estrutura modular dos cursos profissionais face à estrutura modular ideal.....	Pág. 61
Tab. 2 – Matriz modular dos planos de estudo dos cursos profissionais.....	Pág. 64
Tab. 3 – Matriz curricular dos cursos profissionais.....	Pág. 65
Tab. 4 – Sistema de categorias dos painéis.....	Pág. 172
Tab. 5 – Conclusão modular na ES e na EP reportada ao 2.º período de 2011/2012.....	Pág. 206
Tab. 6 – Síntese dos resultados ao nível do ensino e aprendizagem na estrutura modular.....	Pág. 208
Tab. 7 – Síntese dos resultados ao nível das condições organizacionais de implementação da estrutura modular.....	Pág. 227
Tab. 8 – Síntese dos resultados ao nível do desenvolvimento profissional dos professores.....	Pág. 230
Tab. 9 – Percurso da coorte de alunos entrados na EP em 2007/2008.....	Pág. 232
Tab. 10 – Percurso da coorte de alunos entrados em cursos profissionais na ES (2007/2008).....	Pág. 235

FIGURAS

Fig. 1 – Quadro de referência da estrutura modular dos cursos profissionais.....	Pág. 8
Fig. 2 – Concetualização modular ideal.....	Pág. 63
Fig. 3 – Quadro de referência da melhoria eficaz da escola.....	Pág. 137

SIGLAS UTILIZADAS

ANQ ou ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação/Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DRE – Direção Regional de Educação

EFA – Educação e Formação de Adultos

EP – Escola Profissional, objeto de estudo desta investigação

ES – Escola Secundária, objeto de estudo desta investigação

GETAP – Gabinete do Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NACEM – Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAVE – Perfil de autoavaliação de escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PTE – Plano Tecnológico da Educação

RIE – Regulamento Interno de Escola

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

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

INTRODUÇÃO

1. O problema e a questão de investigação

No final dos anos 80 do século passado, as escolas profissionais surgiram no sistema educativo português, com uma oferta formativa integrada nas modalidades especiais de educação escolar dirigida a alunos que tivessem concluído o terceiro ciclo do Ensino Básico. Os cursos profissionais adotaram a estrutura ou o sistema modular como modelo de organização do currículo e da formação.

Após o impulso inicial, em que os promotores das escolas em articulação com a administração central conseguiram alguma visibilidade e afirmação desta oferta formativa, as mudanças políticas ocorridas a partir de meados dos anos 90 e a progressiva asfixia financeira das escolas profissionais contribuíram para a criação de um clima de impasse, aproveitado pela administração central para reduzir, de forma progressiva, margens de autonomia organizacional, administrativa, curricular e pedagógica de que o modelo inicialmente dispunha.

Entretanto, com a reorganização curricular de 2004, os cursos profissionais deixaram de ser considerados modalidade especial de educação escolar, passando a integrar o nível secundário de educação e formação. As escolas secundárias públicas puderam, desta forma, incluir cursos profissionais na sua oferta formativa, o que contribuiu para a expansão do público-alvo deste subsistema. Relativamente à estrutura modular, o diploma de criação dos novos cursos profissionais continuou a conferir-lhe destaque enquanto princípio de organização curricular, sublinhando mesmo o objetivo de promover o seu reforço, embora sem enunciar estratégias para esse efeito.

Neste contexto, a implementação e desenvolvimento da estrutura modular, que já tinha sido problemática nas escolas profissionais, foi percecionada com alguma apreensão no momento do alargamento da sua oferta às escolas secundárias públicas, não faltando quem anteviesse o insucesso dos cursos profissionais, em virtude de estas e de os seus professores não disporem da experiência e do saber necessários, ao nível do desenvolvimento curricular na estrutura modular.

Assim, o presente estudo pretendeu investigar de que modo professores das escolas profissionais e das escolas secundárias públicas se apropriaram dos princípios da estrutura

modular, identificados, designadamente, nas publicações iniciais do Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular (NACEM), e os concretizaram ao nível da gestão curricular, do planeamento do ensino e da aprendizagem, da ação pedagógico-didática, da avaliação das aprendizagens e da progressão modular. Por outro lado, pretendeu-se também saber se as escolas profissionais e as escolas secundárias públicas procederam à criação de condições organizacionais adequadas à introdução das mudanças necessárias ao funcionamento da estrutura modular, de acordo com os princípios estruturantes desta. Finalmente, procurou-se averiguar se haveria diferenças (ou semelhanças) significativas entre o(s) modo(s) de implementação e desenvolvimento da estrutura modular levado(s) a cabo pelas escolas profissionais em relação às escolas secundárias públicas, no sentido de clarificar a pertinência dos receios suscitados pela expansão da oferta formativa dos cursos profissionais a estas escolas.

Neste sentido, o problema a que a presente investigação pretendeu dar resposta(s) pode ser concretizado na seguinte pergunta de partida (Quivy & Chapenhoudt, 1992):

Como foi desenvolvida a estrutura modular dos cursos profissionais por escolas profissionais e escolas secundárias públicas, tendo em conta o quadro de referência existente a nível nacional?

2. Orientação metodológica da investigação

Ao desenhar um projeto de investigação, é recomendável enquadrá-lo num paradigma. O paradigma pode definir-se como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (Coutinho, 2011, p.9). Baseando-se nos trabalhos de Kuhn (2009), o paradigma tem como funções principais a unificação de conceitos, de pontos de vista e de pertença a um conjunto comum de questões teóricas e metodológicas, bem como a função de legitimação do investigador, visto que o próprio paradigma prevê critérios de validade e interpretação.

Contudo, nem todos os investigadores concordam com a introdução do conceito de paradigma na investigação em ciências sociais e humanas, propondo outros conceitos como perspectiva, tradição ou programa de investigação. Aqui fixamo-nos no primeiro – perspectiva –, na convicção de que ele permite unificar e legitimar este projeto de investigação quer do ponto de vista concetual, quer metodológico, na medida em que ajuda a identificar o conjunto de conhecimentos e de atitudes em relação à delimitação do problema de investigação e ao processo de recolha e interpretação dos dados (Coutinho, 2011).

Neste sentido, esta investigação enquadra-se numa perspectiva humanista-interpretativa (Almeida & Freire, 2008), com frequência associada a expressões como investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), investigação naturalista (Afonso, 2005) e, mais recentemente, investigação construtivista (A. Sousa, 2005; Coutinho, 2011).

A perspectiva humanista-interpretativa constituiu-se como reação a uma perspectiva empírico-analítica, confundida frequentemente com designações como investigação quantitativa, positivista e experimental, e apresenta uma natureza marcadamente antipositivista (Almeida & Freire, 2008, p.25). Na realidade, a perspectiva humanista-interpretativa que se adota concebe a realidade educativa de uma forma essencialmente dinâmica, fenomenológica e associada à história dos indivíduos e dos contextos, o que implica o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações concretas do quotidiano.

Segundo Coutinho (2011), esta perspectiva qualitativa pretende substituir os conceitos de explicação, previsão e controlo próprios da perspectiva empírico-analítica pelos conceitos de compreensão, significado e ação. Na verdade, ela procura penetrar no mundo dos sujeitos, procurando conhecer o modo como interpretam quer as situações que vivenciam quer os significados que constroem na (e sobre a) ação, tendo como objetivo compreender esse mundo vivido, segundo a ótica de quem nele vive.

A opção por esta perspectiva implica observar os comportamentos dos atores no seu contexto, designadamente, os seus sistemas de crenças e valores, os sistemas de comunicação, as relações e as representações quer de indivíduos quer de grupos. Assim, para esta abordagem, interessa, fundamentalmente, ter em consideração os significados e as intenções dos atores, pelo que, ao contrário da perspectiva empírico-analítica, a perspectiva humanista-interpretativa confere mais importância aos métodos qualitativos e aos métodos

holísticos e idiográficos, isto é, centrados na peculiaridade e singularidade das pessoas e dos contextos (Almeida & Freire, 2008).

Por outro lado, no que respeita às questões ontológicas, o investigador coloca-se numa perspetiva interpretativa e, mais do que “descobrir” ou explicar algo que supostamente estaria à espera de ser descoberto, o investigador “constrói”, interpreta, dá sentido ao que analisa e observa. Através da investigação qualitativa, realiza-se uma interpretação pessoal dos fenómenos, tratando-os holisticamente, colocando-se o investigador numa perspetiva que, epistemologicamente, se pode considerar construtivista e, metodologicamente, conduz a resultados que podem ser encontrados em situações semelhantes, ainda que contextualmente diversos (A. Sousa, 2005).

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) também identificam características da investigação qualitativa, que podem não estar presentes, de forma exaustiva, em todas as investigações ou, então, surgirem em grau diferenciado. Por um lado, a fonte dos dados, obtidos através do contato direto, é o ambiente natural ou o contexto do estudo, constituindo o investigador o agente principal que observa, interage, conversa, regista, consulta e grava. Os dados recolhidos têm um carácter descritivo, ou seja, são formados por palavras ou imagens. A investigação interessa-se mais pelo processo do que pelo produto, mostrando-se interessada, fundamentalmente, na construção dos significados, isto é, “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

Entretanto, é frequente encontrar-se algumas críticas a esta perspetiva humanista-interpretativa (Almeida & Freire, 2008). A primeira relaciona-se com o peso da subjetividade nas análises e conclusões. Ora, a problemática objetividade *versus* subjetividade corresponde, de facto, a dois olhares distintos sobre a realidade e a natureza do conhecimento, pelo que, tendo em conta a aceitação do princípio da construção social da realidade (Berger & Luckmann, 2010) e o desenvolvimento de paradigmas mutuamente exclusivos (Kuhn, 2009), o debate não parece já fazer qualquer sentido (Afonso, 2005).

A segunda crítica reporta-se às dificuldades em fundamentar as conclusões, tendo em vista a sua generalização ou a descrição da regularidade dos fenómenos ao longo do espaço e do tempo, isto é, a formulação de leis, mesmo que a perspetiva humanista-interpretativa afirme explicitamente não ser esse o seu objetivo (Almeida & Freire, 2008). A problemática da

generalização e a questão da subjetividade na perspetiva humanista-interpretativa serão abordadas na segunda parte desta dissertação.

3. Delimitação do objeto e do âmbito da investigação

O objeto desta dissertação é o modelo formativo das escolas profissionais, designado estrutura modular, o qual, baseado numa organização aberta e flexível do currículo, recorre a três elementos fundamentais – uma orientação educativa diferenciada, um apoio personalizado aos alunos e uma dimensão formativa da avaliação – para estimular e potenciar o sucesso escolar e educativo dos alunos (Orvalho, 2009). Na fase da sua introdução no sistema educativo português, a estrutura modular foi objeto de um amplo processo de divulgação e formação dos professores/formadores das escolas profissionais, realizado e acompanhado por uma equipa central entretanto criada no âmbito do Gabinete do Ensino Tecnológico Artístico e Profissional (GETAP): o NACEM.

Partindo de uma perspetiva humanista da educação, e baseando-se em princípios pedagógicos ligados à psicologia cognitiva, ao construtivismo e à aprendizagem significativa, a estrutura modular apresenta a flexibilidade como característica fundamental, traduzida num currículo concebido como matriz, suscetível de ser contextualizado consoante a realidade da escola e as características dos alunos (NACEM, 1992; Orvalho, 2009). Neste sentido, o currículo é entendido não como um programa prescrito e uniforme que cabe ao professor transmitir, mas como um projeto que compete ao professor/formador (re)construir, mediar e gerir.

O conceito fundamental da estrutura modular é o módulo. Entre múltiplas aceções, o módulo constitui uma unidade de aprendizagem autónoma que permite a um aluno ou grupo de alunos adquirir, segundo o seu ritmo próprio, uma capacidade ou capacidades, mediante a realização de uma série de experiências de aprendizagem cuidadosamente concebidas e ordenadas (Unesco, 1988).

A implementação da estrutura modular tem implicações (e exige condições específicas) ao nível do desenvolvimento curricular, das práticas pedagógicas, da organização da escola e mesmo da profissionalidade docente, consoante a Figura 1 pretende evidenciar (NACEM, 1993; Orvalho & Silva, 2009). Assim, ao nível do desenvolvimento curricular, a escola deve

trabalhar a proposta curricular de base, da responsabilidade da administração central, (re)construindo-a para um contexto específico através do seu projeto curricular, integrado no projeto educativo. A progressão modular baseia-se no ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno, proporcionando-lhe experiências e recursos de aprendizagem adequados e uma avaliação contínua, formativa e flexível.

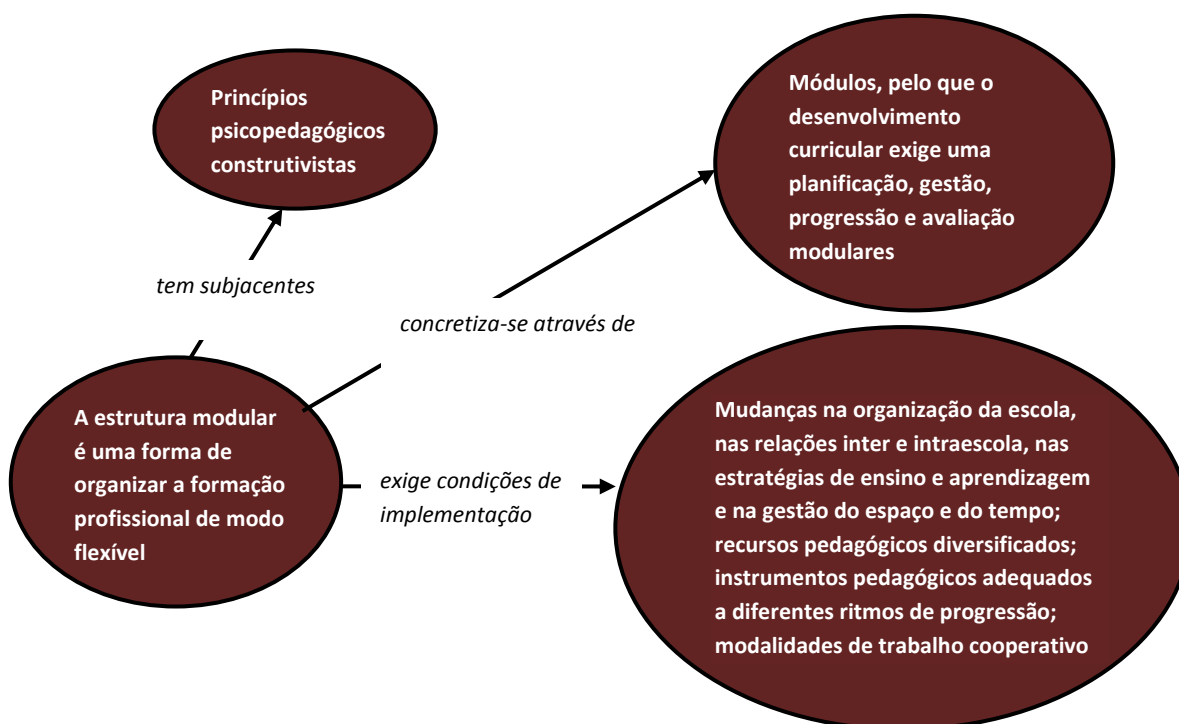


Figura 1 – Quadro de referência da estrutura modular dos cursos profissionais (NACEM, 1992; Orvalho & Silva, 2009).

Ao nível da organização, valoriza-se o projeto educativo como o referencial da identidade da escola e do projeto pedagógico que ela desenvolve, bem como a necessidade do trabalho em equipa dos professores e o seu compromisso na prossecução de objetivos comuns, além da flexibilidade na organização do tempo e do espaço (Orvalho, 2009).

Finalmente, quanto à profissionalidade docente, acentua-se um perfil profissional baseado em competências de gestão do currículo e de grupos heterogéneos em sala de aula, da animação de atividades pedagógicas, de orientação e facilitação da aprendizagem e de investigação reflexiva e criativa sobre a própria prática (NACEM, 1993).

Por outro lado, a implementação da estrutura modular dos cursos profissionais é, nesta dissertação, entendida como uma inovação educacional e curricular (Orvalho, 2009) que estimula a escola a refletir sobre ela e a olhar para a organização do currículo, não como um texto fixo a cumprir de forma uniforme, mas como um referente aberto em relação ao qual é necessário construir significados e sentidos em função das necessidades e desafios que o contexto da escola coloca aos professores enquanto profissionais de educação, em consequência do cruzamento de dimensões plurais em interação. Desta forma, opta-se por um modelo de construção do currículo em que se considera que o desafio está, sobretudo, nos processos de desenvolvimento curricular realizados pelas escolas e nas condições organizacionais e profissionais nelas criadas para os poder concretizar (Alonso, Peralta & Alaíz, 2001).

A importância da intervenção dos professores no currículo, entendido como o “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e a organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999, p.42), a partir de um quadro de referência nacional, tem subjacente a ideia de que “o currículo é uma realidade social e política que se constrói e modifica no seu processo de desenvolvimento, através das diferentes mediações, conscientes ou inconscientes, explícitas ou ocultas (...), e através das condições contextuais e organizacionais em que se desenvolvem os processos educativos” (Alonso et al., 2001, p.21). Esta noção de currículo como projeto (Roldão, 1999, 2009) pretende enfatizar o modo específico como, em cada contexto escolar, os professores se apropriam e reconstróem um currículo, tendo em conta uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto (Leite & Fernandes, 2010).

Desta forma, utiliza-se como referencial o modelo de inovação curricular proposto por Alonso et al. (2001), segundo o qual a possibilidade de oferecer um currículo adequado às necessidades de cada aluno e, portanto, de este realizar melhores aprendizagens, depende de três fatores fundamentais: um desenvolvimento curricular na perspetiva de um projeto aberto, flexível, integrado, adequado aos princípios psicopedagógicos da estrutura modular; um desenvolvimento da organização, através da definição de metas claras e expectativas

partilhadas, da participação, da cultura de colaboração, da liderança efetiva e da abertura ao exterior, rompendo com uma *gramática* de escola rotineira, homogénea e uniforme; e um desenvolvimento profissional dos professores através de processos de investigação, experimentação, reflexão, participação e colaboração.

Além disso, enquadrando-se esta dissertação no âmbito de um mestrado em avaliação educacional, são mobilizados contributos de carácter teórico e metodológico desta área, designadamente no âmbito da avaliação de programas educativos. Contudo, dada a multiplicidade de teorias e modelos em avaliação educacional (Pérez, 2000; Jiménez, 2000; Mora, 2004), e considerando a orientação metodológica definida no ponto anterior, optou-se por um paradigma de avaliação educacional designado naturalista, antropológico, pós-positivista ou etnográfico, caracterizado pela complexidade das situações e dos processos educativos, incluindo as interações dos diversos atores sociais, de que decorre uma abordagem qualitativa e holística que procura iluminar a globalidade da situação de forma a torná-la compreensível, considerando as crenças e representações dos atores envolvidos, bem como as regras e normas do contexto em que eles interagem (M. Fernandes, 1998, p.22).

Assim, um dos contributos da avaliação educacional mobilizados é o da avaliação iluminativa (Parlett & Hamilton, 1972). A avaliação iluminativa está próxima da antropologia e mostra-se preocupada com a descrição e a interpretação de programas de inovação: como se desenvolvem, de que forma são influenciados pelo contexto da escola em que são aplicados, como os intervenientes percecionam as suas vantagens ou desvantagens, que atividades dos alunos são mais influenciadas por eles, como se manifesta a participação dos professores e alunos, quais os seus pontos críticos. Além disso, a avaliação iluminativa de programas pretende “iluminar o inovador e a comunidade académica ao clarificar o processo educativo e ajudar o inovador e outros interessados a identificar procedimentos e aspetos (...) que apresentaram resultados apreciáveis” (Parlett & Hamilton, 1972, p.11).

A avaliação iluminativa mobiliza dois conceitos fundamentais: o contexto de aprendizagem e o sistema de ensino (Parlett & Hamilton, 1972; Jiménez, 2000). O contexto de aprendizagem refere-se ao contexto físico, psicológico e social em que trabalham alunos e professores, representando uma rede de variáveis culturais, sociais, institucionais e psicológicas que interagem. O conhecimento da diversidade e complexidade do contexto de

aprendizagem é uma condição de partida essencial para o estudo de um programa educativo, na medida em que este desencadeia um conjunto de repercussões no contexto, o qual, por sua vez, reage, afetando o programa e moderando o seu impacto. Além disso, o conceito de contexto de aprendizagem é fundamental para analisar quer a interdependência entre o ensino e a aprendizagem quer a relação da organização e das práticas educativas com as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos.

O conceito de sistema de ensino diz respeito a um conjunto de elementos integrados num plano dotado de coerência, mas que, ao ser implementado, sofre modificações em função do meio e dos intervenientes, que o interpretam, reinterpretem, desenvolvem, truncam, reorganizam prioridades, abandonam ou esquecem. Desta forma, é necessário que o programa seja avaliado, tendo em consideração as condições concretas da sua implementação (Parlett & Hamilton, 1972).

A avaliação iluminativa constitui uma estratégia global que se baseia num problema de investigação, pelo que o investigador deve familiarizar-se com a realidade quotidiana do objeto em estudo (Mora, 2004). Uma das características da avaliação iluminativa é a sua versatilidade, pelo que as diferenças e eventuais contradições na informação recolhida são inevitáveis e, mesmo, uma consequência desejável neste modelo de avaliação. Do mesmo modo, mais do que a tomada de decisões, a avaliação iluminativa está preocupada, sobretudo, com a recolha de informação. Assim, a sua finalidade é proporcionar uma visão abrangente da complexidade do programa, com o objetivo de a desvendar, “destacar os aspetos mais significativos em relação aos que se apresentam mais triviais e elevar o nível do debate a propósito” (Parlett & Hamilton, 1972, p.32).

Não se ignora que a avaliação iluminativa apresenta algumas limitações (Jiménez, 2000, p.52), em particular, o facto de os critérios utilizados para efetuar um juízo de valor sobre o mérito de um programa não serem claros e a sua preocupação com os participantes, bem como a apresentação dos resultados, poderem mascarar o problema. Por outro lado, a utilização de técnicas de recolha abertas facilita a parcialidade do investigador, ao mesmo tempo que pode influenciar a realidade a investigar, a partir do exterior.

Daí que, numa perspetiva de síntese que se perfilha, Pérez (2000, p.272) defina a avaliação de programas desta forma:

Um processo sistemático de recolha de informação rigorosa - pertinente, válida e fiável-, desenhado intencional e tecnicamente, orientado no sentido de avaliar a qualidade dos resultados de um programa, como base para uma posterior tomada de decisão de melhoria, quer do programa quer das pessoas envolvidas e, de forma indireta, do contexto onde está inserido.

Assim, o objeto da avaliação de programas é constituído pela globalidade do programa, considerando quer a qualidade dos seus objetivos, do desenho, dos recursos e do seu sistema de avaliação, quer a avaliação dos seus resultados (Pérez, 2000). A principal finalidade da avaliação é a melhoria, o que implica que a avaliação não se limita ao produto, mas também à implementação, no sentido de proporcionar informação para a tomada de decisão por parte dos diversos intervenientes. Por sua vez, a informação deve ser recolhida mediante instrumentos e técnicas que respeitem os critérios de fiabilidade e validade.

Finalmente, não se ignorou a dimensão comparativa em educação na medida em que, do problema de investigação, ressalta a necessidade de procurar analogias e diferenças entre os modos, bem como as respetivas soluções, eventualmente plurais, encontradas por uma escola profissional e por uma escola secundária pública relativamente à implementação da estrutura modular dos cursos profissionais. Para o efeito, utilizou-se, essencialmente, o método proposto por Bereday descrito por Bonitatibus (1989) e que inclui as seguintes etapas: a descrição dos dados relativos à implementação da estrutura modular nos dois casos; a justaposição dos dados, utilizando como *tertium comparationis* (Bonitatibus, 1989, p.65) os elementos do desenvolvimento teórico, em particular o quadro de referência proposto pelo NACEM (1992, 1993); e, finalmente, a realização da comparação propriamente dita.

4. Estrutura da dissertação

Além da Introdução, esta dissertação está organizada em três partes, correspondendo a outros tantos momentos fundamentais do processo de investigação científica: o desenvolvimento da teoria, o estudo empírico e as conclusões.

O desenvolvimento teórico engloba cinco capítulos. No primeiro, efetua-se uma abordagem aos princípios psicopedagógicos que enquadram a estrutura modular. Entre esses princípios, destaca-se uma perspectiva humanista do processo educativo que, considerando os três vetores fundamentais – o aluno, o professor e o saber –, tende a enfatizar o papel do aluno neste processo. Em consequência, a abordagem, ainda que breve, percorre os contributos da psicologia cognitiva, do construtivismo e da aprendizagem significativa.

O segundo capítulo é dedicado à introdução da estrutura modular em Portugal, a partir da criação das escolas profissionais, no fim dos anos 80 do século XX. Depois de se efetuar uma breve referência às origens da estrutura modular, após a 2.^a Guerra Mundial, procede-se à identificação quer das suas características, procurando situá-la e compará-la com o modo tradicional de organizar o currículo e a formação, quer das suas vantagens (e desvantagens) em relação a esta organização curricular. Em seguida, identificam-se três fases no processo de introdução da estrutura modular: a primeira, caracterizada pelo impulso inicial, pelo esforço da sua afinação, pela divulgação das suas características e pela formação dos professores e formadores; a segunda, em meados da década de 90 do século XX, marcada pelo impasse das escolas profissionais, que se traduziu num progressivo desinvestimento, incluindo financeiro, responsável pela estagnação da sua população escolar; e uma terceira, em meados da primeira década do século XXI, em que se assistiu ao alargamento da oferta formativa e, teoricamente, ao reforço da estrutura modular, em virtude de as escolas secundárias públicas terem passado, também elas, a oferecer cursos profissionais.

O terceiro capítulo é dedicado às condições e mudanças a introduzir no processo de ensino e aprendizagem modular, destacando-se, em particular, o planeamento, a deteção dos saberes prévios dos alunos, o respeito pelo seu ritmo de aprendizagem, a relação pedagógica, o papel da cooperação nas situações e experiências de ensino e aprendizagem, a avaliação dos alunos, em especial na modalidade de avaliação formativa, e a progressão modular.

A implementação da estrutura modular, na linha do que a investigação sobre a inovação em educação tem revelado, carece de condições e mudanças ao nível da organização escolar, que deverão articular-se com a sala de aula. Assim, dedica-se o quarto capítulo à autonomia da escola, ao papel das lideranças, às práticas de colaboração entre os professores, ao compromisso e responsabilidade profissionais, à constituição dos agrupamentos de alunos e

professores, à gestão dos espaços e dos tempos, à avaliação da escola para a melhoria, bem como à dinamização das relações com a comunidade e o tecido socioeconómico.

O quinto capítulo explora a importância do desenvolvimento profissional dos professores enquanto fator da inovação curricular, destacando, em particular, a formação e a aprendizagem na escola, bem como o contributo da avaliação do desempenho para esse desenvolvimento profissional.

O estudo empírico inclui três capítulos. No primeiro, efetua-se a contextualização do estudo de caso coletivo ou múltiplo através da justificação do tema, da apresentação das proposições do estudo e das questões que orientam a investigação. Simultaneamente, justifica-se a opção pelo estudo de caso, especifica-se o papel da investigadora na investigação e discute-se a possibilidade de generalização das suas conclusões.

O segundo capítulo é dedicado à metodologia de investigação. Nele se dá conta das razões que presidiram à seleção dos dois casos, das condições negociadas para acesso ao campo de investigação, do processo de recolha de dados, da sua análise e interpretação, bem como da credibilidade do estudo e da redação do relatório.

O terceiro capítulo apresenta os resultados da investigação. Assim, efetua-se a caracterização dos casos e do seu contexto, e discute-se os resultados ao nível do ensino e da aprendizagem, da organização, do desenvolvimento profissional dos professores e dos resultados escolares dos alunos.

A terceira parte enuncia as principais conclusões, interpretando-se a coerência das práticas em relação ao quadro de referência, bem como as diferenças e semelhanças detetadas no processo de implementação por parte dos dois casos.

Esta dissertação termina com a identificação das referências bibliográficas mobilizadas, bem como o conjunto de referências legislativas que foram tidas em consideração. Os apêndices, por último, incluem dois guiões, o sistema de categorias das entrevistas e o resultado do processo de categorização (das entrevistas, dos painéis, das observações realizadas e da análise documental).

PARTE I

A ESTRUTURA MODULAR: DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

1. Fundamentos psicopedagógicos da estrutura modular

Um aspeto preliminar a considerar na concetualização modular de um currículo é a definição de um conjunto de princípios psicopedagógicos de enquadramento e fundamentação, como se enuncia no quadro de referência (pág. 8). No caso dos cursos profissionais, estes princípios foram enunciados no quadro de inteligibilidade para a estrutura modular, elaborado pelo NACEM, com o objetivo de desenhar um quadro de referência a partir do qual cada escola poderia encontrar “os seus próprios caminhos, métodos e soluções para os problemas decorrentes da ação pedagógica” (NACEM, 1992, p.7).

Depois de justificar a inadequação das correntes tradicionais da psicologia educacional, em particular a perspetiva behaviorista, em relação às características e necessidades de um currículo organizado por módulos, o quadro de referência proposto pelo NACEM considera que a perspetiva desenvolvimentista de Piaget, bem como os contributos da psicologia cognitiva, do construtivismo e da aprendizagem significativa, se revelam muito mais congruentes com a estrutura modular, na medida em que enfatizam o papel do indivíduo na construção do próprio conhecimento, em interação com o meio envolvente (NACEM, 1992; 1993). Assim, neste primeiro capítulo aborda-se, de um modo necessariamente resumido, as linhas essenciais dos princípios psicopedagógicos em que assenta a estrutura modular, designadamente uma perspetiva humanista da educação, bem como os contributos da psicologia cognitiva, do construtivismo e da aprendizagem significativa.

1.1. A perspetiva humanista na educação

Historicamente, um dos primeiros autores a apresentar uma perspetiva humanista na educação foi Rousseau que, no século XVIII, opôs às ideias pessimistas sobre o homem, que informavam a educação familiar, escolar e religiosa da época, o seu otimismo sobre a natureza humana (Leite & Silva, 1991). Em *Emílio*¹, Rousseau afirma que, tendo emergido bom das mãos do seu criador, o homem se corrompe por obra dos outros homens, pelo que o autor evidencia uma confiança absoluta na natureza e, simultaneamente, uma desconfiança

¹ O *Emílio* foi publicado, inicialmente, em 1762.

profunda em relação a tudo o que seja intervenção humana, sem excetuar a ação educativa (Quintana, 2002).

Deste modo, Rousseau estabelece o princípio de uma educação negativa, segundo o qual a melhor forma de educar é não educar, deixando operar a natureza e desenvolver-se as tendências próprias da criança. A natureza seria a grande educadora, pelo que pais e professores deveriam comportar-se como seus servidores, reduzindo ao mínimo a sua intervenção pessoal no processo educativo.

A perspetiva de Rousseau nega, assim, o protagonismo do educador para afirmar o protagonismo da natureza, expresso nas necessidades espontâneas da criança. Além disso, Rousseau defende que é menos importante a preparação intelectual da criança do que a aprendizagem de habilidades práticas, que o ativismo da criança é preferível à memorização e que o discurso sobre as coisas deveria ser substituído pela experiência direta com elas. Desta forma, as ideias-chave da obra de Rousseau sobre a educação constituem, ainda hoje, um apelo à escola e aos educadores para considerarem a criança e o jovem como um ser em desenvolvimento, permitindo-lhe o seu “crescimento harmonioso, tanto no plano intelectual quanto nos planos físico, afetivo e sensorial” (Leite & Silva, 1991, p.28).

A perspetiva rousseauniana mostra-se precursora da educação humanista que, verdadeiramente, emerge com a Escola Nova, através da sua oposição à escola tradicional, afirmando que o homem não é constituído apenas por corpo, inteligência ou sentimentos, pelo que a escola não devia ocupar-se apenas de uma destas dimensões, ignorando a globalidade do ser humano, ou seja, não tocar no homem e, nessa medida, em vez de educar, contra-educar (Leite & Silva, 1991, p.28).

Neste sentido, Dewey, no século XIX, colocou em causa os pressupostos da educação tradicional a partir da ideia central de que a criança não é um recipiente vazio, na expectativa de ser recheado, passivamente, com conhecimento (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Em alternativa, propôs que a aprendizagem deveria adequar-se aos interesses e capacidades da criança através de experiências cuidadosamente planeadas e orientadas.

Por outro lado, Dewey antecipou a ideia de estádios de crescimento e desenvolvimento, mais tarde propostos por Piaget, ao considerar errada a noção corrente na época de que a

criança era uma versão reduzida de um adulto, afirmando que “a mente é algo que cresce e, como tal, se encontra num permanente estado de mudança, apresentando fases distintas de capacidade e interesse em diferentes períodos” (Dewey, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.19).

Além disso, Dewey opunha-se a uma separação artificial entre a aprendizagem e o aluno, considerando que o ensino e a aprendizagem interagiam, pelo que aluno e professor faziam parte de um mesmo contexto de aprendizagem. Dewey enfatizou a ideia de educação enquanto reconstrução da experiência do aluno, sem ignorar que algumas experiências são “deseducativas” (F. Sousa, 2010, p.105) e que existe uma continuidade entre experiência e currículo que requer o exame cuidadoso e racional da experiência para permitir a realização de aprendizagens² (Gambôa, 2004).

Por sua vez, Rogers, já no século XX, enunciou três condições fundamentais para promover a aprendizagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993): a empatia, a aceitação incondicional positiva e a congruência ou autenticidade. A congruência significa ser honesto e verdadeiro para si e para os outros, aceitando o que somos enquanto pessoas dotadas de sentimentos, sensibilidade, afetividade, aspetos positivos e negativos da nossa personalidade em construção permanente. Esta condição é indispensável para que o aluno seja ele próprio, se revele tal como é, sem receio de julgamento ou punição e, assim, se mostre disponível para mudar, crescer e construir-se (Leite & Silva, 1991).

A aceitação incondicional ou a consideração positiva implica aceitar os outros tal como eles são, sem reservas, não impondo condições nas relações, o que supõe uma atitude de acolhimento, de escuta, de compreensão e de respeito pelo outro (Rogers, 1985). Esta atitude do professor favorece a manifestação de um “eu real” e de um “eu ideal”, permitindo a consciencialização das diferenças entre ambos e evitando problemas relacionados com a desconstrução do eu, quando ele é objeto de crítica.

Finalmente, a empatia pressupõe que o educador manifesta aos outros compreensão em relação às suas emoções e à captação dos seus sentimentos (Leite & Silva, 1991, p.30).

² É muito conhecida a resposta de Dewey a um candidato que pretendia obter emprego na sua escola-laboratório de Chicago e afirmava ter dez anos de experiência de ensino. “Foram, realmente, dez anos ou terá sido um ano repetido dez vezes?”, terá replicado Dewey (citado em Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Esta atitude do educador, mais do que qualquer outra, favorece o desenvolvimento da personalidade, a afirmação pessoal e a relação interpessoal, condições imprescindíveis para a mudança e para a aprendizagem.

Rogers, retomando de algum modo as ideias de Rousseau, afirma ainda que a natureza do indivíduo é boa, sendo capaz de encontrar por si o seu próprio equilíbrio e os seus valores; o mal está no meio que controla o seu desenvolvimento e o impede de se adaptar. Quando um indivíduo se centra em si mesmo, aceitando-se tal como é, segundo o princípio da congruência, desenvolve-se normalmente, conseguindo a harmonia consigo e com os outros (Quintana, 2002, p.81).

Ora, a constituição dos adolescentes é de tal modo que, se eliminarmos as inibições impostas por orientações externas, conseguir-se-á uma aprendizagem autodirigida. Na verdade, segundo Rogers, a única aprendizagem que influencia o comportamento é a aprendizagem autodescoberta e autoconseguida que, adquirida através da experiência, não pode ser diretamente comunicada a outra pessoa.

Poderá inferir-se desta postura que Rogers elimina a necessidade da presença do professor. É certo que Rogers considera que a educação se realiza em grupo, mas não rejeita a utilidade do professor. De facto, o que Rogers faz é recusar o exercício de autoridade do professor e o seu papel de juiz da educação, sustentando que o professor deve ser um conselheiro à disposição do grupo, quando este solicita a sua presença (Rogers, 1985).

Este princípio da valorização do homem percorre, igualmente, a perspectiva de Neill (Quintana, 2002). A ideia central do fundador da escola de Summerhill, em Inglaterra, é a de não interferência no crescimento da criança, na medida em que viver e deixar viver constitui a divisa fundamental numa escola que confere liberdade de escolha à criança. Esta autonomia supõe a crença na bondade humana pelo que os comportamentos inadequados da criança são entendidos como reações a uma opressão injusta, num ambiente e em circunstâncias hostis ao seu desenvolvimento.

Poder-se-ia recorrer, ainda, a Claparède para enunciar os princípios fundamentais do humanismo em educação e as suas consequências sobre o papel do aluno, dos conteúdos de ensino e aprendizagem e do professor (Quintana, 2002). Claparède considera que o motor da

educação não pode ser o medo do castigo ou o desejo de recompensa, mas o interesse profundo e genuíno pelo objeto de aprendizagem, de modo que a educação tem que estar centrada nos interesses do aluno e não no interesse objetivo dos conteúdos. As necessidades culturais são satisfeitas através das necessidades biológicas e psicológicas do aluno, na medida em que a educação não deve preocupar-se tanto em servir valores intelectuais ou científicos, mas as funções naturais e espontâneas do aluno. Em consequência, o aluno é o centro do programa e dos métodos escolares, constituindo a educação uma adaptação progressiva dos processos mentais a ações determinadas por desejos do educando.

O protagonista do processo educativo é, desta forma, o aluno, o que modifica o papel tradicional do professor. Na verdade, para Claparède “não existe, propriamente, ensino por parte do professor, mas sim, e de facto, aprendizagem por parte do aluno” (Quintana, 2002, p.83). A aprendizagem inicia-se quando o aluno toma consciência de que, à sua volta, há factos e saberes que satisfazem as suas necessidades (o desejo de conhecer, a curiosidade, o gosto de resolver problemas) que geram um interesse do aluno em relação a esses conteúdos. O professor limita-se, assim, a favorecer a emergência das necessidades no aluno, ao mesmo tempo que seleciona os estímulos ambientais adequados à satisfação bem-sucedida das suas necessidades.

Muito embora algumas destas perspetivas tenham sido objeto de crítica contundente ao longo do século XX, importa, mesmo assim, reter alguns aspetos relevantes para o atual contexto educativo e, em particular, para o ensino e aprendizagem na estrutura modular. Em primeiro lugar, é preciso não ignorar que a intervenção do professor na sala de aula visa a realização de aprendizagens pelo aluno. Em segundo lugar, embora estejamos longe de um contexto de crescimento natural e espontâneo do aluno, devido à «imposição» exterior de conteúdos de aprendizagem constituídos por saberes, saberes-fazer, atitudes e valores, é necessário encontrar mecanismos que valorizem o papel e a intervenção do aluno na construção pessoal do saber. Em terceiro lugar, ressalta a necessidade de o professor conhecer os processos de desenvolvimento dos alunos, em particular os de natureza cognitiva, bem como os mecanismos de realização das aprendizagens, a fim de planear e concretizar as estratégias de ensino e aprendizagem mais adequadas. O próximo capítulo incide, justamente, sobre este último aspeto.

1.2. A psicologia cognitiva

Não existe grande discrepância entre os profissionais da educação relativamente à finalidade principal do processo educativo - o crescimento do ser humano -, consenso que se desfaz se tentarmos clarificar o conceito de “crescimento” e, sobretudo, se pretendermos levar a cabo as ações mais adequadas para o promover (Coll, 1988, p.22). Na verdade, há quem defenda que o crescimento constitui o resultado de um processo de desenvolvimento, em grande parte intrínseco ao ser humano, mas também há quem sustente que o crescimento é o resultado de um processo de aprendizagem, provocado a partir do exterior. Embora esta controvérsia seja antiga, nos anos 60 e 70 do século XX ela foi reavivada em consequência dos trabalhos ligados à psicologia cognitiva de Jean Piaget e dos seus seguidores.

Os conceitos de cognitivismo e construtivismo surgem, com frequência, associados, visto que ambos se referem a um mesmo objeto – a inteligência humana – e foi Piaget a elaborar uma teoria pessoal a seu respeito (Quintana, 2002). No entanto, pouco têm a ver um com o outro na medida em que, apesar de ambos se referirem à inteligência, o cognitivismo analisa a função da inteligência no âmbito da personalidade, enquanto o construtivismo se preocupa com a origem e a natureza da inteligência.

Na Antiguidade, surgiram explicações que atribuíam os outros factos psíquicos (vontades e sentimentos) à inteligência, designadamente, Platão, quando afirmava que, mesmo a virtude, implicava um certo saber, ou seja, a prática moral dependeria das ideias morais do indivíduo. No século XVII, também o racionalismo fez da razão o aspeto fundamental do espírito humano, ao afirmar que os fenómenos psíquicos se reduziram a ideias e representações. Leibniz, por sua vez, afirmava que, não apenas a alma humana, mas também a realidade, eram mónadas, tendo como função constituírem “representações do universo, em diversos graus de clareza ou consciência, desde os mais débeis (correspondentes à sensação e à memória) a outros mais elevados, próprios do espírito” (Quintana, 2002, p.272).

Embora as ideias sobre a conceção da inteligência como faculdade mental única ou preponderante não sejam novas, desde os anos 30 do século XX, Piaget renovou esta discussão ao centrar-se no estudo do desenvolvimento da mente da criança, concluindo que

ele era condicionado pelo grau de maturidade da sua capacidade intelectual. Como se sabe, Piaget interpreta o desenvolvimento cognitivo como uma série de estádios em que ocorre uma continuidade funcional, na medida em que em todos se procura alcançar um conhecimento, a par de uma descontinuidade estrutural, em virtude de eles implicarem diferentes níveis de perfeição e complexidade (Quintana, 2002). Com ligeiras flutuações ao nível da idade, estes estádios apresentam um carácter universal na ordem pela qual surgem: o sensório-motor, até aos 2 anos; o pré-operatório, entre os 2 e os 6/7 anos; o operatório ou das operações concretas, entre os 7 e os 12 anos; e o das operações formais, a partir dos 12 anos (Quintana, 2002; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Cada um destes estádios apresenta uma determinada forma de organização mental, ou seja, uma estrutura intelectual que se traduz em determinadas possibilidades de compreensão e de aprendizagem a partir da experiência, pelo que o processo de ensino e aprendizagem deve tê-las em consideração, no sentido de os objetivos, os conteúdos e as atividades se adequarem às especificidades da estrutura intelectual do aluno (Coll, 1988, p.37).

Assim, no estádio das operações formais, o aluno é capaz de operar não só com a realidade concreta, mas também com o mundo das ideias, o pensamento alarga-se ao domínio do possível, é capaz de reconhecer a variedade de possibilidades e centrar-se na sequência com mais probabilidade de sucesso (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.112). Além disso, o aluno tem pensamento proposicional, utiliza o raciocínio e a resolução de problemas mediante um plano de testagem de hipóteses, elaboradas a partir dos dados disponíveis, para chegar a uma conclusão. O aluno apresenta capacidade de pensar sobre o seu próprio pensamento, permitindo a experimentação das ideias a nível mental, sem necessidade de testar cada solução na realidade concreta. Por outro lado, o aluno tem consciência da variedade de estratégias de aprendizagem que pode utilizar, permitindo o alargamento das oportunidades de autocorreção. Finalmente, o seu pensamento abrange a consciência da perspectiva de outros, para além de si próprio, sobre a mesma ideia ou situação, desenvolvendo uma forma de relativismo, desconhecida em estádios anteriores.

Uma importante implicação pedagógica da teoria de Piaget é que o desenvolvimento cognitivo depende da ação, em qualquer dos estádios, pelo que a ação educativa deve incluir atividades apropriadas a cada estádio de maturidade do aluno. Contudo, o processo de

desenvolvimento não pode ser acelerado, ou seja, a investigação tem demonstrado que, apresentando atividades adequadas ao estágio operatório formal a alunos no estágio operatório concreto, não ocorre uma aceleração na transição. Desta forma, a sugestão de Piaget é a seguinte (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.116): «apresente-se o assunto a ser ensinado de formas assimiláveis por crianças de idades diferentes, de acordo com as suas estruturas mentais».

Há quem considere que o objetivo final do desenvolvimento cognitivo – o estágio das operações formais – é limitado, podendo Piaget ter ignorado dimensões como a criatividade ou a resolução de problemas. Em todo o caso, o desenvolvimento cognitivo, mesmo a um nível superior, depende de três conceitos fundamentais piagetianos, que terão grande repercussão posterior: a acomodação, a assimilação e a equilíbrio (Moreira, 1997).

Como acima se referiu, cada estágio é qualitativamente diferente do anterior e implica o estabelecimento de uma nova forma de relação cognitiva com o mundo. Num determinado estágio, o aluno está apto a assimilar as experiências correspondentes ao estágio em que se encontra e, portanto, a integrar e interiorizar essas experiências. Em consequência, pode ocorrer um processo de acomodação caracterizado pela mudança e ajustamento que o aluno efetua ao integrar a realidade externa, na medida em que as experiências e ideias do mundo exterior passam a adquirir um significado. Por outro lado, e inversamente, é difícil o aluno assimilar experiências para além do nível atual do seu desenvolvimento cognitivo, embora possa decorar conceitos ou proposições. Em síntese, se a assimilação e a acomodação se conservam separadas, não ocorre o desenvolvimento cognitivo. Se elas interagem, tem lugar uma atividade de aprendizagem importante que Piaget designa como equilíbrio (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.118).

A equilíbrio é um processo mediante o qual se equilibra o que já sabemos (a assimilação) com o que podemos ser solicitados a aprender e que não se ajusta completamente à nossa compreensão e não adquiriu significado (acomodação). Um dos princípios da perspectiva desenvolvimentista é o de que o ser humano tem uma predisposição e um impulso para aprender coisas novas, pelo que a aprendizagem se realiza contrapondo informação antiga à nova, daí resultando o processo de equilíbrio. Este processo é lento,

gradual e oscilante, levando ao desenvolvimento das estruturas cognitivas mais complexas, primeiramente no interior do mesmo estágio e depois em direção ao estágio seguinte.

Ora, cada estágio cognitivo é uma “estação de distribuição” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.121) em que o aluno se conserva ou progride em função das experiências de aprendizagem que lhe são proporcionadas. Com frequência, as designadas dificuldades de aprendizagem mais não são do que a falta de compreensão dos professores em relação aos processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o que acaba por refletir-se negativamente no seu interesse e na motivação para o estudo. Daí que, em vez de admitirmos, irrefletidamente, que os alunos são competentes em termos de pensamento operatório formal, seria fundamental proporcionar-lhes experiências e situações de aprendizagem que estimulem esse desenvolvimento.

Além disso, o impacto das experiências educativas sobre o crescimento pessoal depende também dos conhecimentos prévios do aluno, resultado de experiências educativas anteriores, de caráter escolar ou não escolar, ou de aprendizagens espontâneas, que, em conjunto, podem revelar-se mais ou menos adequadas para realizar novas aprendizagens. Neste sentido, o que um aluno é capaz de fazer ou aprender num determinado momento depende quer do estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontra, quer do conjunto de conhecimentos que construiu ao longo das suas experiências educativas anteriores.

Assim, como observa Ausubel (citado por Quintana, 2002, p.276), o contributo da psicologia cognitiva para a educação é fundamental já que, “da estrutura psicológica do conhecimento, através do processo de assimilação, se conclui que a estrutura cognitiva existente no aluno é o fator fundamental que mais influi na aprendizagem e na retenção significativa”. Em seguida, procura explicar-se porquê.

1.3. O construtivismo

Mayer (2000), ao efetuar uma análise à investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, concluiu que existem, essencialmente, três perspetivas: uma que considera a aprendizagem como a consolidação de respostas, outra que a entende como

a aquisição de conhecimentos e uma terceira que a concebe como a elaboração de conhecimentos. A última – a aprendizagem como elaboração de conhecimento – surgiu nas duas últimas décadas do século XX, tendo como ideia central o facto de a aprendizagem se realizar quando os alunos participam, de forma direta, na construção de representações cognitivas da realidade (Serrano & Pons, 2008, p.682). Assim, na elaboração do conhecimento, a função do aluno é compreender, enquanto a do professor é a de orientar de forma cognitiva e criar ambientes de aprendizagem nos quais possam realizar-se as interações entre os vários intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

No mesmo sentido, Coll e Solé (2001) também identificaram três grupos de paradigmas interpretativos do processo de ensino e aprendizagem, sendo um deles constituído por investigações centradas no paradigma construtivista, que introduziu uma mudança radical em relação a outros dois (um paradigma processo-produto, que relaciona o rendimento escolar dos alunos com as características do professor, e um paradigma transmissivo, que baseia a chave de um ensino eficaz na relação assimétrica entre o professor e o aluno) e que consiste em reivindicar o protagonismo do aluno na análise do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, existe alguma diversidade de propostas construtivistas, embora todas se baseiem numa epistemologia que se opõe quer às correntes filosóficas dogmáticas e positivistas que dominaram o pensamento sobre as ciências ao longo do século XIX, quer ao neopositivismo de meados do século XX (Valadares & Moreira, 2009). Esta diversidade de correntes construtivistas resulta dos critérios que se escolhem para as analisar. Assim, tendo em conta o modo como as diversas correntes encaram a origem e a produção do conhecimento, resulta um construtivismo empirista, em oposição a um construtivismo racionalista; da forma como entendem a relação entre o sujeito e o objeto, decorrem os construtivismos realista e idealista; e, do significado que atribuem ao conhecimento construído, isto é, a um conhecimento mais próximo ou mais afastado em relação ao que um objeto ou um acontecimento são em si mesmos, surge um construtivismo radical e trivial, respetivamente (Valadares & Moreira, 2009).

Por sua vez, Coll e Solé (2001) identificam três tipos de construtivismo. Reconhecem, igualmente, um construtivismo radical, no princípio dos anos 80 do século XX, que defende que a chave para compreender o processo de aprendizagem na sala de aula não reside nas

caraterísticas do professor, na metodologia utilizada, no estilo de ensino ou nas interações que estabelece com o aluno (Serrano & Pons, 2008, p.684). Pelo contrário, o ponto-chave do processo é o próprio aluno, verdadeiro agente, protagonista e responsável, em última análise, pela sua própria aprendizagem. Desta forma, o construtivismo radical concebe a aprendizagem como uma reestruturação da estrutura cognitiva do sujeito em resultado da interação que este estabelece com os conteúdos, no decurso do processo de ensino e aprendizagem. É a atividade intelectual do aluno, direcionada para a assimilação e atribuição de significado aos conteúdos, que orienta, em determinadas condições, a reestruturação do esquema de conhecimento do aluno.

Aqueles autores também identificam um construtivismo cognitivo, na década de 90 do século passado, caracterizado pelo facto de destacar o papel do professor, sem ignorar que são os processos cognitivo, afetivo, emocional e motivacional do aluno os mediadores entre a ação do professor e os resultados da aprendizagem. Neste sentido, o construtivismo cognitivo tenta relacionar as caraterísticas de um ensino eficaz com os processos psicológicos que é necessário ativar nos alunos de modo que estes possam beneficiar daquele ensino (Serrano & Pons, 2008, p.684).

Finalmente, Coll e Solé (2001) referem um construtivismo em sentido lato, surgido no fim dos anos 90 do século XX, que se distingue por tentar uma melhor integração de aspetos relativos ao contexto da sala de aula na explicação do processo de ensino e aprendizagem. Este construtivismo procura integrar contributos recentes da psicologia da educação, bem como de áreas como a ecologia, a linguística, a análise do discurso, a antropologia social e a etnografia, embora, até ao momento, os resultados obtidos sejam pouco claros (Nuthall, citado por Serrano & Pons, 2008, p.685).

Excluído o construtivismo radical, que se limita a retirar o professor do processo de ensino e aprendizagem, as perspetivas construtivistas mostram-se preocupadas com a importância e o papel dos conteúdos curriculares enquanto terceiro elemento a considerar na sala de aula, em igualdade de condições com as práticas de ensino do professor e as atividades de aprendizagem dos alunos. Por isso, Solé e Coll (2001, p.18) consideram que a conceção construtivista da aprendizagem e do ensino:

parte, também, de um consenso já bastante alargado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que conduz à aceitação de que ela é fruto de uma construção pessoal, mas em que o sujeito que aprende não é o único a intervir; os “outros” significantes, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para a construção pessoal, para esse tal desenvolvimento (...).

Entretanto, Valadares e Moreira (2009) sublinham que o construtivismo mais associado à teoria da aprendizagem significativa que, em seguida, abordaremos, é o construtivismo humano desenvolvido por Novak e Gowin. Esta forma de construtivismo procura superar algumas das velhas antíteses das ciências, como são o realismo e o idealismo, ou que correspondem a modos distintos de perceber a essência do conhecimento – o racionalismo e o empirismo –, a propósito da origem e metodologia da construção do conhecimento, ou ainda o dogmatismo e o ceticismo, que radicam a sua oposição na existência de uma ciência válida acerca do objeto a que se refere, perfeitamente demarcada das pseudociências.

O construtivismo humano também recusa a visão idealista, subjetiva, instrumental e cética do construtivismo radical. Por outro lado, numa linha cognitivista, aceita que o indivíduo é um ser único, que constrói as suas representações acerca do mundo em função das fontes conceituais e linguísticas colocadas à sua disposição, da sua história pessoal, das suas motivações e da disponibilidade de tempo e energia para a compreensão. Além disso, reconhece a importância da cultura, em particular a humanista, enquanto fator de criação de ambientes favoráveis à construção do conhecimento pelo ser humano, em virtude de ela facilitar a manipulação dos objetos de estudo e das fontes culturais que ajudam o sujeito a interagir com esses objetos, designadamente a linguagem.

Neste sentido, Valadares e Moreira (2009, p.12) definem o construtivismo humano da seguinte forma:

Uma visão multifacetada da produção de significados, portanto da construção e reconstrução das concepções de cada sujeito (evolução conceitual) que dá muita importância às concepções e visões prévias deste, à cognição e metacognição dependentes de fatores intelectuais, afetivos, volitivos, etc., à cultura, fundamentalmente a uma cultura humanista adequada a um ser humano considerado transdimensional e, também, a fatores sociais considerados como fomentadores e não como inibidores de uma ciência progressista e enriquecedora.

O construtivismo humano assenta em três princípios fundamentais (Valadares & Moreira, 2009, p.12). Em primeiro lugar, não considera o conhecimento como um facto absoluto e imutável, mas um processo em construção que envolve visões, conceitos, modelos, teorias e metodologias com que o sujeito encara o mundo, mas onde nem ele nem o objeto de conhecimento dispõem de hegemonia epistemológica. Desta forma, o construtivismo humano assume que o conhecimento não é recebido passivamente pelo sujeito, mas que, pelo contrário, é construído ativamente por ele, o que não significa que ignore o papel da escola e dos professores no ensino dos conhecimentos e dos valores essenciais para a formação dos alunos.

Em segundo lugar, o construtivismo humano defende que a estrutura cognitiva de cada indivíduo tem uma importância fundamental na construção do seu próprio conhecimento. Na verdade, o conhecimento da estrutura cognitiva prévia do aluno, isto é, o que ele já sabe, bem como o desenho do processo de aprendizagem a partir desse conhecimento constituem uma estratégia fundamental. No entanto, como Novak (2000a) sublinha, quando se fala em estrutura cognitiva, não é somente o pensamento, mas o conjunto constituído pelo pensamento, sentimentos e ações que se conjugam para a modificação do significado das experiências de vida.

Finalmente, um terceiro princípio a considerar é que a educação deve ter como objetivo a construção de significados compartilhados pelos alunos, pelo que o intercâmbio e troca de ideias em ambiente propício à partilha de significados constituem fatores fundamentais da aprendizagem, sem ignorar, contudo, que “é o mundo que está subjacente à construção das ideias acerca dele e que o conhecimento (...) não é um mero resultado de comunicação e negociação de ideias” (Valadares & Moreira, 2009, p.18).

Na ótica do construtivismo humano, de modo simplificado, o conhecimento constrói-se com base na interação entre duas componentes – uma concetual e outra metodológico-experimental – que Gowin traduziu pelo Vê do conhecimento, epistemológico, heurístico ou de Gowin (Nunes, 2000; Novak, 2000b; Valadares & Moreira, 2009). Para o efeito, a aquisição do conhecimento inicia-se com a colocação de um problema ou questão central, da qual se parte para a análise de acontecimentos/objetos, ocorridos normalmente ou não. A análise dos acontecimentos/objetos pressupõe a necessidade de conceitos, princípios e teorias e motiva a

realização de registos que, devidamente organizados, constituem o resultado da aprendizagem.

Assim, o construtivismo enfatiza o papel do aluno na construção do saber. Contudo, continua em aberto a clarificação da forma como a aprendizagem, enquanto alteração da estrutura cognitiva do aluno, se realiza. Este é o objeto do próximo subcapítulo.

1.4. A aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa é um modelo de aprendizagem criado por Ausubel, inspirado quer na aprendizagem cognitiva, segundo a qual as informações estão armazenadas de uma forma organizada na mente do indivíduo que aprende, constituindo a sua estrutura cognitiva, quer no construtivismo, pois o sujeito aprende quando integra a nova informação nos conhecimentos previamente adquiridos, isto é, na sua estrutura cognitiva (Praia, 2000).

Ausubel distingue quatro processos mediante os quais se realiza a aprendizagem: a aprendizagem por receção, por descoberta, a mecânica ou repetitiva e a significativa. A aprendizagem por receção ocorre quando o conteúdo é apresentado na sua forma final, já construído, enquanto na aprendizagem por descoberta o conteúdo deve ser descoberto pelo aluno. Em ambos os casos, os conteúdos podem ser incorporados na estrutura cognitiva do aluno, o que dificilmente ocorre com a aprendizagem mecânica na medida em que, nesta, as novas informações não se relacionam com conceitos ou proposições existentes na estrutura cognitiva, pelo que essas informações são, frequentemente, perdidas. Na aprendizagem significativa, ocorre a aquisição de novos significados visto que a nova informação pressupõe a existência de conceitos e proposições relevantes na estrutura cognitiva, incorporando-se nesta de forma não arbitrária e literal (Moreira, 1997).

Na verdade, a não arbitrariedade é uma das características fundamentais do processo de aprendizagem significativa (Moreira, 1997; Praia, 2000). Ela significa que os novos conteúdos devem relacionar-se de modo não aleatório com conhecimentos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno, adquiridos ao longo da sua existência, designados ideias-âncora ou subsunçores. No caso de não existirem ideias-âncora ou estas estarem obliteradas, Ausubel propõe organizadores prévios que “vão servir de âncora a novas aprendizagens,

proporcionando o desenvolvimento de ideias-âncora, que facilitem a aprendizagem subsequente” (Praia, 2000, p.129) e que funcionariam como uma espécie de “ancoradouro provisório” (Moreira, 1997, p.38) para facilitar a aprendizagem.

A outra característica da aprendizagem significativa é a substantividade do novo conteúdo, isto é, o que é incorporado na estrutura cognitiva é o significado propriamente dito da nova informação e não as palavras ou signos particulares usados para exprimir essa informação. Em consequência, um conceito ou proposição podem ser expressos através de uma linguagem diferente, sem que tal implique reverter o seu significado (Moreira, 1997; Praia, 2000).

No entanto, para que possa realizar-se uma aprendizagem significativa, os novos conteúdos devem possuir algumas características (Coll, 1988, p.39). Em primeiro lugar, o próprio conteúdo de aprendizagem deve ser potencialmente significativo, quer na sua estrutura interna quer na possibilidade da sua assimilação pelo aluno. No primeiro caso, o conteúdo deve possuir significatividade lógica interna, ou seja, não deve ser arbitrário ou confuso, enquanto, no segundo, o conteúdo deve apresentar significatividade psicológica, isto é, haver, na estrutura cognitiva dos alunos, elementos com os quais ele se possa relacionar. Em segundo lugar, é fundamental que o aluno esteja motivado para aprender de forma significativa, ou seja, para relacionar o que está a aprender com o que já sabe, no sentido de modificar a sua estrutura cognitiva e ser capaz de produzir novos significados para a interpretação da realidade. De facto, se a motivação do aluno se inclinar para a realização de uma memorização repetitiva dos conhecimentos, a aprendizagem terá um escasso valor educativo.

As implicações desta perspetiva em sala de aula são profundas. Segundo Ausubel, a intervenção do professor de modo a promover a aprendizagem significativa dos alunos pode ser efetuada de duas formas: substantivamente, utilizando os conceitos e as proposições unificadoras dos conteúdos a lecionar que revelem mais poder explicativo, capacidade de inclusão, de generalização e de relacionamento; ou programaticamente, utilizando princípios para a organização e sequenciação dos conteúdos, tendo em conta a sua lógica interna, e planeando a realização de atividades (Praia, 2000).

Quanto à última forma, Ausubel propõe quatro princípios para o estabelecimento de uma relação adequada entre o conteúdo a ensinar e a estrutura cognitiva do aluno (Moreira, 1997; Praia, 2000). O primeiro, designado diferenciação progressiva, defende que a aprendizagem se desenvolve a partir dos conceitos mais gerais, inclusivos e abrangentes para os mais específicos e concretos, com subordinação destes em relação àqueles, os quais constituem a base de ancoragem. O segundo princípio, chamado reconciliação integrativa, consiste no facto de o professor explorar relações entre ideias, referir semelhanças e diferenças e reconciliar discrepâncias reais ou aparentes entre elas. Estes dois princípios influenciam o terceiro – a organização sequencial – na medida em que a sequência dos conteúdos deve ser elaborada de forma coerente com eles. Por fim, através do último princípio – o da consolidação –, o professor deve insistir no domínio de cada conteúdo pelo aluno antes que um novo seja abordado.

Por sua vez, Vigotsky identifica três concepções sobre as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo (Fino, 2001; Valadares & Moreira, 2009). Uma defende a independência entre ambos os processos, de que o exemplo mais paradigmático é a teoria de Piaget, na medida em que o desenvolvimento da criança é independente do seu processo de aprendizagem. Outra identifica o desenvolvimento intelectual com o processo de aprendizagem, considerando que este ocorre em paralelo ou precede aquele. A terceira concepção procura a articulação entre as duas anteriores, ao defender que o desenvolvimento cognitivo resulta em dois processos articulados, embora de natureza diferente: por um lado, o desenvolvimento depende da maturidade psíquica do indivíduo, relacionada com o sistema nervoso central e, por outro, a aprendizagem é, em si mesma, um processo de desenvolvimento.

Vigotsky não se identifica com nenhuma destas posições teóricas pelo que sugeriu a zona de desenvolvimento próximo ou proximal, onde aluno, professor e conteúdo interagem (Onrubia, 2001; Peixoto, 2004). Assim, é necessário estabelecer uma distinção entre o que o aluno é capaz de aprender por si só e o que é capaz de fazer e aprender com o apoio de outros, através da interação, sejam eles os pares ou os adultos. Esta clarificação foi estabelecida por Vigotsky, que reconhece a distância que medeia entre o nível de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual para resolver problemas

individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação do adulto ou em colaboração com os pares mais capazes (Fino, 2001). É a esta distância que Vigotsky chama a zona de desenvolvimento próximo ou proximal.

Esta conceção de Vigotsky apresenta três implicações pedagógicas (Fino, 2001). Por um lado, a zona de desenvolvimento próximo sugere a existência de uma “janela de aprendizagem” individual, mais ou menos estreita, em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aluno, podendo existir, numa sala de aula, tantas janelas de aprendizagem quantos os alunos presentes. Daqui se infere que o professor deve desenhar um processo de ensino e aprendizagem, garantindo a cada grupo de alunos um conjunto de conteúdos e atividades que permitam a personalização da aprendizagem dentro de um programa constituído por metas e objetivos comuns.

Por outro lado, as aprendizagens orientadas para níveis que já foram alcançados são, segundo Vigotsky, ineficazes já que elas não apontam para um novo estágio no processo de desenvolvimento. Contudo, não é o ensino que permite ao aluno progredir no âmbito da sua zona de desenvolvimento próximo, mas o apoio prestado, que possibilitará a interiorização dos conhecimentos, dos procedimentos e dos valores, tendo em consideração o conceito de interação social com todo o contexto de aprendizagem, proposto por Vigotsky.

A terceira implicação resulta do papel que pode assumir o par mediador, tendo em conta que a individualização do ensino dificulta, de forma crescente, a tarefa do professor, que deve atender às necessidades individuais. Assim, nas escolas atuais, “a solução pode ser encontrada na escolha de métodos que usam os próprios estudantes como recursos de instrução, através dos quais os alunos se «ensinam» uns aos outros” (Fino, 2001, p.286).

Este é o conjunto de princípios psicopedagógicos fundamentais em que se ancora a estrutura modular dos cursos profissionais. No próximo capítulo, o objeto de análise é a própria natureza da estrutura modular.

2. A estrutura modular dos cursos profissionais

As origens do sistema ou da estrutura modular³ situam-se nos Estados Unidos da América, quando, no início da 2.ª guerra mundial, era necessário ensinar saberes e saberes-fazer muito precisos e concretos, num curto espaço de tempo, e, no termo do conflito, se tornava indispensável assegurar a requalificação dos soldados recém-desmobilizados noutros postos de trabalho, dotando-os rapidamente com os saberes necessários, sem investir demasiado tempo com o processo de reciclagem (Unesco, 1988).

Estes condicionalismos configuraram um modo específico de organizar o currículo que veio a designar-se estrutura modular, tendo-se registado, desde então, a sua ampla difusão nos sistemas de educação e formação, em especial em formações de carácter profissional e tecnológico. Em Portugal, a estrutura modular foi introduzida nas escolas profissionais, criadas com o objetivo de diversificar a oferta de educação escolar após o 9.º ano de escolaridade (J. Azevedo, 1991a) e de relançar o ensino profissional, em consonância com o artigo 19.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (L. Rodrigues, 2011).

Assim, neste capítulo, por um lado, descreve-se as origens, as características e o funcionamento da estrutura modular, bem como as suas vantagens e desvantagens face ao modelo “tradicional” de organizar o currículo. Por outro lado, sendo a estrutura modular uma das componentes do modelo formativo das escolas profissionais, analisa-se quer o impasse surgido em meados dos anos 90 do século passado em relação a estas escolas, resultante do debate centralização *versus* descentralização da educação e das questões do (sub)financiamento, quer o alargamento da oferta formativa de cursos profissionais às escolas secundárias públicas, a partir de meados da primeira década do século XXI.

2.1. As origens da estrutura modular

A iminência do segundo conflito mundial estimulou a criação de numerosos postos de trabalho para acelerar o processo de produção, pelo que a formação deveria dotar os

³ Alguns autores utilizam a expressão “sistema moldular “ (por exemplo, J. Azevedo, 1991b), enquanto outros preferem a expressão “estrutura modular” (por exemplo, Orvalho, 2009). Embora não signifiquem exatamente o mesmo, nesta dissertação não se efetua distinção concetual entre elas, utilizando-se, preferencialmente, a expressão estrutura modular.

candidatos com os saberes, as competências e, sobretudo, as habilidades manuais estritamente necessárias às operações inerentes ao posto de trabalho a ocupar. Por outro lado, na medida em que não havia condições para realizar as operações de controlo externo do processo de produção, cada operador deveria possuir também as competências necessárias para controlar, de forma contínua, o seu próprio trabalho.

Na mesma época, surgiu na Europa ocidental um movimento a favor da “sistematização da formação profissional e do ensino técnico” (Unesco, 1988, p.22), que se socorreu de processos semelhantes aos norteamericanos, a fim de melhorar o controlo dos meios de formação e sistematizar as relações entre o trabalho e os seus conceitos teóricos. Os progressos no contexto de trabalho, que culminavam com a atribuição de uma qualificação, foram estudados em pormenor e organizados num certo número de tarefas individuais e coletivas para as quais se prepararam documentos de trabalho, bem como a informação relativa aos aspetos teóricos, científicos e tecnológicos. Estes documentos eram acompanhados de indispensáveis noções de higiene e segurança no trabalho.

De um modo global, quer o sistema de formação implementado nos Estados Unidos da América quer o desenvolvido na Europa, eram formações modulares, embora o termo módulo não tivesse ainda surgido, utilizando-se outros vocábulos para designar aqueles sistemas.

Entretanto, no final do segundo conflito mundial, era prioritário enfrentar uma multiplicidade de situações que a população apresentava, após um período de guerra relativamente longo (J. Azevedo, 1991b; M. Marques, 1993). Assim, havia largos setores da população que, devido à guerra, ou tinham deixado de frequentar a escola sem concluírem os seus estudos, ou nem sequer tinham iniciado o percurso escolar no momento adequado. Outros setores, após a desmobilização, embora dispusessem, eventualmente, de saberes e competências específicos em domínios como a mecânica, a eletricidade ou as comunicações, a sua formação estava demasiado orientada para a guerra, pelo que careciam de reconversão, tendo em vista o reingresso no mercado de trabalho ou a mudança de profissão.

Os sistemas de educação e formação profissional demoraram uma década a absorver este movimento de sistematização do ensino técnico e da formação profissional (Unesco, 1988). Assim, só em 1955 algumas escolas técnicas americanas, de natureza privada,

começaram a apresentar estruturas modulares de formação, já que os certificados eram emitidos ao aluno que acabava de cumprir, de modo satisfatório, uma parte ou a totalidade do programa de formação, constituído por um ou vários módulos.

Simultaneamente, algumas empresas, conscientes da importância da formação profissional do seu pessoal como fator de humanização do trabalho e de melhoria da produtividade, desenvolveram também estruturas modulares. Tal foi o caso da Fiat, que introduziu uma estrutura modular que incluía desde o ensino da robótica até ao aperfeiçoamento do processo de produção.

Contudo, no ensino público, a estrutura modular só fez o seu aparecimento nos anos 70 do século passado, destacando-se o Instituto Técnico Vocacional do Minnesota, em Minneapolis (EUA), o qual, em articulação com o tecido industrial local, e para uma população escolar de cerca de 3 500 alunos, utilizava 55 programas de formação e 1 400 formadores, envolvendo 5 800 tarefas que, agrupadas de modo diverso, abarcavam 23 000 objetivos funcionais (Unesco, 1988).

Esta experiência manteve-se isolada no âmbito do ensino técnico na medida em que a sua organização e funcionamento pressupunham condições nem sempre existentes, como a proximidade em relação a um centro industrial e, sobretudo, a disponibilidade de professores dotados de saberes e competências ao nível da estrutura modular e do aproveitamento das “vantagens que ela supõe a longo prazo, no sentido da adaptação da formação às exigências, necessariamente em evolução, dos utilizadores” (Unesco, 1988, p.24).

Na Europa, igualmente nos anos 70, a estrutura modular surgiu nalguns sistemas de ensino, como o escocês, o que levou Raffé (citado por Pilz, 2002b, p.27) a afirmar que “a evolução para a modularização pode observar-se em muitos outros países, mas raramente de uma forma tão perfeita como na Escócia”. Para esta difusão também contribuíram organizações internacionais como a UNESCO que, na 18.ª conferência realizada em Paris, em 1974, defendia, na Recomendação relativa ao ensino técnico e profissional, “a criação de estruturas abertas e flexíveis para o ensino, a formação e a orientação pedagógica e profissional” (Unesco, 1975, p.164), promovendo uma adaptação constante dos programas às necessidades educativas dos alunos (M. Marques, 1993).

Um dos exemplos da estrutura modular foi o Sistema Personalizado de Ensino (PSI – Personalized System of Instruction), uma metodologia concebida em 1963, baseada nos princípios fundamentais da análise do comportamento (Todorov, Moreira & Martone, 2009). Reagindo contra as aulas expositivas e a centralidade do professor, este modelo valorizava o aluno, permitindo-lhe progredir de acordo com o seu ritmo individual através da realização de pequenas unidades em que o conteúdo da disciplina era dividido, dotadas de um conjunto de objetivos bem precisos. Simultaneamente, o aluno só avançava de uma unidade para outra após demonstrar domínio da unidade anterior, com recurso a monitores para aplicação de testes repetidos, pelo que cada aluno podia refazer uma avaliação tantas vezes quantas fossem necessárias para demonstrar domínio daquele conteúdo (J. Azevedo, 1991b).

A estrutura modular enfrentou dificuldades em alargar o seu âmbito de aplicação para além das disciplinas tecnológicas (mecânica, construção civil, eletricidade, eletrónica ou informática) e da formação contínua, em empresa ou em centros de formação (J. Azevedo, 1991b). Apesar disso, passou a constituir a modalidade predominante da organização quer dos dispositivos de formação criados na Europa sob a designação de “formação profissional acelerada” (M. Marques, 1993, p.47), quer dos programas de cooperação com países menos desenvolvidos, levados a cabo por instituições internacionais como a UNESCO ou a OCDE, quer ainda no ensino a distância, nos designados “open learning packages” (J. Azevedo, 1991b, p.4).

Em Portugal, a partir da década de 80 do século XX, no âmbito do ensino recorrente, foram introduzidas as unidades capitalizáveis, que alguns consideram inserir-se nas modalidades de organização modular da formação (J. Azevedo, 1991b; M. Marques, 1993). Na verdade, no plano formal⁴, as unidades capitalizáveis permitem uma organização da formação capaz de sustentar a autonomia do aluno na gestão do seu processo de ensino e aprendizagem, propiciam a avaliação em momentos sucessivos não pré-determinados, consentem a configuração de percursos ou itinerários individualizados de formação, reconhecem e creditam saberes e competências de que os alunos são portadores, favorecem

⁴ No plano real, fatores como as dificuldades de adaptação de escolas e professores a novos modos de trabalho sugeridos por esta formação ou a necessária responsabilização dos formandos, que se esperava fossem adultos e cada vez mais se revelou serem jovens com abandono escolar precoce, complexificaram o processo de concretização desta formação (Roths, 1998).

o estabelecimento de um contrato de formação ou de aprendizagem entre o aluno e a instituição formadora (Imaginário, 1991) e utilizam uma logística pedagógica típica das formações individualizadas, designada autoformação assistida (Cavet & Mor, 1993).

Finalmente, a introdução da estrutura modular nos cursos das escolas profissionais, desde o final dos anos 80 do século XX, levou J. Azevedo (1991b, p.4) a afirmar que Portugal talvez seja “dos poucos países do mundo a adotar o sistema modular generalizadamente numa modalidade especial de educação escolar, abrangendo todo o plano de estudos”.

2.2. Características e funcionamento da estrutura modular

Tem sido difícil apresentar uma definição clara e geralmente aceite sobre o conceito de módulo e sobre o processo de modularização num sistema de educação e formação (Warwick, 1987; Unesco, 1988). Para Warwick (1987, p.4), o termo módulo é utilizado para identificar uma unidade singular, autónoma em si mesma, mas que pode ser acrescentada com unidades posteriores, a fim de o aluno ou formando conseguir realizar uma tarefa mais vasta ou alcançar um objetivo de longo prazo. Vieira (1995, p.52) define os módulos como “entidades com uma função ou objetivo próprio, formando um todo bem definido em si mesmas e dispondo de mecanismos de articulação ou de combinação entre si, em ordem a restituírem, eventualmente a excederem, os objetivos ou produtos de um determinado universo de partida”.

J. Azevedo (1991b, p.2), por sua vez, considera que um módulo constitui um modo de estruturar os conteúdos de formação, caracterizado “pela divisão de um dado programa em pequenas unidades autónomas ou semiautónomas de aprendizagem, organizadas operacionalmente, com fortes repercussões quer nas metodologias de aprendizagem e na avaliação quer na organização escolar”. Como se verifica, esta definição proposta por Azevedo acentua dois aspetos que serão abordados posteriormente: por um lado, as relações entre a estrutura modular e o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que aquela exige práticas específicas de sala de aula; por outro, a necessidade de a escola introduzir mudanças organizacionais adequadas à implementação da estrutura modular.

Por sua vez, a Unesco (1988, p.28) apresenta cinco definições diferentes, podendo, a partir delas, destacar-se aspetos que ajudam a clarificar as características de um módulo. Assim, um módulo é uma unidade integrada num conjunto devidamente planeado e sequenciado de unidades de aprendizagem, dispondo de autonomia no âmbito desta sequência e apresentando um carácter padronizado ou semi-padronizado ao nível dos objetivos, conteúdos e avaliação. O objetivo de cada módulo é preparar o aluno ou o formando para alcançar objetivos concretos e bem definidos, que podem ser formulados enquanto capacidades ou competências. O aluno ou o formando realizam as aprendizagens, percorrendo os módulos à medida do seu ritmo pessoal de progressão na aprendizagem. Finalmente, o aluno ou o formando têm liberdade que lhes permite modificar a sequência inicialmente prevista, considerando as suas necessidades e os seus desejos individuais.

Não obstante as dificuldades em estabilizar o conceito de módulo, existe uma grande coincidência de perspetivas relativamente às suas componentes. Estas integram os seguintes pontos (Unesco, 1988; J. Azevedo, 1991b; NACEM, 1992):

- as condições de acesso ao módulo, com a indicação das aptidões e exigências prévias, bem como os pré-requisitos necessários, se os houver, a indicação precisa da localização do módulo no interior da estrutura modular, além das atividades para realizar um diagnóstico inicial;
- os objetivos da formação, definindo de forma sintética a finalidade do módulo, as capacidades e competências a desenvolver, as atitudes e valores, bem como os saberes-fazer de natureza profissional;
- os conteúdos de aprendizagem expressos em termos de conhecimentos;
- o tempo de referência para a conclusão do módulo;
- um guia de exploração do módulo, dirigido ao professor, englobando sugestões metodológicas ou de recursos educativos;
- os procedimentos de avaliação dos alunos, incluindo os de autoavaliação (instrumentos, momentos de avaliação e critérios);

- um documento de síntese destinado ao aluno, com os conceitos e os conteúdos fundamentais do módulo.

O funcionamento da estrutura modular pode ser concebido com recurso a uma metáfora, entendida como uma “janela” que permite analisar o mundo a partir de diferentes enquadramentos ou como uma “lente” que possibilita uma melhor focagem do real (Costa, 1996). Warwick (1987) propõe duas metáforas para compreender melhor a estrutura modular: o lego e o puzzle.

O lego permite a configuração de diversos produtos – um moinho de vento, um tanque, uma ponte levadiça ou uma torre de controlo – em função da criatividade e da imaginação do jogador na escolha das peças ao seu dispor. O puzzle, pelo contrário, tem apenas um objetivo final pré-determinado, embora haja algum grau de liberdade no manuseamento das peças.

Estas duas metáforas apresentam semelhanças com o trabalho que se realiza na estrutura modular. A metáfora do puzzle entende os objetivos de curto prazo como passos intermédios para a compreensão global de um conteúdo ou de uma disciplina do currículo. Estabelecida a sequência modular mais adequada, determinada pelo conteúdo a aprender, é relativamente fácil traçar um percurso individual. À medida que os objetivos são alcançados, cresce a confiança dos alunos pelo que o sucesso escolar facilita a mestria nas capacidades e competências previstas. No entanto, é necessário criar alguma diferenciação curricular, por exemplo, distinguindo entre as componentes comuns a todos os alunos das que são destinadas apenas a estudantes com mais capacidades. Na verdade, o estabelecimento de uma sequência rígida desde o início tem o inconveniente de ignorar quer alunos que apresentam melhorias numa fase posterior do processo de aprendizagem quer aqueles que, por vezes, se encontram na fronteira entre grupos de características diferenciadas. Entretanto, um sistema deste tipo está sujeito a alguma hierarquização, pelo que uma abordagem com preocupações de equidade deve articular a sequência modular prevista com a dinâmica da progressão, a fim de os alunos alcançarem as aprendizagens que as potencialidades individuais permitirem.

Por sua vez, a metáfora do lego coloca o aluno no centro do processo educativo. Esta abordagem tenta garantir que as necessidades dos alunos encontram uma resposta adequada

no currículo, em vez de este criar constrangimentos às necessidades e expectativas do formando. Neste caso, desaparecem dois elementos presentes na estrutura modular anterior: por um lado, coloca-se a ênfase na liberdade de escolha uma vez que os alunos não são considerados um grupo homogêneo; por outro, os módulos também diferem, pois cada um deles é totalmente autosuficiente e independente. Embora os alunos possam seguir o mesmo percurso modular, constroem pessoalmente o currículo, o que pode conduzir a combinações radicalmente distintas.

Segundo Warwick (1987), as vantagens da estrutura modular em contexto educativo situam-se ao nível da motivação dos alunos, do perfil do curso e do desenvolvimento curricular. Do ponto de vista da motivação dos alunos, a vantagem reside na perceção imediata do sucesso visto que a formação adquirida não se prolonga mais ou menos indefinidamente no tempo para culminar numa prova a realizar num momento algo distante, eventualmente três ou mais anos após o início do curso, nem a conclusão de um ciclo de formação ocorre apenas no fim do ano letivo. Por outro lado, na estrutura modular, os alunos não exigem “constantes alertas em relação aos seus resultados nem promessas sistemáticas de que, se forem persistentes no estudo, concluirão todas as disciplinas e continuarão a progredir de forma contínua, acabarão por ter sucesso” (Warwick, 1987, p.5). Pelo contrário, as metas estabelecidas são de curto prazo e o retorno recebido pelos alunos é direto porque, embora a extensão do módulo possa variar, cada um é avaliado e concluído, em princípio, em algumas semanas em vez de meses ou mesmo ano(s).

Quanto às vantagens relacionadas com o perfil do curso, na estrutura modular os objetivos tendem a ser expressos em termos comportamentais, em vez de objetivos vagos, abstratos e imprecisos, como acontece com frequência no ensino regular (Unesco, 1988, p.44). Esta especificidade da estrutura modular constitui, nuns casos, uma consequência do facto de o módulo possuir uma abrangência curricular restrita, enquanto noutros são necessários pré-requisitos que permitem uma escolha pessoal de módulos em atenção a necessidades individuais.

Além disso, a flexibilidade da estrutura modular induz uma relação pedagógica entre o professor e os alunos, caracterizada pelo diálogo e pelo reforço da responsabilidade individual destes em relação à sua aprendizagem (Warwick, 1987). Assim, a estrutura modular reforça a

motivação dos alunos no sentido do desempenho de um papel mais ativo, pelo que, criado um bom ambiente de trabalho, a aprendizagem poderá ser mais fácil para todos os intervenientes.

Relativamente à terceira vantagem – o desenvolvimento curricular –, a ênfase em unidades de trabalho pequenas pode adequar-se melhor a alguns conteúdos do que o modo tradicional de ensino de uma disciplina, com uma ou duas aulas por semana. A estrutura modular facilita uma articulação mais próxima entre os conteúdos das disciplinas numa perspetiva interdisciplinar (Warwick, 1987, p.12). Por outro lado, decisões relativas a alterações no horário não podem ser tomadas de forma isolada, exigindo uma cooperação ativa entre os diversos departamentos curriculares. De igual modo, conteúdos abordados num momento do curso podem ser relevantes noutra disciplina, pelo que é desejável evitar a duplicação de conteúdos, o que só é possível com o trabalho colaborativo entre os professores. Na verdade, os módulos não constituem fins em si mesmos, pois, se assim fosse, os programas seriam extremamente fragmentados; pelo contrário, “os módulos devem manter-se enquanto grandes blocos através dos quais se constrói um curso ou uma disciplina do currículo” (Warwick, 1987, p.8).

Finalmente, a estrutura modular facilita o desenvolvimento profissional dos professores na medida em que lhes proporciona mais autonomia no desenvolvimento curricular do que uma disciplina do ensino regular (Warwick, 1987, p.16). O ensino modular tem bases sólidas para permitir ao professor a satisfação profissional com o seu trabalho. No entanto, é fundamental a orientação para o desenvolvimento profissional do professor, na medida em que os módulos podem emergir de potencialidades dos que os ensinam, em vez de necessidades daqueles que devem aprender.

Por sua vez, J. Azevedo (1991b) também sistematiza um conjunto de vantagens da estrutura modular. Em primeiro lugar, ela individualiza as aprendizagens já que, contrariamente ao ensino regular onde existe apenas um “caminho único (...) e um tempo pré-determinado para a progressão educativa” (J. Azevedo, 1991b, p.5), a estrutura modular respeita o ritmo de cada aluno ou formando, o que se traduz em quatro consequências: por um lado, o tempo para realização do módulo é variável; por outro, a progressão para o módulo seguinte é efetuada em função da realização das aquisições previstas, certificadas

pela avaliação feita pelo professor e pelo aluno; o aluno deve ser apoiado nos momentos precisos em que apresenta dificuldades de aprendizagem; finalmente, valoriza-se as aprendizagens de que o aluno é portador, independentemente do contexto em que foram adquiridas⁵.

A segunda vantagem decorre da anterior e consiste na integração, no mesmo grupo-turma, de pequenos grupos com níveis de formação diferenciados. De facto, o respeito pelo ritmo de cada aluno implica o abandono de uma lógica de docência dirigida ao grupo-turma na sua totalidade, sendo necessário planear e realizar uma estratégia mais orientada para o grupo de referência, aquele que concluirá o módulo no tempo previsto, mas prevendo-se uma outra para alunos com um ritmo mais rápido e outra(s) ainda para o(s) aluno(s) em relação ao(s) qual(ais) será necessário desenvolver atividades de recuperação, devido às dificuldades apresentadas na progressão intra-módulo.

A terceira vantagem consiste em atribuir ao aluno um papel fundamental, tendo em vista a construção de aprendizagens significativas. O foco da formação não está no processo de ensino do professor, realizado com recurso a exposições mais ou menos longas para a transmissão dos conhecimentos, avaliados, periodicamente, através de testes, mas no processo de aprendizagem do aluno e na construção pessoal do conhecimento, a partir dos saberes prévios de que dispõe e do ritmo que for capaz de imprimir, através do seu esforço pessoal, para se apropriar dos novos saberes. O papel do professor na sala de aula é, neste modo de organizar a formação, o de facilitar a aprendizagem do aluno, enquanto, ao nível da escola, a equipa de professores se preocupa com a evolução global nas diversas disciplinas.

A quarta vantagem resulta do processo de segmentação dos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos pelo programa de formação, os quais, em vez de referenciados a um ano escolar, são, na estrutura modular, definidos para cada módulo. Simultaneamente, com recurso a instrumentos de avaliação formativa, professor e aluno podem efetuar, de forma sistemática, o ponto de situação e (re)definir o sentido da evolução do aluno no processo de aprendizagem.

⁵ Esta valorização das aprendizagens anteriores, inicialmente prevista, não teve continuidade.

Desta forma, surge a quinta vantagem que consiste em exigir ao aluno o “cumprimento contínuo de tarefas, não remetendo para os períodos trimestrais de avaliação os momentos de prestação de contas” (J. Azevedo, 1991b, p.5). Como vimos, este mecanismo reforça a motivação dos alunos na medida em que torna mais frequente a progressão escolar, resultante dos sucessos parcelares que obtém pela conclusão dos módulos de formação.

A perspetiva humanista reflete-se com clareza na sexta vantagem. Na realidade, o princípio subjacente à estrutura modular é o de que todos os alunos têm condições para progredir, os objetivos e metas de aprendizagem, idênticos para todos, são alcançados pelos alunos a ritmos diferenciados. Assim, na estrutura modular não há alunos “deixados por conta e abandonados à sua sorte” (J. Azevedo, 1991b, p.6), na medida em que as realizações podem ser capitalizadas de imediato, as dificuldades são diagnosticadas a tempo e planeadas intervenções diversas a fim de permitir a sua superação.

A estrutura modular fomenta a capacidade de aprender a aprender no sentido em que, da sua logística pedagógica, fazem parte, essencialmente, modalidades de trabalho autónomo pelos alunos, a concentração individual em objetivos de curto prazo e a sua realização, bem como as atividades de autoformação assistida pelo professor (Cavet & Mor, 1993), sem ignorar as de cooperação e trabalho em equipa. Neste sentido, a estrutura modular constitui uma forma de combate ao insucesso escolar, que caracteriza o ensino secundário regular, evitando consequências associadas a histórias de repetência continuada na escola.

Além disso, a estrutura modular procura o esbatimento de fronteiras existentes na trilogia tradicional dos domínios da formação – o saber, o saber fazer e o saber ser – ao promover o ensino e a aprendizagem das atitudes, sem as tornar apenas instrumentais em relação à aprendizagem de conhecimentos e de capacidades (Morissete & Gingras, 1994; Zabalza, 2000). Na verdade, a educação para a autonomia, a capacidade de iniciativa e de autoavaliação, a responsabilidade, o respeito pelo outro, a capacidade de trabalho, a capacidade de conceção e realização de tarefas e projetos constituem um conjunto matricial de atitudes e valores que merecem um processo de aprendizagem autónomo. Simultaneamente, esta aprendizagem deve funcionar, na estrutura modular, como componente capaz de evitar a segmentação a que, inevitavelmente, ela pode conduzir, na

medida em que, comportando-se como componentes transversais, são objeto de aprendizagem e avaliação ao longo de todo o percurso.

No entanto, a estrutura modular não é uma panaceia. Há perigos relacionados com cada um dos pontos fundamentais em que o sistema pode fornecer algum contributo, pelo que é conveniente ter em consideração, desde o início, alguns cuidados. Em primeiro lugar, o aluno pode estar extremamente motivado, mas isso ser irrelevante, se não for concretizado um sistema de monitorização dos seus progressos e o registo das suas realizações. Em segundo lugar, os cursos podem estar muito bem desenhados, mas isso será pouco prático e inútil se os modos de proceder forem tão complexos que poucos os consigam compreender. Em terceiro lugar, a formação pode ser organizada em módulos, mas o currículo ficar totalmente atomizado e fragmentado ao longo do processo (Warwick, 1987, p.16).

2.3. A introdução da estrutura modular nas escolas profissionais

O artigo 19.º da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) integra a formação profissional nas modalidades especiais de educação escolar, visando a preparação dos jovens para o mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades de desenvolvimento e à evolução tecnológica. Segundo Pires (1987), este enquadramento para a formação profissional caracteriza-se pela flexibilidade ao nível das estruturas e da organização, “quer no que respeita a locais de aprendizagem quer no que se refere à organização curricular que poderia ser concluída em módulos de duração variável e combináveis entre si” (p.70), pela diversidade de instituições em que os cursos e módulos podem ser realizados e, ainda, pela certificação da formação adquirida mediante módulos ou cursos, para efeitos de recorrência e progressão no ensino regular.

No desenvolvimento destes princípios, o Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, definiu o ordenamento jurídico das escolas profissionais, cujos promotores poderiam ser entidades públicas e privadas (autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, associações, fundações, instituições de solidariedade social, organismos próprios dos Ministérios da Educação, do Emprego e da Segurança Social), preferencialmente associados segundo um regime de contrato-programa ou protocolo, negociado entre estes promotores e o estado (J. Azevedo,

1991a). Segundo M. Marques (1993, p.31), “a génese de criação das escolas profissionais e o seu processo de constituição são substancialmente diferentes da criação de uma outra escola do sistema formal de ensino” na medida em que, de entre aquela diversidade de atores, é possível distinguir atores tradicionais – professores e alunos – de outros não tradicionais. J. Azevedo (1999), por sua vez, destaca a originalidade e a inovação educacional representada pelo processo de criação das escolas profissionais na medida em que ele resultava de “uma iniciativa autónoma da sociedade civil e uma implicação do Estado nesse mesmo esforço” (p.42), com o objetivo de desenvolver projetos educativos dotados de autonomia com vista à melhoria da formação geral e da qualificação profissional dos jovens. Numa outra perspetiva, F. Antunes (2005) também sublinhou que a criação das escolas profissionais constituiu uma inovação sociopolítica que afirmou a tendência para o estabelecimento de “novas modalidades de provisão da educação que incluem como vetores integrantes a autonomia, a privatização, a regulação estatal, e ainda formas e intensidades variadas de mobilização social” (p.48).

De facto, as escolas profissionais foram dotadas de autonomia administrativa, científica e pedagógica, o que significava que a formação científica, sociocultural e técnica, prática, tecnológica ou artística era da responsabilidade das escolas, a quem cabia apresentar anualmente o currículo e os planos de estudo para aprovação pela tutela (L. Rodrigues, 2011). Esta tutela foi atribuída ao GETAP, organismo criado pelo Decreto-Lei n.º 397/88, ao qual competia, entre outras atribuições, fomentar a iniciativa autónoma do ensino profissional, participar na definição dos seus planos curriculares, programas e avaliação, estabelecer a organização modular dos programas, adequando-os aos diversos públicos, e propor uma rede de ensino profissional, em articulação com o desenvolvimento regional e a modernização do país.

Após a aceitação, por parte do estado, do princípio de criação de uma escola profissional, desenvolvia-se um processo de negociação do projeto pedagógico entre os promotores e o Estado, este representado pelo GETAP (M. Marques, 1993). Esta negociação envolvia três segmentos: um de natureza organizacional, outro de natureza financeira e um terceiro de natureza curricular. Quanto ao último segmento, se o(s) plano(s) de estudo apresentado(s) pela entidade promotora da escola coincidissem com a oferta já existente do

GETAP, o que acontecia em muitos casos, isso implicava que eles eram, automaticamente, aceites. Nas situações em que não coincidissem, com o apoio de especialistas, procurava chegar-se a um acordo “coerente com os referenciais e com a oferta GETAP, respeitando a especificidade do projeto pedagógico da escola” (M. Marques, 1993, p.37).

Os cursos profissionais pretendiam formar técnicos de nível II, capazes de desempenhar funções de caráter executivo correspondentes a profissionais qualificados, e, sobretudo, técnicos de nível III, capazes de executarem tarefas de valor técnico exigente, correspondentes a profissionais altamente qualificados, chefes de equipa ou técnicos intermédios (M. Marques, 1993).

A formação estava organizada em três componentes: a componente sociocultural, a componente científica e a componente tecnológica (J. Azevedo, 1991a, p.161). A primeira incluía três núcleos disciplinares: Português, Língua Estrangeira e Área de Integração. A formação científica enquadrava as tecnologias básicas de cada curso, enquanto a formação tecnológica continha um desenvolvimento teórico-prático adequado ao contexto local. De um modo geral, a formação sociocultural dos cursos era comum a todas as escolas e todos os cursos, a formação científica variava de curso para curso, embora fosse a mesma para todas as escolas que ofereciam um determinado curso, enquanto a formação técnica poderia variar dentro do mesmo curso, de acordo com a região em que o projeto pretendia desenvolver-se.

As situações dominantes envolviam uma formação com a duração tendencial de 3 600 horas (1 200 horas por ano), apresentando as componentes sociocultural e científica um peso de 25% cada (900 horas) e a componente técnica um peso de 50% (1 800 horas).

Assim, a autonomia da escola no desenvolvimento curricular estava algo condicionada, pelo que era, sobretudo, na componente técnica que se situava, fundamentalmente, “o espaço de liberdade de cada projeto na conceção curricular dos seus projetos educativos” (M. Marques, 1993, p.45). No entanto, havia algum espaço de autonomia na gestão do currículo, tanto mais acentuado quanto maior fosse a interação da escola com o meio envolvente e a capacidade de construção de autonomia que os promotores conseguissem, em particular no sistema de relações estabelecido com a tutela e considerando a “natureza dimensional da autonomia” (Sarmiento, 1993, p.9).

Relativamente à organização curricular, o artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 26/89 estabelecia que, de um modo global, os cursos do ensino profissional seriam organizados, de preferência, em módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados. Na verdade, segundo J. Azevedo (1991a, p.163), um dos elementos matriciais do projecto formativo das escolas profissionais era a estrutura modular:

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

No mesmo sentido, Orvalho (2009, p.12) escreve:

No sistema modular é o aluno que é o centro do processo pedagógico. Cada aluno tem um ritmo de aprendizagem diferente, que varia em função não só da sua estrutura cognitiva, mas também dos seus interesses, das suas motivações e de todos os fatores ligados à sua vida social e profissional presente ou futura. A questão da equidade na educação já não é só o professor/formador garantir as condições para que cada aluno possa atingir o seu potencial educacional, mas também, o direito que o aluno tem de ser valorizado e apoiado na concretização das suas potencialidades.

Nesta linha, o regime específico de avaliação dos alunos para a organização modular do currículo foi desenvolvido pela Portaria n.º 1243/90, de 31 de dezembro, que, no ponto 5.1., estabelece que a avaliação teria lugar no final de cada módulo do programa, cabendo ao respetivo professor efetuar esta avaliação de acordo com as realizações dos alunos.

O objeto da avaliação era constituído pelas metas previstas nos programas das disciplinas e nas atividades transdisciplinares, bem como as capacidades transversais definidas pela direção pedagógica da escola. Este processo envolveria a participação do professor e dos alunos já que resultaria da auto e da heteroavaliação do aluno e da avaliação realizada pelo

professor, prevendo-se que, em função dela, professor e alunos ajuizassem da necessidade de conceber e implementar estratégias diversificadas de remediação e enriquecimento. O ponto 9.1. da Portaria acima referida também previa que, no início de cada módulo, o professor deveria realizar atividades de diagnóstico para determinar o domínio dos pré-requisitos pelos alunos.

Por outro lado, o regime de progressão previsto nesta Portaria era modular, embora o artigo 13.º admitisse um regime anual, por decisão fundamentada da direção pedagógica da escola, mediante audição prévia dos professores. Se a escola optasse por um regime anual de progressão, os alunos poderiam transitar para o ano seguinte desde que tivessem classificação igual ou superior a 10 valores em todas as disciplinas de cada componente de formação, ou em todas menos numa. No caso de a transição se efetuar com alguma classificação inferior a 10 valores, a direção pedagógica da escola proporcionaria aos alunos apoio pedagógico acrescido. No caso de não transição, eram apresentadas quatro alternativas aos alunos: repetição dos módulos em que o desempenho não fora suficiente, em regime intensivo e durante a interrupção das atividades letivas; repetição de toda a componente de formação; repetição da disciplina; ou repetição de todo o plano de estudos.

No terreno, a organização curricular dos cursos profissionais foi, talvez, a área mais conflitual no seio da própria equipa ministerial responsável pelo desenvolvimento do modelo (M. Marques, 1993). Assim, por um lado, foi notória uma estratégia contraditória na construção dos planos de estudos: alguns elementos da equipa privilegiavam a negociação com os promotores, a partir de um dossiê preparado pelo GETAP, com recurso a especialistas, enquanto outros defendiam uma metodologia mais centralizada, com a aceitação das propostas dos especialistas, sem qualquer negociação com a escola. Por outro, os planos de estudo e os programas não foram desenhados numa perspetiva modular, o que dificultou o desenvolvimento do currículo pela escola, embora este facto possa ser explicado pela ambiguidade do próprio Decreto-Lei n.º 26/89, que admitia a organização modular de preferência. Finalmente, os professores e os diretores de escolas profissionais não foram preparados adequadamente para a implementação de uma estrutura modular da formação.

Considerando estes constrangimentos e obstáculos, foi criado no âmbito do GETAP, no início do ano letivo de 1990/1991, o NACEM, com o objetivo de conceber e executar um plano

estratégico, tendo em vista a implementação da estrutura modular dos cursos profissionais. O NACEM estabeleceu um plano de concretização e elaborou documentos orientadores para a formação em estrutura modular, onde colocava as questões fundamentais: as características da estrutura modular, a organização de turmas e horários, a flexibilidade do tempo de formação, a autonomia da escola no desenvolvimento do currículo, a gestão do espaço e do tempo, a progressão e a avaliação dos alunos, a formalização dos módulos concluídos e a transferência de alunos para outra escola e sua compatibilização com a estrutura modular (NACEM, 1992, 1993).

Entretanto, o desenvolvimento da estrutura modular gerou “alguns desajustamentos e (...) fragilidades na portaria que inicialmente fixava o modelo de avaliação nas Escolas Profissionais, obrigando a algumas mudanças e clarificações” (M. Marques, 1993, p.61), que foram efetuadas em 1992, através da Portaria n.º 423/92, de 22 de maio. Uma primeira alteração dizia respeito à consideração dos ritmos de aprendizagem dos alunos para efeitos de avaliação sumativa dos módulos, o que implicava que o momento de realização desta avaliação dependeria da negociação entre cada aluno ou grupo de alunos e o professor.

O resultado desta avaliação participada determinava que o professor e os alunos ajustassem as estratégias de ensino e aprendizagem, bem como identificassem novos processos e tempos para a avaliação dos módulos. Apesar disso, e relativamente a módulos em atraso, o aluno poderia requerer, no início de cada ano letivo, a avaliação dos módulos não realizados no ano anterior, tendo como referência a progressão do grupo-turma.

Por outro lado, no sentido de ultrapassar o atomismo da organização modular, os alunos teriam, pelo menos duas vezes por ano, elementos de informação global, centrados em indicadores e aprendizagens transversais como a capacidade de iniciativa, de comunicação, de trabalho em equipa, de cooperação com os outros, de articulação com o meio e de concretização de teorias e projetos.

Quanto ao regime de progressão modular, a alteração fundamental introduzida pela portaria prendia-se com o carácter flexível da gestão dos módulos que permitia a cada escola fixar, no seu plano de atividades, a respetiva sequência e duração, de acordo com o desenvolvimento curricular adotado.

2.4. O modelo das escolas profissionais num impasse

A mudança ocorrida no ano de 1995 repercutiu-se, necessariamente, na orientação da política educativa⁶. Neste sentido, o Ministério da Educação (ME) admitia, em 1995/1996, que um dos problemas do ensino secundário era a existência de “escolas profissionais com enormes fragilidades do ponto de vista institucional e financeiro, sem garantias de integração no sistema educativo e incerteza quanto ao futuro” (ME, 1997, p.7), devido à inexistência de um quadro jurídico que reconhecesse, sem ambiguidades, o lugar específico daquelas escolas no ensino secundário. Desta forma, era importante, para a administração central, consolidar as escolas profissionais, o que exigia a clarificação do seu estatuto e das formas de financiamento, bem como a melhoria do seu contributo para formações que conciliassem saídas profissionais com competências para posteriores percursos de educação-formação (ME, 1997).

É verdade que o estatuto das escolas profissionais havia sido revisto em 1993 pelo Decreto-Lei n.º 70/93. Esta revisão reforçou a intervenção do estado nas escolas na medida em que as enquadrou no âmbito do estatuto do ensino particular e cooperativo, tornou explícita a tutela científica, pedagógica e funcional do ME sobre as escolas, atribuiu ao estado a definição dos requisitos e critérios de candidatura, bem como o sistema e os critérios de avaliação dos alunos, e admitiu a possibilidade de encerramento de escolas, no caso de incumprimento de cláusulas do contrato-programa. Na organização curricular, o novo diploma generalizou, sem reticências, a estrutura modular a todos os cursos e abriu a possibilidade de as escolas lecionarem cursos de especialização tecnológica e artística para alunos portadores do nível III de qualificação. Por último, ao nível do financiamento, o novo diploma eliminou as receitas provenientes de dotações do orçamento de estado e a possibilidade de os promotores poderem contrair empréstimos bancários.

Em coerência com a recente orientação política (ME, 1997), este estatuto foi revisto pelo Decreto-Lei n.º 4/98, que se traduziu, novamente, num reforço da intervenção do estado nas escolas profissionais, tendo-se optado por “abandonar o modelo inicial de criação das escolas profissionais, assente na parceria sociedade-estado” (J. Azevedo, 1999, p.44). Na

⁶ Após um ciclo de 10 anos de governos liderados pelo Partido Social Democrata (PSD), as eleições realizadas em 1995 ditaram a vitória do Partido Socialista (44% dos votos), que passou a dispor, na Assembleia da República, de uma maioria relativa (112 deputados em 230).

verdade, embora prevendo que as escolas profissionais continuassem a ser privadas, admitia-se a possibilidade de o estado também proceder à sua criação para assegurar a cobertura em áreas territoriais não contempladas. Os critérios para a criação de uma escola eram mais exigentes, prevendo-se, por exemplo, a idoneidade dos promotores. O diploma reduzia a autonomia científica, pedagógica e financeira das escolas e prescrevia a sua arquitetura orgânica. Ao nível curricular, alargava a oferta formativa a outros cursos (cursos vocacionais pós-2.º ciclo do ensino básico, ensino recorrente com certificação profissional, formação pós-laboral e ações de formação profissional), estabelecia a obrigatoriedade de formação em contexto de trabalho, sob a modalidade preferencial do estágio, e mantinha a estrutura modular, embora os módulos fossem autorizados pelo ME.

Contudo, a questão central era o financiamento. O novo diploma previa que as escolas profissionais privadas se candidatassem a participação pública nas suas despesas mediante a apreciação pelo estado de candidaturas que, quando aceites, implicavam a celebração de um contrato-programa. Através deste, o estado comprometia-se a pagar o montante correspondente ao custo efetivo da formação por aluno/ano, tendo em conta, designadamente, a duração dos cursos e a natureza das diferentes áreas de formação. Estava previsto um regime de sanções, incluindo as decorrentes do incumprimento dos deveres assumidos pela escola no contrato-programa.

Ao apreciar este novo enquadramento jurídico, J. Azevedo (1999) afirma que este regime legal procedia a “uma clara colagem das escolas profissionais ao modelo do ensino particular e cooperativo” (p.44). Ora, estas escolas, embora fossem de criação livre, obedeciam em tudo à lógica da administração central: os planos de estudo, as normas pedagógicas e os procedimentos administrativos eram-lhes impostos. Desta forma, o novo enquadramento jurídico abandonava o estado-parceiro, substituído pelo estado-banqueiro, em que o compromisso de financiamento às escolas profissionais correspondia à completa subordinação do parceiro local às normas e à lógica da administração central.

Ao invés desta preocupação jurídica, J. Azevedo (1999) afirma que os problemas das escolas profissionais eram outros. Por um lado, degradavam-se os projetos educativos devido ao desinvestimento e à instabilidade criados pelo governo, o que, por sua vez, desincentivava promotores e parceiros. Por outro, havia problemas do foro institucional, de territorialização

e de ligação às comunidades locais, de estabilização do financiamento, de expansão da oferta ou de estabilidade do corpo docente. Mas, sobretudo, os problemas eram de natureza educativa: redução do apoio dos professores aos alunos, menor abertura da escola à comunidade, limitação na alternância escola-empresa, diminuição da vertente formativa na avaliação das aprendizagens e redução do trabalho colaborativo entre os professores.

Por outro lado, a diminuição da frequência global no nível secundário, desde 1995/1996, interpretada como uma resistência à sua progressiva universalização, foi explicada, entre outras razões, por uma “imposição do «crescimento zero» ao ensino profissional (...) apesar de a procura ser muita e substancialmente superior à oferta” (J. Azevedo, 2002, p.31). Na realidade, apesar do sucesso dos cursos profissionais ao nível das taxas de aproveitamento escolar e da empregabilidade dos diplomados, desde 1994, tinha-se optado por uma travagem no investimento nas escolas profissionais, que se traduzira na estagnação do número de inscrições⁷. Não obstante as empresas revelarem que as necessidades de qualificação se situavam ao nível profissional, J. Azevedo (2002, p.41) justificava a contradição (e o impasse) com o facto de a administração educativa temer que o acolhimento dos cursos profissionais pudesse ter impacto na redução de ingressos no ensino superior, subsistema em crescimento permanente à época.

Pelo contrário, J. Azevedo (1999) argumentava que a formação ministrada pelas escolas profissionais constituía uma das alternativas para os jovens que terminavam a escolaridade obrigatória, o que implicava uma equivalência escolar entre os diversos subsistemas, pelo que “as escolas profissionais não devem, nesta ótica, sofrer qualquer tipo de discriminação no processo de revisão dos mecanismos de continuação de estudos e, em particular, no regime de acesso ao ensino superior” (p.31).

2.5. A revisão curricular do ensino profissional e o alargamento da oferta de cursos profissionais às escolas secundárias públicas

A Estratégia de Lisboa (2000), que definiu como objetivo a adaptação, até 2010, dos sistemas europeus de educação e formação às exigências da sociedade do conhecimento e às

⁷ Segundo J. Azevedo (2002, p.38), o número de inscrições passou de 2 088, em 1989/1990, para 26 627, em 1995/1996, situando-se nas 28 464 em 2000/2001.

necessidades de um maior nível e qualidade do emprego, levou o XV governo constitucional a equacionar a revisão curricular do ensino secundário⁸ (Orvalho, Alonso & J. Azevedo, 2009). Neste sentido, o documento orientador da revisão curricular do ensino profissional (ME, 2003) apostava na definição de uma matriz próxima de outras formações de nível secundário, nomeadamente quanto à componente sociocultural, de modo a facilitar a permeabilidade entre os percursos de formação, salvaguardando a especificidade do ensino profissional. Por outro lado, aquele documento assumia, como linhas de orientação educativa, entre outras, a racionalização da rede de oferta formativa, potenciando a oferta de cursos profissionais em escolas secundárias públicas, além da manutenção das escolas profissionais⁹, bem como a atualização/reformulação dos planos de estudo e o reforço da estrutura modular, como característica dos referenciais de formação de natureza profissional (Orvalho & Silva, 2009).

A estrutura modular era definida como a “organização em módulos, entendidos enquanto unidades de aprendizagem autónomas integradas num todo coerente” (ME, 2003, p.23). Este tipo de estrutura, segundo aquele documento, facilitava aos alunos a superação de dificuldades na consecução de objetivos de formação, permitindo-lhes a capacidade de participarem na gestão da sua própria aprendizagem, através da negociação com o professor ou formador, se a conclusão do módulo aconselhasse soluções diferenciadas.

Simultaneamente, o processo de avaliação em estrutura modular era caracterizado como contínuo, permanente, transparente e flexível, essencialmente formativo e diagnóstico, não seletivo, mas exigente e eficaz, capaz de dinamizar uma relação pedagógica no decurso das aprendizagens que permitisse descobrir e desenvolver capacidades (ME, 2003). Este processo tornaria possível a compatibilização entre o ritmo de cada aluno, orientando as suas aprendizagens em função das competências a adquirir, ou a reforçar em cada módulo, tornando-se indutor de um processo de autorrealização profissional.

⁸ A meta era, até 2010, reduzir para metade a população entre os 18 e os 24 anos que dispunha apenas do nível secundário inferior (3º ciclo do ensino básico) e não prosseguia estudos (cf. Ponto 26 das Conclusões da Presidência – Conselho Europeu de Lisboa – 2000 (disponível em <https://infoeuropa.euocid.pt/registo/000003888/documento/001/>).

⁹ À época, havia um total de 224 escolas profissionais, das quais 18 eram públicas, que ofereciam, sobretudo, cursos na área agrícola, existindo 10 escolas que ofereciam formações de natureza exclusivamente artística (ME, 2003, p.7).

Finalmente, quando ao financiamento, aquele documento previa a generalização de um modelo a lançar, a título experimental, na Região de Lisboa e Vale do Tejo, que consistia na atribuição de uma bolsa de frequência ao aluno, além de outros apoios e complementos socioeducativos (transporte, alimentação, alojamento), a fim de lhes permitir a liberdade de escolha do percurso formativo e da escola. Ao ME cabia a fixação anual do número de bolsas, bem como a definição do seu valor, por área de formação, enquanto as escolas mantinham a possibilidade de autofinanciamento através da prestação de serviços à comunidade e de parcerias com organizações e empresas locais.

Estes princípios foram consignados no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, que procedeu à reorganização do currículo e da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação, prevendo os princípios da mobilidade e equivalência entre as diversas modalidades de frequência do ensino secundário: os cursos científico-humanísticos, os cursos tecnológicos, os cursos artísticos especializados e os cursos profissionais.

No desenvolvimento deste Decreto-Lei, foi publicada a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio, que regulou a organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário. Um dos seus princípios foi o da aproximação da matriz curricular destes cursos a todas as formações de nível secundário, para possibilitar a mobilidade dos alunos entre elas (Orvalho & Alonso, 2009). Os programas das disciplinas continuavam a assentar numa estrutura modular dos conteúdos. Na verdade, um dos princípios da organização do currículo era o reforço da estrutura modular e do processo de avaliação das aprendizagens como característica diferenciadora dos cursos profissionais em relação aos outros cursos de nível secundário. Entretanto, pela primeira vez, admitia-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo deveriam estar previstas num projeto curricular de escola, integrado no seu projeto educativo.

No entanto, este alargamento da oferta de formação dos cursos profissionais às escolas secundárias públicas suscitou, de imediato, múltiplas apreensões. J. Azevedo (2007), depois de enunciar os fatores de sucesso das escolas profissionais – a elevada procura social dos seus cursos, apesar do estrangulamento financeiro e do anúncio do provável encerramento das escolas; o clima escolar de forte motivação para a aprendizagem; o bom aproveitamento escolar dos alunos; a qualidade do acolhimento pessoal e da relação pedagógica; a progressão

escolar módulo a módulo, com objetivos e metas claros e o esforço e exigência de todos; a forte ligação das escolas e dos cursos ao tecido socioeconómico local; a elevada empregabilidade dos jovens diplomados –, identificava cenários que poderiam provocar um possível insucesso do ensino profissional nas escolas secundárias públicas.

Estes cenários incluem a abertura de cursos profissionais em escolas sem preparação ou conhecimento das características do ensino profissional, o encaminhamento para estes cursos de alunos com elevado número de reprovações ao longo do ensino básico, sobretudo por parte de escolas que haviam sido antigos liceus e, portanto, sem uma “cultura positiva de ensino profissional”, a redução do número de horas de formação que afetaria a qualidade das aprendizagens¹⁰ e, sobretudo, o menosprezo pelo sistema modular de ensino e aprendizagem.

J. Azevedo caracteriza este último cenário da seguinte forma (2007, p.6):

Menosprezar o sistema modular de ensino e aprendizagem e a cuidada relação pedagógica e regressar rapidamente à progressão anual e por disciplina, que é o modelo em que sempre se trabalhou e se trabalha com segurança nas escolas secundárias. (...) Estes (cursos profissionais) destinados aos “meninos que reprovaram”, sem qualquer reforço do cuidado no acolhimento e na relação pedagógica, denegrindo a progressão modular, porque não se sabe o que é, como funciona, que nova relação pedagógica requer.

Este processo de alargamento dos cursos profissionais às escolas secundárias públicas, a partir de 2004, foi objeto de avaliação externa pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)¹¹ (ANQ, 2010; 2011a). O relatório de 2011 identifica dois fatores responsáveis pelo relativo sucesso deste processo, articulando duas dinâmicas complementares: por um lado, a manutenção dos alunos na escola mediante estratégias capazes de potenciar o seu sucesso escolar; por outro, a criação de melhores condições para a inserção profissional dos jovens,

¹⁰ Na verdade, o tempo de referência dos cursos diminuiu das anteriores 3 600 horas para 3 100 horas.

¹¹ A Agência Nacional para a Qualificação, I.P., criada pelo Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho, “gere as modalidades de educação de adultos (...), em articulação com as estruturas regionais, a quem compete acompanhar, dinamizar e promover as políticas públicas de educação, nas suas diferentes vertentes (escolar, profissional e de dupla certificação)” (B. Nico & L. Nico, 2011, p.14) e coordena a execução de políticas de educação e formação profissional de jovens. Desde 2012, passou a designar-se Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

através de estratégias de articulação do percurso formativo com o tecido socioeconómico (ANQ, 2011a, p.130). Quanto ao primeiro fator, que se relaciona diretamente com o objeto desta dissertação, o relatório confirma que as escolas profissionais têm apostado muito no acompanhamento individualizado e próximo dos seus alunos, “desenvolvendo mecanismos e práticas multidimensionais que têm demonstrado capacidade de não só segurar os alunos na escola, como de promover o seu sucesso educativo” (ANQ, 2011a, p.131).

No entanto, reconhece-se que o sucesso dos alunos depende, fundamentalmente, do modelo dos cursos profissionais, “designadamente a sua estrutura flexível (que se concretiza na lógica modular) e a abordagem pedagógica orientada para os saberes aplicados e práticos (que se concretiza principalmente por via da formação em contexto de trabalho e na prova de aptidão profissional)” (ANQ, 2011a, p.131). Na verdade, a expansão dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas abriu a possibilidade de alguma inovação por parte dos professores ao nível da gestão curricular, particularmente em três domínios relacionados com a estrutura modular: a avaliação das aprendizagens, a utilização de pedagogias diferenciadas em sala de aula e a organização dos horários. A avaliação das práticas docentes e das escolas nestes três domínios é desigual.

Assim, nas escolas secundárias públicas, apesar de dificuldades iniciais de implementação, a adaptação da estrutura modular foi relativamente simples, quer ao nível da gestão dos percursos dos alunos, quer em relação à gestão dos horários das turmas, de forma a garantir-se a conclusão dos módulos. Professores e escolas insistem em que o contributo da estrutura modular para o sucesso consiste, fundamentalmente, na sua adequação ao perfil dos alunos, o que permite respeitar os ritmos de aprendizagem e as especificidades de cada um. Na prática, esta flexibilidade da estrutura modular concretiza-se nos processos de avaliação e de recuperação das aprendizagens, já que:

o facto de os alunos serem avaliados por módulo e não estarem obrigados a fazer um percurso linear cumulativo das aprendizagens, traduz-se em duas vantagens principais: a primeira é que os alunos têm um conhecimento claro e delimitado dos conteúdos a serem avaliados, podendo assim trabalhar autonomamente as matérias em atraso; a segunda vantagem consiste no facto de estes não ficarem bloqueados no percurso por deixarem módulos em atraso, podendo recuperar o que ficou para trás sem ficarem condicionados a dois ou três momentos de avaliação específicos. (ANQ, 2011a, p.152)

Contudo, paradoxalmente, a concretização em sala de aula da possibilidade de os alunos poderem imprimir um ritmo próprio ao seu processo de formação, que se traduziria na existência de grupos diferentes em momentos distintos de progressão na aprendizagem e que seria imperativo gerir de forma adequada, constitui uma prática residual nas escolas, de acordo com o relatório da ANQ (2011a). Na verdade, as práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula não têm praticamente expressão, limitando-se a casos excepcionais. Na realidade, o ritmo de lecionação dos módulos é o mesmo para todos os alunos da turma, pelo que as sessões de recuperação dos módulos em atraso concretizam-se fora do contexto da sala de aula.

A par desta concretização algo contraditória das vantagens da estrutura modular, o relatório também identifica uma importante fragilidade, já sinalizada: a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem (ANQ, 2011a). Na verdade, os professores segmentam completamente os módulos, trabalhando-os como unidades independentes, o que dificulta a consolidação das aprendizagens por parte dos alunos.

Apesar da conexão entre a abordagem pedagógica na estrutura modular e o sucesso dos alunos, ela não é suficiente, por si só, para garantir a continuidade na escola e o sucesso das aprendizagens pelos alunos, pelo que as próprias escolas têm desenvolvido estratégias que visam complementar as aprendizagens e apoiar os alunos ao longo do seu percurso formativo. Neste sentido, a principal estratégia desenvolvida pelas escolas consistiu no acompanhamento contínuo e individualizado dos alunos, seja ao nível do desempenho escolar seja ao nível da vida familiar e social, procurando conhecer a história de vida dos alunos e promover estratégias de envolvimento das famílias, nem sempre bem-sucedidas.

Por outro lado, as escolas insistiram na elaboração de planos individuais de trabalho, com vista à recuperação de módulos em atraso ou de saberes prévios adquiridos no ensino básico, que deveriam constituir-se como pré-requisito ou apresentar uma outra relação com conteúdos a abordar no curso profissional.

Finalmente, as lideranças têm estimulado os professores a desenvolver relações de proximidade com os alunos, que lhes permitam conhecer as suas potencialidades e dificuldades e estabelecer uma relação de confiança e de compromisso com o processo de

ensino-aprendizagem e o sucesso no percurso escolar. Esta ação dos professores assume um papel absolutamente determinante através da “promoção de pedagogias mais práticas e aplicadas que sejam mais apelativas aos alunos e que os envolvam individualmente no desenvolvimento de competências” (ANQ, 2011a, p.151).

Apesar destes sucessos, a possibilidade de as escolas públicas passarem a oferecer cursos profissionais continua a ser encarada com uma dupla preocupação. Além da possibilidade de os cursos profissionais poderem ser considerados como uma segunda oportunidade para onde são remetidos os alunos com insucessos repetidos no ensino básico, a chegada de alunos cada vez mais jovens aos cursos profissionais poderia levantar problemas porque este público não dispõe da maturidade necessária para a adaptação ao modelo curricular dos cursos profissionais.

Ao nível dos resultados alcançados, o alargamento dos cursos profissionais às escolas secundárias públicas traduziu-se num aumento da taxa de frequência do nível secundário de formação a partir de 2006/2007, contrariando uma tendência de declínio que vinha desde 2000/2001. Simultaneamente, cresceu o número de alunos matriculados nos cursos profissionais, que passaram de 36 943, em 2005/2006, para mais de 108 643, em 2009/2010, embora se tenha assistido a uma diminuição acentuada dos alunos nos cursos tecnológicos¹².

Por outro lado, há menos alunos a abandonar o ensino secundário, indo ao encontro da Estratégia de Lisboa e diminuem as taxas de retenção e desistência devido à expansão dos cursos profissionais no combate ao abandono escolar. Com efeito, sendo o abandono escolar um fenómeno predominantemente masculino, a distribuição dos alunos matriculados no ensino profissional de forma quase igualitária entre os dois sexos constitui um indício de que este subsistema tem sido capaz de captar um público que tendia a perder-se.

O papel do ensino profissional é, assim, tanto mais importante quando se sabe que a via de prosseguimento de estudos, hegemónica nas escolas secundárias públicas até há pouco tempo, estava orientada, sobretudo, para os alunos provenientes de famílias com mais

¹² Na verdade, os alunos a frequentar os cursos tecnológicos de nível secundário passaram de 52 228, em 2005/2006, para uns residuais 7 786, em 2009/2010, o que obriga a relativizar o sucesso no aumento de frequência dos cursos profissionais na medida em que, em boa parte, este sucesso foi conseguido à custa da simples transferência de alunos dos cursos tecnológicos e do quase desaparecimento, no sistema educativo português, desta via de conclusão do nível secundário de educação.

recursos económicos e culturais. A confirmar-se esta tendência, importa levantar a hipótese de que esta expansão estaria a transformar dois traços duradouros do sistema educativo português: o seu funcionamento socialmente seletivo e a sua incapacidade de contrariar processos de reprodução social. Na verdade, o perfil dos jovens que opta pelos cursos profissionais tem sido distinto dos que frequentam a via de prosseguimento de estudos, levando à conclusão de que estas ofertas estão a assumir um carácter segmentado e de valorização simbólica díspar, com o ensino profissional a ser ainda visto como uma oferta destinada principalmente aos jovens de famílias com menos capital social e cultural.

Os dados revelam também uma proporção significativa de diplomados dos cursos profissionais com 20 ou mais anos de idade no momento de conclusão do curso (cerca de 22%), valor um pouco inferior (1,0%) ao dos diplomados dos cursos científico-humanísticos. A partir deste dado, importa verificar até que ponto a existência de um número significativo de diplomados dos cursos profissionais com 20 ou mais anos de idade no momento de conclusão do curso se deve às características destes cursos, repercutidas ao nível do sucesso escolar, ou se é sobretudo consequência de percursos de insucesso escolar anterior ou de saída e reentrada posterior no sistema educativo através do ingresso no curso profissional.

Com efeito, se se concluir que os jovens ingressam nos cursos em idade normal e demoram mais do que o tempo de referência para concluir a sua formação, podemos estar perante um cenário que indicia dificuldades de aprendizagem ou insucesso escolar na conclusão do curso. Ora, perante trajetórias regulares, com duração média do tempo de referência dos cursos – 3 anos –, a idade tardia de conclusão dos cursos poderá dever-se ao ingresso tardio no nível secundário, e nesse caso estaríamos perante um cenário em que o curso profissional contribui para a recuperação do insucesso e do abandono escolar.

A taxa de conclusão dos cursos profissionais pelos alunos no tempo de referência previsto – 3 anos – é de 86%. Assim, o facto de os diplomados dos cursos profissionais serem mais velhos que os de outras modalidades de nível secundário deve-se, principalmente, a terem, em média, mais idade quando ingressam nos cursos e não porque têm insucesso durante o curso. Daqui se conclui que o ensino profissional está a contribuir para diminuir o insucesso escolar de alunos com trajetórias irregulares antes do ingresso no ensino secundário. Mas também confirma a apreensão de J. Azevedo (2007) de que o perfil dos

jovens que opta ou é canalizado para os cursos profissionais continua a ser o de alunos com histórias de insucesso no ensino básico.

Tabela 1

A estrutura modular dos cursos profissionais face à estrutura modular ideal

DOMÍNIO	ESTRUTURA MODULAR IDEAL	ESTRUTURA MODULAR DOS CURSOS PROFISSIONAIS
Organização do currículo	Unidades de formação limitadas no tempo e no conteúdo	Sim
Gestão do currículo	Organização flexível de diferentes módulos	Sim
Objetivos e conteúdos	Padronização dos conteúdos e objetivos de aprendizagem	Sim
Instrumentos de avaliação	Padronização dos métodos de avaliação das aprendizagens	Não
Avaliação das aprendizagens	Orientação para os resultados	Não
Certificação	Certificação de cada módulo de formação	Sim
Alunos/formandos	Ausência de restrições à possibilidade de entrada e saída dos participantes	Não
Oferta de formação	Ausência de restrições às opções de oferta de módulos por todo o tipo de instituições de formação	Não

Em síntese, tendo em consideração o quadro de referência, é possível posicionar a estrutura modular dos cursos profissionais, utilizando como base o trabalho de Pilz (2002a, 2002b), que identificou critérios e indicadores para caracterizar uma estrutura modular ideal, no sentido weberiano. Como se verifica pelos dados da Tabela 1, a estrutura modular dos cursos profissionais parece tratar-se de uma “modularização moderada” (Pilz, 2002b, p.30). Na verdade, a estrutura modular dos cursos profissionais é constituída por unidades de formação (módulos), com conteúdos de aprendizagem e/ou competências limitados na abrangência e um tempo definido para cada uma. Aparentemente, é permitida uma organização flexível dos diversos módulos. Os conteúdos e objetivos de aprendizagem, especificados no descritor do módulo, apresentam um elevado grau de padronização, na medida em que são definidos centralmente. No entanto, há liberdade de escolha dos métodos de avaliação da aprendizagem pelo professor. Esta não é orientada para os

resultados, visto que a classificação modular considera todos os elementos recolhidos pelo professor ao longo do processo de aprendizagem. Cada módulo concluído é certificado de forma autónoma e dispõe de um valor específico no sistema de educação e formação ou no mercado de trabalho. Por outro lado, há algumas restrições quanto ao ingresso dos alunos na estrutura modular, como, por exemplo, condições ou requisitos prévios de matrícula e frequência. Por último, existe regulação central da oferta de formação, carecendo qualquer entidade de autorização para oferecer cursos com organização modular.

3. Planificação e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na estrutura modular

Os princípios construtivistas, incluindo a aprendizagem significativa, em que assenta a estrutura modular dos cursos profissionais, têm impacto na planificação, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Assim, neste capítulo, de acordo com o quadro de referência (pág. 8), analisam-se as condições específicas que a estrutura modular exige ao nível do desenvolvimento curricular, da planificação do ensino e da aprendizagem, da exploração dos saberes prévios dos alunos, do respeito pelo seu ritmo de aprendizagem, da valorização de estratégias de aprendizagem cooperativa em sala de aula, da relação pedagógica, da avaliação das aprendizagens e da progressão dos alunos.

3.1. Desenvolvimento do currículo: articulação com o perfil profissional e o perfil de formação

Os cursos profissionais, além de certificação académica, atribuem uma qualificação profissional¹³, pelo que a organização da formação e o desenvolvimento curricular da estrutura modular devem ter em consideração dois referenciais – os perfis profissionais e os

¹³ Até 2010, os cursos das escolas profissionais enquadravam-se, na sua maioria, no nível III de qualificação, estabelecido na Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho Europeu, de 16 de julho, publicada no *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, n.º L 199, de 31 de julho de 1985. Contudo, a partir de 1 de outubro de 2010, o ensino secundário completo obtido por cursos de dupla certificação, como o ensino profissional, passou a ser catalogado com o nível IV, de acordo com a Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho.

perfis de formação –, consoante a Figura 2. O perfil profissional define-se como a descrição das competências, atitudes e comportamentos necessários ao exercício de um grupo de profissões afins, considerando, simultaneamente, as dimensões profissional, pessoal e social da intervenção dos profissionais desse grupo (NACEM, 1993). Por sua vez, o perfil de formação constitui a tradução do perfil profissional em conteúdos de formação, desenvolvendo-se nos planos de estudos dos diversos cursos, de acordo com a Tabela 2.

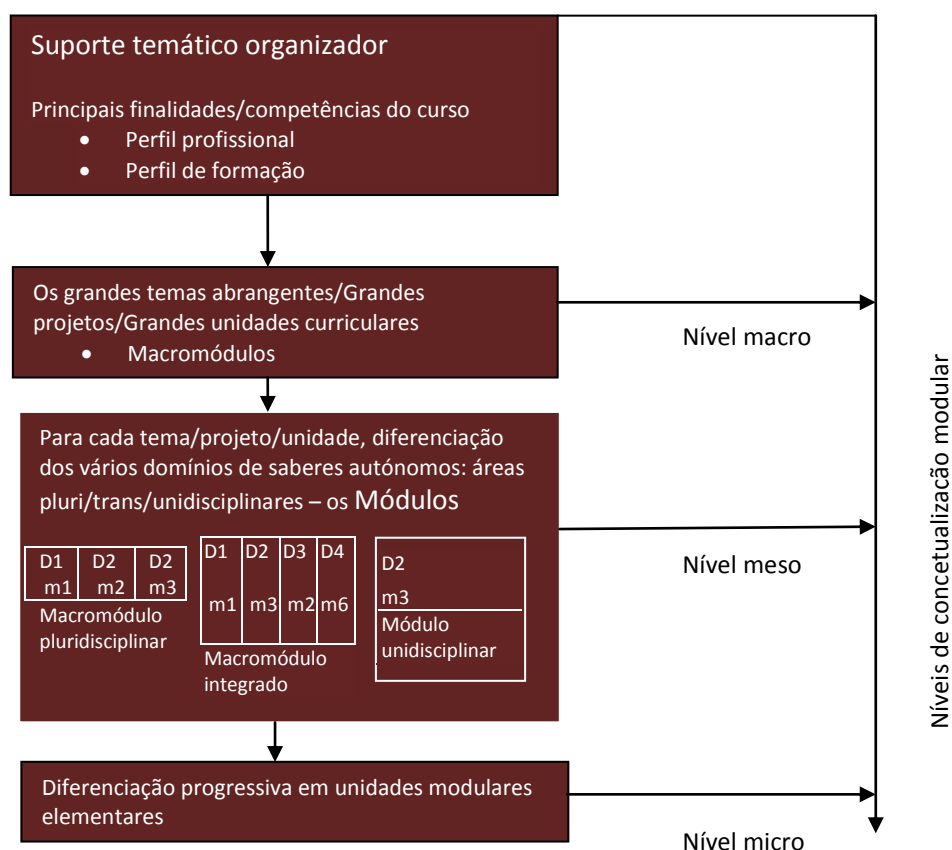


Figura 2 – Conceitualização modular ideal (NACEM, 1992).

Os planos de estudo englobam três componentes – sociocultural, científica e técnica, tecnológica ou artística – formadas por disciplinas, constituídas por módulos. Desde 2004, a referência temporal dos cursos é de 3 100 horas para o conjunto dos três anos, consoante a Tabela 3 apresenta, a ser gerida de modo flexível pelas escolas, salvaguardando o equilíbrio anual, semanal e diário. Para efeitos de conclusão do curso com aproveitamento, os alunos devem apresentar uma assiduidade não inferior a 85% da carga horária de cada módulo e a

95% da carga horária da formação em contexto de trabalho, ainda que tenham sido consideradas justificadas as faltas dadas além dos limites atrás referidos.

Tabela 2

Matriz modular dos planos de estudo dos cursos profissionais (NACEM, 1992)

Disciplina Componente	Disciplina 1	Disciplina 2	(...)	Disciplina 3	Disciplina 4	(...)	Disciplina 5	Disciplina 6	(...)
Sociocultural	Módulo 1	Módulo 1							
	Módulo 2	Módulo 2							
	(...)								
Científica				Módulo 1	Módulo 1				
				Módulo 2	Módulo 2				
				(...)	(...)				
Técnica, tecnológica e artística							Módulo 1	Módulo 1	
							Módulo 2	Módulo 2	
							(...)	(...)	

Uma das características da estrutura modular – a sua flexibilidade – potencia uma grande adaptabilidade dos módulos ao projeto educativo, pelo que cada escola pode adequar a organização e o desenvolvimento dos módulos às condições e características do curso, dos alunos, do meio e do tecido socioeconómico.

Desta forma, as soluções preconizadas são diversas, tendo como objetivos evitar a atomização do saber que a modularização pode implicar, promover a integração dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes, efetuar uma gestão diversificada dos ritmos de aprendizagem dos alunos, evitar a duplicação e a repetição ao nível dos conteúdos e, de um modo geral, dar resposta às finalidades e competências dos cursos de uma forma integrada, no sentido de a tornar mais significativa para os alunos (NACEM, 1993).

Estas soluções são apresentadas na Figura 2, podendo englobar: i) macromódulos, ou seja, módulos integrados por diferentes disciplinas, em que as fronteiras científicas e metodológicas entre elas desaparecem; ii) módulos pluridisciplinares, nos quais existe articulação entre os conteúdos de diversas disciplinas, mas que conservam as fronteiras entre elas; iii) módulos resultantes da fusão de vários módulos de uma mesma disciplina. Em

segundo lugar, podem ser criados módulos intercalares, tendo em vista a recuperação de conhecimentos prévios ou o aprofundamento e enriquecimento do currículo. Em terceiro lugar, a escola pode reorganizar a sequencialidade interna do percurso modular, considerando critérios longitudinais ou transversais do currículo. Finalmente, a escola pode optar por manter os módulos unidisciplinares.

Tabela 3

Matriz curricular dos cursos profissionais (ANQ)

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	TOTAL DE HORAS/ CICLO DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Português	320
	Língua Estrangeira I, II ou III	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100
	Educação Física	140
Científica	2 a 3 disciplinas	500
Técnica	3 a 4 disciplinas	1180
	Formação em Contexto de Trabalho	420
Carga horária total/ Curso		3100

A definição dos programas das disciplinas cabe à administração educativa, apresentando cada um a seguinte estrutura¹⁴: caracterização da disciplina, visão geral do programa, competências a desenvolver, orientações metodológicas, incluindo a avaliação das aprendizagens, o elenco modular e a bibliografia.

Relativamente à estrutura de cada módulo, esta inclui o tema, o referencial de tempo, uma breve apresentação, as competências a desenvolver, os objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento dos conteúdos, as situações de aprendizagem, a avaliação, a bibliografia e outros recursos didáticos.

As estratégias de desenvolvimento do currículo pela escola devem integrar o projeto curricular de escola. Segundo o normativo (2004), o projeto curricular da escola destina-se a conferir coerência à ação dos professores através da definição de um conjunto de decisões

¹⁴ Os programas das disciplinas estão disponíveis em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx> (consultado em 25/04/2012).

partilhadas quanto ao desenvolvimento das orientações do currículo nacional, traduzidas em propostas concretas de intervenção pedagógico-didática, adequadas às características dos alunos e do contexto.

Por sua vez, a investigação em educação considera que o projeto curricular de escola constitui “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo nacional para os alunos” (Roldão, 1999, p.44).

Assim, na lógica de desenvolvimento da autonomia, pretendeu-se atribuir à escola competências para adequar o currículo nacional ao seu contexto e aos seus alunos, rompendo com a aplicação de um currículo uniforme no plano nacional (Leite, Gomes & Fernandes, 2001, p.15). Desta forma, reconhece-se a cada escola e aos seus professores a capacidade de reconstruírem o currículo nacional, de modo a contemplar situações e características dos diversos contextos, capazes de gerar uma intervenção específica que melhore a qualidade das aprendizagens e promova o sucesso escolar dos alunos.

3.2. Planificação do ensino e da aprendizagem: princípios para a organização e sequenciação dos conteúdos numa perspetiva construtivista

Enunciadas orientações gerais para o nível do desenvolvimento do currículo, importa analisar a planificação do ensino e da aprendizagem na estrutura modular, tendo em consideração que esta deve refletir quer a contextualização das orientações curriculares por cada escola no seu projeto educativo e curricular, quer os princípios psicopedagógicos da estrutura modular. Assim, é necessário clarificar aspetos como a formulação dos objetivos e conteúdos, a definição de estratégias e situações de ensino e aprendizagem, a utilização de recursos e a avaliação das aprendizagens.

Hameline (1979) propôs a expressão *intenções educativas* para designar os enunciados mais ou menos explícitos existentes nos documentos orientadores da política educativa, quanto aos efeitos esperados de um processo de aprendizagem mais ou menos longo. Estes enunciados referem-se a aspetos diversos do crescimento dos alunos, que é necessário

identificar, selecionar e priorizar, para, em seguida, o professor e a equipa de professores os traduzirem em objetivos de ensino e aprendizagem capazes de servirem de orientação comum para a ação pedagógica.

A concretização das intenções educativas em objetivos de ensino e aprendizagem socorre-se de terminologias muito diversas de que se destacam (Coll, 1988): as finalidades, enquanto afirmações de princípio mediante as quais a sociedade define as diretrizes do sistema educativo; as metas educativas, entendidas como intenções prosseguidas por uma instituição ou organização através de um programa ou ação educativa concreta; os objetivos propriamente ditos, subdivididos em gerais (descrição, em termos de capacidades, dos resultados a alcançar), específicos ou operacionais resultantes da divisão de um objetivo geral, e, eventualmente, os terminais e os intermédios, destinados, respetivamente, a orientar o ensino e a aprendizagem para um resultado final ou a assegurar a progressão das aprendizagens em direção a esse resultado. Entretanto, desde os anos 90, tem-se divulgado a noção de competência, como o processo de mobilizar recursos – conhecimentos, capacidades, estratégias e atitudes – na resolução de situações problemáticas (Perrenoud, 2001).

Ao nível da planificação do processo de ensino e aprendizagem, a concretização das intenções educativas pode seguir três caminhos distintos: através dos resultados, dos conteúdos ou das atividades de ensino e aprendizagem (Coll, 1988).

A perspetiva behaviorista, que associa a aprendizagem à mudança comportamental do aluno, passível de observação e medida, enquadra-se na primeira via e, apesar das críticas de que foi alvo, continua a realizar-se através da definição de objetivos cognitivos, definidos em termos de capacidades, como a seleção e interpretação da informação ou a procura de relações entre a nova informação e a anterior (Bruner, citado por Coll, 1988, p.56). Esta via não é fácil de concretizar porque, não existindo uma taxonomia de capacidades cognitivas suficientemente precisa, os objetivos cognitivos são definidos com um elevado grau de generalidade. A solução passa por associar os conteúdos às capacidades cognitivas, pelo que se envereda por uma via de acesso mista às intenções educativas.

Por sua vez, a via de acesso às intenções educativas através dos conteúdos parte do princípio de que estes possuem um elevado valor formativo pelo que a tarefa de planificação

consiste em selecioná-los e organizá-los de modo que os alunos os possam assimilar. Neste caso, as atividades de ensino e aprendizagem e os resultados subordinam-se às características e à estrutura interna dos conteúdos. Esta via foi dominante até aos anos 50 do século passado, momento em que, face à crítica generalizada de que foi objeto, em virtude de estar associada à «escola tradicional», começou a perder terreno.

Segundo o construtivismo, esta via apresenta, frequentemente, um erro que consiste em identificar excessivamente a estrutura lógica dos conteúdos, própria da conceção do especialista da disciplina, com a sua estrutura psicológica, aquela que deve ser trabalhada pelos professores no contexto de ensino e aprendizagem (Coll, 1988). Este problema tem sido ultrapassado de duas formas: por um lado, considerar, a par da estrutura lógica interna dos conteúdos, a sua estrutura psicológica, ou seja, os processos cognitivos através dos quais os alunos constroem representações e lhes atribuem significados; por outro, alargar o conceito de conteúdo, passando a incluir além dos factos, conceitos e teorias, também as metodologias, os procedimentos, as atitudes e os valores.

Neste contexto, o principal contributo foi dado por Ausubel e Novak (citados por Coll, 1988) que propuseram organizar a sequência de aprendizagem “de acordo com os princípios que orientam a formação e o desenvolvimento da estrutura cognitiva” (p.75), de que resultaram as hierarquias concetuais. Assim, o primeiro passo consiste em identificar os elementos fundamentais do conteúdo e organizá-los num esquema hierárquico e relacional, em torno daqueles que apresentam maior grau de generalização, capazes de integrar o máximo de elementos restantes. A partir daí, ordenam-se os elementos de acordo com os princípios da retenção da aprendizagem significativa identificados por Novak (2000b), abordados no primeiro capítulo desta parte da dissertação: a diferenciação progressiva, a reconciliação integradora, a organização sequencial e a consolidação.

As hierarquias concetuais, apesar de congruentes com a conceção construtivista, apresentam o inconveniente de se concentrarem, de forma exclusiva, nas componentes concetuais do conteúdo, pelo que o único critério que propõem para estabelecer sequências de aprendizagem é o das relações entre conceitos. Reconhecido o seu carácter redutor, já que ficam limitadas “às relações de classe entre conceitos e às relações de familiaridade na

aprendizagem” (Carvalho, Diogo, Sanches, Alves & Porfírio, 2000, p.40), outra tipologia foi elaborada de modo a abranger conteúdos de carácter não estritamente concetual.

Esta nova tipologia, baseada numa conceção mais abrangente de conteúdo, define cinco categorias de relações entre conteúdos – factuais, concetuais, de investigação, de aprendizagem e de utilização –, por sua vez, organizadas em diversas subcategorias. Assim, por exemplo, as relações de aprendizagem descrevem as relações entre os conteúdos consoante o papel que estes desempenham no processo de aprendizagem e incluem as relações de requisito, de familiaridade, de coeficiente de dificuldade, de desenvolvimento do aluno e de interesse, com referência a critérios para proceder à organização e sequenciação de conteúdos (Carvalho *et al.*, 2000, p.41).

Além das hierarquias concetuais, também a teoria da elaboração integra contributos da psicologia cognitiva com o objetivo de sugerir estratégias destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos (Coll, 1988, p.84). A área desta teoria relacionada com a organização e sequenciação dos conteúdos é conhecida como *sequência elaborativa*, tendo sido enunciada por Reigeluth e Stein (1983).

Partindo da analogia com uma máquina de filmar que disponha de mecanismo “zoom”, a sequência elaborativa propõe a apresentação de uma panorâmica global dos principais conteúdos (temas), desenvolvendo-os em seguida, e regressando sistematicamente à visão de conjunto inicial a fim de a enriquecer e ampliar. Após este primeiro nível, o processo pode repetir-se com o objetivo de elaborar sucessivos níveis de complexidade. No termo de cada nível, o aluno deve elaborar um resumo dos elementos elaborados, que estabeleça as relações entre si, bem como entre eles e os elementos de partida.

A organização dos conteúdos do mais geral para o mais detalhado e do mais simples para o mais complexo pretende consciencializar o aluno do contexto e da importância dos conteúdos, bem como proporcionar-lhes um nível de complexidade adequado ao estado específico dos seus conhecimentos (Coll, 1988, p.85).

A sequência elaborativa também identifica relações entre estes conteúdos, diversas consoante o respetivo tipo. Assim, uma das relações entre conceitos é a de requisito de aprendizagem ou pré-requisito, que descreve o que um aluno deve saber ou ser capaz de

fazer antes de iniciar um processo de aprendizagem. Por exemplo, para um aluno compreender o conceito de aceleração deve ter como pré-requisitos os conceitos de tempo e de velocidade (Coll, 1988).

Finalmente, a via de acesso às intenções educativas através das atividades defende que estas possuem um valor formativo intrínseco, independentemente do conteúdo que permitem aprender, pelo que a preocupação do professor deve ser a escolha das atividades mais adequadas e a mobilização da participação dos alunos para elas. O mais conhecido defensor desta via é Eisner (1979), que distingue entre objetivos de ensino e objetivos expressivos. Os primeiros determinam, de forma rígida e pouco flexível, o processo de ensino e aprendizagem, sem terem em consideração as diferenças individuais dos alunos, estabelecendo comportamentos prévios para todos e provocando um ensino e aprendizagem estereotipado. A estes, Eisner prefere os objetivos expressivos, mais abertos quanto aos resultados a alcançar, e que descrevem uma situação de aprendizagem, uma atividade ou um problema.

Em síntese, as três vias de acesso às intenções educativas – resultados, conteúdos e atividades –, estão sempre presentes em qualquer processo de ensino e aprendizagem, embora possam ser enfatizadas de um modo diferenciado pelo professor, consoante as orientações curriculares ou as decisões tomadas pela escola, no âmbito da sua autonomia.

3.3. Gestão do ensino e da aprendizagem: exploração dos saberes prévios dos alunos e domínio de pré-requisitos

Consoante se referiu, a conceção construtivista destaca a necessidade de o professor detetar, no início de uma nova etapa, os conhecimentos de que o aluno já dispõe para, a partir deles, desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Ausubel, Novak e Hanesian (citados por Miras, 2001, p.63) afirmaram que “o que o aluno já sabe é o fator mais importante a influir na aprendizagem. Descubra-se o que ele já sabe, e ensine-se em conformidade”.

A conceção construtivista identifica três elementos que configuram o estado do aluno, no momento de iniciar o seu processo de aprendizagem (Miras, 2001): a disposição para a

aprendizagem; as capacidades, os instrumentos, as estratégias e competências gerais; e, por último, os conhecimentos prévios de que dispõe.

A disposição para a aprendizagem depende da convergência de fatores de natureza pessoal e interpessoal (Solé, 2001). Entre os primeiros, destacam-se o seu grau de equilíbrio, a sua autoimagem e autoestima, as experiências de aprendizagem anteriores, a capacidade de assumir riscos e esforços, a representação inicial das tarefas a realizar, o seu interesse por elas ou de solicitar, dar e receber ajuda (Miras, 2001, p.55). Quanto aos fatores interpessoais, salientam-se as expectativas do aluno em relação aos professores e aos colegas.

Por outro lado, no início de um processo de aprendizagem, o aluno dispõe de capacidades, estratégias e competências gerais adquiridas ao longo do tempo em diversos contextos, em especial na escola. Entre elas, salientam-se as competências linguísticas, a representação gráfica e numérica e competências processuais diversas, como tirar apontamentos, fazer resumos, ler, compreender ou escrever um texto, procurar, organizar e apresentar informação ou fazer revisões.

Em terceiro lugar, os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo que será objeto de aprendizagem podem abarcar o conhecimento direto ou lateral sobre esse conteúdo. Graças ao que já sabe, o aluno efetua uma primeira leitura do novo conteúdo, atribui-lhe um primeiro nível de significado e pode iniciar o processo de aprendizagem desse conteúdo (Miras, 2001).

Poder-se-á questionar se, no início de um novo conteúdo, o aluno pode não dispor de conhecimentos prévios sobre ele. O construtivismo afirma que “há sempre a possibilidade de existirem conhecimentos prévios em relação ao novo conteúdo” (Miras, 2001, p.59), embora com um carácter mais ou menos elaborado, pelo que se torna necessário clarificar a natureza dos conhecimentos prévios, as suas características e o tipo de organização que apresentam.

Ora, os alunos podem apresentar uma quantidade maior ou menor de esquemas de conhecimento, desde informação sobre factos e acontecimentos, experiências pessoais, atitudes, normas e valores, até conceitos, explicações, teorias e procedimentos relacionados com essa realidade. Estes esquemas de conhecimento são influenciados pelo contexto

familiar, social e geográfico dos alunos, bem como pelo nível de organização e coerência intrínseca e extrínseca entre eles.

Contudo, com alguma frequência, os alunos não dispõem de qualquer conhecimento prévio para poderem aprender novos conteúdos. Esta situação é mais problemática no caso de conteúdos considerados como requisito prévio para a aquisição de novos conteúdos, ou seja, um conceito ou proposição que seja, logicamente, necessário para a exposição de outro ou atendendo a que a aprendizagem de um constitua condição indispensável para a aprendizagem de outro(s) (Carvalho *et al.*, 2000).

As consequências resultantes de, no início de um novo conteúdo, o aluno não dispor de conhecimentos prévios ou de um nível mínimo razoável, são duas: por um lado, uma tendência para a realização superficial da aprendizagem, baseada na memória e pouco significativa; por outro, uma tendência para a realização mais profunda da aprendizagem, sendo previsível “que recorram aos seus esquemas e procurem atribuir um sentido inicial ao novo conteúdo, partindo de conhecimentos que possam supor ou intuir como relacionados” (Miras, 2001, p.65-66). Em ambos os casos, o professor deve intervir, proporcionando atividades específicas no sentido de os alunos suprirem os conhecimentos em falta, no primeiro caso, ou no sentido de procederem à sua reorganização, no segundo.

Relativamente ao modo como a exploração dos saberes prévios pode ser realizada, a conceção construtivista sugere a utilização de instrumentos de tipo aberto, designadamente o diálogo entre o professor e os alunos, com base em questões, problemas ou situações a resolver. No entanto, a própria natureza dos saberes a explorar permite aferir da pertinência dos instrumentos de tal modo que o diagrama, o questionário ou o mapa podem aplicar-se na exploração de conhecimentos, enquanto a observação se pode revelar mais útil na exploração prévia de procedimentos, atitudes ou valores.

3.4. A relação pedagógica

Segundo J. Azevedo (2007), um dos fatores de sucesso dos cursos profissionais tem sido a qualidade do acolhimento pessoal e da relação pedagógica, que contribui para reforçar,

nomeadamente, a motivação dos alunos. O NACEM (1993) já tinha acentuado a especificidade da relação pedagógica entre professores e alunos dos cursos profissionais, ao afirmar que o modelo construtivista subjacente à estrutura modular “privilegia o processo de interação (...), não fomenta a competitividade individualista” (NACEM, 1993, p.28).

Ora, a relação pedagógica constrói-se no contacto interpessoal que se estabelece, durante o processo de ensino e aprendizagem, entre o professor, o aluno e o grupo-turma, num espaço e num tempo delimitados (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009). O grupo-turma é um grupo de interação direta em que professor e alunos se influenciam mutuamente e cuja especificidade decorre da presença de um adulto e de alunos pós-adolescentes, no caso do ensino profissional, que mantêm uma relação regular formal, na sala de aula, e informal, no exterior. O objetivo do grupo-turma é ensinar – o professor – e aprender – os alunos –, num contexto funcional organizado, especificamente, para esta função (Postic, 2007).

Assim, a relação pedagógica é o resultado de um conjunto de fatores, entre os quais se destacam os relacionados com o professor e o aluno, envolvendo a subjetividade, as interpretações individuais e de grupo sobre as situações e vivências da sala de aula, os trajetos de vida e os projetos pessoais, a gestão do currículo, as metodologias e atividades, a escola e o meio familiar (Amado *et al.*, 2009; Morgado, 1997).

Os fatores associados ao aluno prendem-se, designadamente, com as suas condições de partida, a motivação e o funcionamento interpessoal (Morgado, 1997). Dado que as condições de partida – os saberes prévios – foram objeto de abordagem no ponto anterior, referir-nos-emos agora à motivação e ao funcionamento interpessoal.

As perspetivas de natureza cognitivista têm contribuído para a compreensão dos fatores que estimulam a motivação do aluno para a aprendizagem e, daí, deduzem estratégias que a podem reforçar (Jesus, 1999). Assim, clarificar, à partida, o sentido e a utilidade dos conteúdos e das tarefas de aprendizagem, evidenciando o seu carácter instrumental e o contributo para metas futuras, pode levar o aluno a desenvolver uma perspetiva de futuro mais extensa e coerente, um fator que a teoria relacional associa positivamente à motivação dos alunos (Jesus, 1999; Pinto, 2001).

Por outro lado, a investigação tem insistido no recurso a estímulos e recompensas intrínsecas que reconheçam o esforço, o empenho e o progresso realizados pelo aluno na aprendizagem, destacando os aspetos positivos que o professor percebe ao longo do processo, em vez de se centrar nos erros ou nos aspetos negativos (Pinto, 2001, p. 236).

Além disso, os modelos de atribuição causal da motivação (Jesus, 1999; Pinto, 2001) enfatizam a necessidade de desocultação de crenças relativamente a fatores externos com impacto no processo de ensino e aprendizagem, procurando desenvolver a autoestima do aluno a partir da atribuição dos sucessos a fatores internos e dos fracassos a fatores externos. Neste sentido, para Bandura (citado por Pinto, 2001, p.235), o professor deve promover estratégias de autoeficácia do aluno, levando-o, primeiro, a experienciar sucessos a partir de tarefas em que exista uma forte probabilidade de eles ocorrerem, a observar o comportamento de pares bem-sucedidos, a desenvolver mecanismos de controlo dos sintomas pessoais de ansiedade e a exprimir confiança nas potencialidades do aluno.

Neste contexto, uma proposta interessante é o modelo do desânimo aprendido, segundo o qual os alunos que apresentam fracassos devido a fatores internos, estáveis e globais, como a sua falta de capacidade ou competência, tendem a convencer-se de que, independentemente do que façam, não conseguem alterar (e melhorar) os resultados escolares (Jesus, 1999). Desta forma, desenvolvem uma desarticulação entre comportamento e resultado escolar que explicaria a sua falta de motivação para a aprendizagem e a diminuição do empenho escolar.

Quanto à relação interpessoal entre alunos, a investigação tem mostrado que estes também apreciam a escola devido ao convívio e à amizade com os pares, pelo que a mobilização das relações de companheirismo para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares constitui um fator a considerar, porque “um bom clima de grupo é condição fundamental para bons desempenhos e para a satisfação pessoal de todos os seus membros” (Amado *et al.*, 2009, p.80).

Relativamente ao professor, o modo como estrutura a relação com os alunos ou organiza a comunicação na sala de aula, bem como o papel que atribui à afetividade, constituem três fatores na configuração da relação pedagógica.

A relação com os alunos implica considerar o modo como estes percebem a capacidade do professor para os escutar, a preocupação que manifesta em relação à realização das aprendizagens por cada um, à forma como gere a justiça no âmbito do grupo-turma, sem favoritismos ou exclusão e partilhando as decisões, e, ainda, à abertura em relação a problemas dos alunos, ao seu futuro e aos seus sentimentos (Amado *et al.*, 2009).

Por outro lado, tem-se debatido o papel que a afetividade, entendida como o conjunto de atitudes de respeito, de empatia e de abertura do professor em relação ao aluno, desempenha na relação pedagógica, uma vez que a escola tradicional procurou eliminar esta dimensão da relação, para enfatizar a transmissão do conhecimento num clima de distanciamento afetivo (Jesus, 1999). A investigação, desde o humanismo e o construtivismo a que já nos referimos, em particular nos trabalhos de Vigotsky, tem sustentado que é fundamental investir nas condições de ensino, incluindo as afetivas, para que se potencie a aprendizagem dos conteúdos (Amado *et al.*, 2009). No entanto, outros estudos apontam para o facto de, na adolescência, os alunos interpretarem como pouco legítima uma estratégia de sedução do professor, quando este tem manifestações de carinho ou afeto em relação a um aluno ou à turma (Amado, 2001, p.404).

Apesar disso, mesmo na gestão do currículo, está presente uma certa dimensão de afetividade, pois comportamentos como a deslocação do professor junto do aluno ou o esforço de olhar e de escuta são favoráveis à relação pedagógica. Diversos trabalhos relevam, positivamente, um conjunto de comportamentos do professor como o encorajamento aos alunos na realização das tarefas, a ajuda e colaboração na compreensão dos conteúdos, a realização de uma avaliação criteriosa, respeitadora das capacidades e características de cada um, a implicação do aluno nas decisões da sala de aula e a adoção de uma postura de inclusão no sentido de não marginalizar, não estigmatizar, nem ridicularizar nenhum aluno (Amado *et al.*, 2009).

Um aspeto fulcral na estruturação da relação pedagógica diz respeito ao modo como o professor gere as interações a propósito da (in)disciplina na sala de aula. A investigação mostra que os alunos valorizam o exercício da autoridade pelo professor, desde que realizado serenamente (Amado *et al.*, 2009). Assim, a existência de um núcleo de regras claras, negociadas com a turma e enunciadas pela positiva, de modo que o aluno perceba qual o

comportamento esperado, sem funcionar como um conjunto de interdições, que comprometa a todos na criação de um ambiente de respeito e tranquilidade e seja aplicado de forma criteriosa, flexível e firme pelo professor, pode contribuir para prevenir situações indesejáveis (Amado & Freire, 2002).

Outro aspeto essencial da relação pedagógica centra-se na comunicação entre o professor e os alunos. A estrutura da comunicação depende, designadamente, da forma como o professor organiza as atividades na sala de aula. Assim, numa aula de tipo expositivo, a comunicação é, essencialmente, vertical entre o professor e os alunos. O professor expõe os conteúdos e dirige o interrogatório aos alunos, identificando o aluno a quem solicita uma resposta. As intervenções espontâneas do aluno, desde que autorizadas, são dirigidas unicamente ao professor (Postic, 2007, p.138). As intervenções transversais, laterais ou horizontais, estabelecidas aluno a aluno, são indesejadas e reprimidas pelo professor, qualificadas como indisciplina.

Ora, os princípios psicopedagógicos dos cursos profissionais sugerem uma relação pedagógica diferente, na linha do que escreve Postic (2007, p.139): “No ensino profissional, o docente suscita discussões de grupo para o estudo de um trabalho prático a realizar (lançamento dos trabalhos) (...), intervém junto de cada aluno na altura em que este realiza um trabalho”. A organização do grupo-turma, neste caso, focaliza-se sobre a aprendizagem do aluno, as relações horizontais são estimuladas, permitindo formas diversificadas de permutas entre o professor e os alunos.

Em síntese, na relação pedagógica entre o professor e os alunos, alguns fatores estruturam uma relação vertical, baseada na hierarquia, na diferença ou na assimetria de posição entre os atores, enquanto outros configuram uma relação horizontal, assente numa estrutura funcional, em interações simétricas e em igualdade de posições entre os atores (Jesus, 1999, p.13). A relação pedagógica tradicional, de natureza vertical, mostrava-se relativamente pacífica na medida em que a autoridade do professor, a partir do seu estatuto, era reconhecida pelos alunos como natural, até porque ele era o único possuidor do saber a transmitir. Contudo, na atualidade, os alunos criticam a autoridade do professor, colocam em dúvida o seu saber e a sua competência, pelo que a relação pedagógica deve assentar numa

estrutura funcional em que “o professor e o aluno, embora com papéis diferentes, se situariam ao mesmo nível, desenvolvendo uma relação simétrica” (Jesus, 1999, p.13).

3.5. Ritmos de aprendizagem, individualização e diferenciação pedagógica

As políticas educativas após a 2ª guerra mundial tiveram como principal característica a tentativa de democratização da educação, traduzida no objetivo de garantir o acesso de todos os grupos sociais à hierarquia de níveis dos sistemas educativos. O critério fundamental para alcançar este objetivo foi a igualdade, entendida inicialmente como a igualdade formal de oportunidades no acesso dos diversos grupos sociais à escola, posteriormente enquanto igualdade real, ou seja, o acesso pelos diversos grupos sociais em condições materialmente iguais, e, finalmente, como igualdade de uso de bens educativos, ou seja, a utilização, com resultados iguais, pelos diversos grupos sociais, dos bens educativos (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991). Na verdade, estudos sociológicos realizados em diversos países¹⁵ revelaram que “a implementação da igualdade real e de uso no acesso não garantia que os resultados escolares dos diversos grupos sociais fossem idênticos” (Pires *et al.*, 1991, p.178). Pelo contrário, constatou-se uma importante variação, revelando que os grupos na base da hierarquia social apresentavam, em regra, piores resultados escolares em relação a grupos intermédios ou de topo.

Este dado suscitou uma reorientação das políticas educativas e a renovação do papel da escola, que não poderia, simplesmente, comportar-se como árbitro e assistir, de forma neutral, à aquisição desigual dos benefícios educativos por parte dos diversos grupos sociais. Neste sentido, a escola pôs em prática estratégias compensatórias para atenuar as desvantagens dos mais desfavorecidos à entrada da escola, enquanto, ao nível da política educativa, foram empreendidas medidas como o adiamento da escolha de vias escolares

¹⁵ O principal foi o relatório Coleman (1966), nos EUA, que constituiu um marco fundamental nos estudos sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, mesmo a nível mundial. Na verdade, na sua esteira, surgiram o relatório Newson (1963) e o relatório Plowden (1967), na Grã-Bretanha. Em Portugal, dado o atraso na democratização do ensino, estudos deste tipo só apareceram na década de 70, da autoria de Vítor Ângelo (1975) sobre a discriminação entre o liceu e a escola técnica, de Sérgio Grácio e Sacuntala de Miranda (1977), bem como de Ana Benavente (1978), sobre desigualdade no ensino primário (1º ciclo do ensino básico) e de Maria Eduarda Cruzeiro e Marinho Antunes (1977) sobre desigualdade no ensino secundário.

diferenciadas, a criação de escolas vocacionais ou pré-profissionais, a criação de zonas educativas de intervenção prioritária e a progressão automática dos alunos (Pires *et al.*, 1991).

As políticas de igualização de oportunidades de sucesso escolar constituíram, também elas, um relativo insucesso, pelo que o eixo da política educativa deslocou-se progressivamente do plano da igualdade para o das diferenças individuais (Valentim, 1997). Na verdade, a igualdade perante a escola passou a ser vista, cada vez menos, em termos de acesso e sucesso escolar, e mais como a igualdade de oportunidades quer para o desenvolvimento das potencialidades individuais, necessariamente diferentes de pessoa para pessoa, quer para o respeito pela singularidade e especificidade de cada aluno, nomeadamente o seu estilo e ritmo de aprendizagem. A preocupação com a igualdade foi, desta forma, substituída pela equidade, já que ao proporcionar a cada aluno o mesmo tratamento (horas de ensino ou condições de aprendizagem), sem ter em conta as diferenças individuais, como a origem social, poder-se-ia manter ou reforçar as desigualdades, em termos de resultados escolares (Demeusse, Baye, Straeten & Nicaise, 2008).

Historicamente, a atenção às diferenças na sala de aula foi precedida por práticas de individualização do processo de ensino e aprendizagem. Meirieu (1995, 1996) observa que, em 1905, nos EUA, Helen Parkhurst decidiu suprimir o ensino em grande grupo, pondo em prática um sistema individualizado através de fichas elaboradas a partir de uma bateria de objetivos. Dois anos volvidos, esta professora efetuou um balanço da sua experiência, destacando vantagens (a racionalização do ensino pelo desdobramento dos objetivos, o desenvolvimento da capacidade de organização dos alunos, a melhoria das relações entre o professor e os alunos e a adaptação ao ritmo de aprendizagem de cada um) e inconvenientes (a taylorização do trabalho, o desenvolvimento de atividades de adivinhação em detrimento de atividades de reflexão, a falta de contactos entre a turma, a seleção implícita dos alunos que se adaptavam melhor a este método e o perigo de enclausuramento de cada um num perfil considerado definitivo – os lentos, os rápidos, os médios) (Meirieu, 1996).

Outras experiências se sucederam nesta linha, destacando-se as de Carl Washburne e Robert Dottrens (Meirieu, 1996; Robbes, 2009). De um modo geral, a individualização das práticas docentes pretendeu desconstruir o modelo de ensino homogéneo para a turma, o qual, por um lado, ao manifestar indiferença em relação às diferenças existentes, pode

transformar as diferenças em desigualdades e, por outro, subverter, muitas vezes sem ter consciência disso, o tratamento das pequenas diferenças, transformando-as em fator de discriminação. Em consequência, a alternativa parece ser a introdução de estratégias adaptadas às necessidades, aos perfis, aos tipos de relação com o saber e às motivações dos alunos de modo que, por percursos diferentes, todos possam apropriar-se dos mesmos saberes (Meirieu, 1985, 1995).

A investigação sobre o tratamento das diferenças entre os alunos criou, no fim dos anos 80, a expressão pedagogia diferenciada ou diferenciação pedagógica (Aylwin, 1992). Meirieu (1985, p.135) define pedagogia diferenciada como “o facto de, num determinado momento, numa sala de aula, os alunos se entregarem a atividades diversas, definidas exatamente para cada um deles e correspondendo aos seus recursos e às suas necessidades”. Cros (citada por Lorimer, 1987, p.42), por sua vez, define-a como a estratégia que, “conservando todos os alunos durante o tempo da aula, deve levar o professor a diversificar o seu vocabulário, os métodos a utilizar, a natureza e a dificuldade dos exercícios propostos aos alunos”. E Perrenoud (2003, p.118) explica a necessidade da pedagogia diferenciada pelas seguintes razões:

Uma pedagogia fracamente diferenciada, que destina a todos os mesmos conteúdos, os mesmos exercícios, os mesmos trabalhos de casa, o mesmo tratamento, só pode transformar as diferenças culturais em desigualdades de aprendizagem escolar. Quando as situações de aprendizagem propostas são idênticas, os alunos aos quais elas são adaptadas, aprendem; os mais adiantados aborrecem-se; os que não têm o nível pedido ou não veem o sentido da atividade, perdem também o seu tempo e convencem-se, progressivamente, da sua inaptidão para aprender.

Existe, assim, alguma proximidade entre pedagogia diferenciada e individualização do ensino, na medida em que esta procura criar condições que maximizem, a cada aluno, as possibilidades de alcançar os objetivos de aprendizagem, ao considerar as aquisições prévias e permitir a condução autónoma das atividades no espaço e no tempo previstos, a sua realização segundo o ritmo pessoal e a obtenção da retroação necessária. Porém, apesar desta proximidade, a diferenciação não pode limitar-se à individualização por razões de natureza epistemológica e axiológica (F. Sousa, 2010, p.98). Na verdade, numa sociedade democrática, é necessário equilibrar a diferenciação pela via da individualização com formas

de diferenciação que, atendendo às diferenças individuais, permitam uma gestão inteligente dos aspetos comuns de grupos mais ou menos alargados, o que implica que a diferenciação não dispensa a cooperação e o trabalho de grupo em sala de aula.

Por outro lado, também é frequente associar os conceitos de diversificação e de diferenciação curricular que, segundo Meirieu (1991), pertencem ao mesmo campo semântico que individualização. Pacheco (2008, p.182) defende a utilização da diversificação curricular para “designar formas organizacionais de ofertas educativas, a que correspondem, por exemplo, tipos diferentes de cursos de ensino e modalidades de formação”. Assim, a diversificação curricular corresponde, do lado da oferta educativa, à existência de diferentes vias, em princípio equivalentes, para a obtenção de determinado diploma, que permite a escolha dos alunos¹⁶. Quanto à diferenciação, o mesmo autor considera que ela engloba, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm o mesmo percurso, mas que alguns necessitam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo (Pacheco, 2008).

Além disso, a diferenciação pode ser sucessiva ou simultânea (Aylwin, 1992; Robbes, 2009). A diferenciação sucessiva utiliza-se em situações coletivas, tendo em vista o desenvolvimento da motivação ou a abordagem de um conteúdo novo. No âmbito do grupo-turma, o professor percorre uma variada sucessão de etapas: exposição, trabalho individual, trabalho em pequeno grupo, plenário, teste, trabalho de casa (Aylwin, 1992). Assim, o professor dirige o trabalho e diversifica as questões, os instrumentos e os suportes no âmbito de uma atividade que envolve todos os alunos, procurando suscitar a emergência dos saberes prévios dos alunos sobre o conteúdo a abordar.

A diferenciação simultânea é mais complexa de realizar, embora respeite melhor as diferenças entre os alunos. Ela parte dos dados recolhidos na avaliação formativa para criar condições de diferenciação na turma: o professor propõe atividades diversas a grupos diferentes em função dos seus interesses, da preparação dos alunos, dos ritmos, do estilo de aprendizagem ou de qualquer outro critério de diferença. Uns alunos podem, em simultâneo,

¹⁶ É este o caso, por exemplo, do nível secundário de educação e formação atual que admite a possibilidade da sua realização através de cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos e cursos profissionais.

fazer um estudo de caso, outros respondem a questões de um texto, outros resolvem um problema e outros ainda corrigem os trabalhos que elaboraram (Aylwin, 1992).

A diferenciação pode, ainda, realizar-se no interior ou no exterior da sala de aula. A primeira implica gerar uma variedade de atividades simultâneas, no mesmo espaço e no mesmo tempo, enquanto a segunda supõe a distribuição dos alunos, simultaneamente, por diversos espaços (sala de aula, biblioteca) ou por espaços e tempos diferentes dos da aula propriamente dita.

Segundo Coll (1988, p.113), num sistema educativo com objetivos, conteúdos e métodos de ensino idênticos para todos os alunos, só há duas formas de ter em conta as diferenças individuais: ou se excluem da sala de aula os que não conseguem alcançar as aprendizagens e competências definidas como limiar de sucesso ou se obriga os alunos a repetir o percurso tantas vezes quantas as necessárias até alcançarem as referidas aprendizagens e competências. A segunda alternativa socorre-se da utilização da variável tempo, pelo que os alunos mais lentos necessitarão de mais tempo para realizar as aprendizagens e os alunos mais rápidos menos tempo. Há múltiplas propostas de individualização nesta linha, sendo a aprendizagem para a mestria uma das mais divulgadas.

A aprendizagem para a mestria é um modelo criado nos EUA em meados do século passado, tendo exercido grande influência na formação de professores em Portugal, nas décadas de 70 e 80 (F. Sousa, 2010). O seu principal mentor – Benjamim Bloom – assume que a tarefa fundamental em educação é o desenvolvimento de estratégias que considerem as diferenças individuais entre os alunos, no sentido de promover o seu pleno desenvolvimento individual. Embora considere outras dimensões da diferença como as aptidões, a aprendizagem para a mestria atribui uma importância fundamental quer ao tempo dedicado à aprendizagem, apostando na sua gestão diferenciada como forma de garantir que todos os alunos, ou quase todos, aprendam o que se pretende ensinar-lhes, quer às condições de aprendizagem mais adequadas (R. Marques, 1998; Robbes, 2009; F. Sousa, 2010).

Valorizando a avaliação diagnóstica e formativa, a aprendizagem para a mestria mostra-se sensível às diferenças entre os alunos em termos de domínio dos pré-requisitos necessários à abordagem de determinado conteúdo, bem como às dificuldades que o aluno experimenta

na realização das aprendizagens, intervindo nas diferenças de modo a reforçar os sucessos e corrigir sistematicamente os insucessos. Relativamente a causas não escolares das dificuldades de aprendizagem, como problemas físicos, psicológicos ou ambientais, Bloom propõe atividades compensatórias (F. Sousa, 2010, p.93).

Coll (1988, p.114) considera a educação compensatória como a outra solução para o tratamento das diferenças na sala de aula, caracterizada por intervenções suplementares realizadas em ambiente escolar, mas fora da sala de aula, com o objetivo de compensar dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim, esta perspetiva tende a excluir da sala alunos que revelam dificuldades, quando uma conceção integrada e inclusiva da diferença “não dispensa a atenção para com a outra face da diferença – a diferença enquanto potencial de enriquecimento do trabalho curricular” (F. Sousa, 2010, p.94).

É certo que a avaliação formativa na aprendizagem para a mestria inclui uma bateria de estratégias hoje amplamente divulgadas: o comentário aos testes, com indicação de fontes de informação para o aluno encontrar a resposta correta, a disponibilização de unidades de ensino programado, a elaboração de materiais de recuperação específicos (filmes, gravações), o acompanhamento individual dos alunos e a formação de grupos de cooperação e entreajuda.

Já quanto às técnicas e instrumentos, a aprendizagem para a mestria baseia-se muito em testes escritos standardizados, constituídos por questões de escolha múltipla, incapazes de avaliar aprendizagens e competências mais complexas. Por outro lado, a avaliação centrada em testes é, necessariamente, ocasional, revelando-se menos expedita na resposta às diferenças individuais do que a avaliação contínua com vista a detetar dificuldades de aprendizagem logo que surgem, identificar as suas causas e formular, de imediato, as adaptações pedagógicas necessárias (F. Sousa, 2010). Por outro lado, a avaliação na aprendizagem para a mestria centra-se quase só na análise de produtos, ignorando o processo, bem como o contexto em que as aprendizagens se realizam.

Em síntese, embora a aprendizagem para a mestria preste atenção à diferença, fá-lo num conjunto reduzido de dimensões e orienta-se, sobretudo, para a sua atenuação e mesmo neutralização, visto que os princípios da teoria comportamental em que se baseia, bem como

os critérios preestabelecidos de proficiência, tendem para a uniformidade de resultados esperados e desvalorizam os efeitos não planeados e imprevistos da ação educativa (Coll, 1988; R. Marques, 1998).

Entretanto, Coll (1988) admite uma terceira alternativa para o tratamento das diferenças que consiste em individualizar os objetivos e os conteúdos do ensino e da aprendizagem, partindo do princípio de que não se pode pretender que todos os alunos alcancem os mesmos resultados e realizem as mesmas aprendizagens. Tratar-se-ia, então, de fixar objetivos e conteúdos diferentes, no todo ou em parte, para um subgrupo ou um aluno, em função dos seus interesses ou capacidades (Aylwin, 1992). Esta questão, contudo, não é pacífica visto que, por exemplo, Diogo e Vilar (1998) consideram que, no caso de aquisições básicas e essenciais, não é possível flexibilizar os objetivos e os conteúdos, posição que Coll (1988) também subscreve¹⁷.

No entanto, nenhuma destas soluções se mostra coerente com a individualização do processo de ensino e aprendizagem numa ótica construtivista, que aposta em adaptar os métodos de ensino às características individuais dos alunos (Coll, 1988, p.114). Nesta linha, as primeiras investigações foram realizadas por Cronbach e Snow (1977) em torno da ATI (*Aptitude-Treatment Interaction*), partindo do princípio de que a aprendizagem melhora quando a estratégia de ensino e aprendizagem está adequada às capacidades do aluno.

Na verdade, Cronbach e Snow (1977) concluíram que quando a estratégia é pouco estruturada e o grau de autonomia do aluno elevado, existe uma forte relação entre o seu nível intelectual e os resultados da aprendizagem. Inversamente, quando a estratégia é muito estruturada e o grau de autonomia do aluno é baixo, a relação entre o nível intelectual do aluno e os resultados da aprendizagem é mínima. Neste sentido, poder-se-ia sugerir métodos pouco estruturados a alunos de elevado nível intelectual e muito estruturados a alunos de nível intelectual médio e baixo.

Contudo, como Robbes (2009) sublinha, a possibilidade de utilizar estes contributos para prescrever o método mais adequado para um aluno específico é reduzida, tendo em

¹⁷ Neste caso, tratando-se de cursos de nível secundário, seria possível flexibilizar objetivos e conteúdos, dado não se estar perante “aquisições básicas e essenciais”.

consideração a multidimensionalidade das estratégias, a variabilidade das interações e a diversidade de características individuais dos alunos (Coll, 1988, p.116). Assim, quando o nível de conhecimentos prévios em relação ao novo conteúdo é elevado, o facto de se utilizar uma ou outra estratégia de ensino e aprendizagem tem escassas repercussões sobre os resultados. Se o nível de conhecimentos prévios em relação ao novo conteúdo é reduzido, as estratégias de ensino e aprendizagem que apresentam melhores resultados são aquelas que proporcionam mais ajuda aos alunos.

Esta ajuda define-se como “o apoio prestado ao aluno na organização do conteúdo, no uso de fatores de motivação, na utilização de feedback e no acompanhamento sistemático dos seus progressos e dificuldades” (Coll, 1988, p.117). Assim, numa perspetiva construtivista, a ajuda pedagógica consiste, fundamentalmente, na criação de condições para a ativação, pelo aluno, dos seus esquemas de conhecimento e saberes prévios perante uma situação de aprendizagem nova, de modo a orientá-lo na direção que os objetivos e conteúdos sugerem.

Abordados alguns conceitos da diferenciação pedagógica, importa referir que há diversos critérios para tratar diferenças na sala de aula¹⁸, embora nesta dissertação interessem, sobretudo, dois: por um lado, a preparação anterior dos alunos e os seus saberes prévios, e, por outro, a diversidade de ritmos de aprendizagem.

Ora, em 1992, o NACEM convocava os princípios psicopedagógicos da estrutura modular para defender a individualização do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o ritmo de progressão de cada aluno, sugerindo às escolas a criação de dispositivos pedagógicos e organizacionais capazes de lhe dar resposta. Segundo o NACEM (1992, p.30),

num determinado grupo de alunos (...) haverá necessariamente alguns que estão no ponto X do programa, outros no ponto Y e ainda outros no ponto Z. Assim sendo, o professor não pode fazer de conta que todos estão no ponto Y, não pode expor para todos, não pode centrar o ensino num ponto ideal do programa; terá de trabalhar com cada grupo, ouvir/esclarecer dúvidas (...). Reconhecida esta prática, não se põe o problema do professor ir adiantado com a generalidade dos alunos e haver um grupo (...) que vai num módulo mais atrasado e que terá, sozinho, de resolver os problemas de

¹⁸ A investigação nesta área é muito vasta, tendo sido identificados, nomeadamente, os seguintes critérios: o tipo de inteligência dos alunos, corrente designada como inteligências múltiplas, de Howard Gardner (C. Antunes, 2004), além de modos de perceção da realidade (Witkin, 1978), de estilos de aprendizagem (Kolb, 1981), de diferentes modos de tratamento da informação (Myers, 1962) e de perfis pedagógicos (La Garanderie, 1981) (citados por Smith, 1994).

aprendizagem desse módulo e simultaneamente ir acompanhando a matéria que o professor vai dando aos alunos mais adiantados. As práticas de docência (ensino) têm de ajustar-se às necessidades dos alunos e não os alunos ajustarem-se ao ritmo imposto pela progressão.

Assim, no início de um de ciclo, ano ou módulo, os conhecimentos e as competências dos alunos variam em quantidade, em qualidade e em diversidade. Na verdade, o aluno pode revelar maior ou menor volume de saber; pode demonstrar capacidades diversas ao nível da memorização dos conhecimentos, da sua compreensão ou da aplicação. Além disso, os alunos utilizam de modo diferente metodologias como o próprio ato de estudar, a recolha e o tratamento da informação, ou a comunicação escrita e oral (Aylwin, 1992).

O NACEM (1993) chegou a admitir o reconhecimento e a creditação dos saberes prévios dos alunos, adquiridos noutros contextos, “através da realização de uma testagem de conhecimentos/competências integrados no projeto educativo da escola” (NACEM, 1993, p.27), embora as equivalências fossem funcionais e não administrativas. Esta formulação, pouco clara, que tendia a aproximar a estrutura modular do sistema de unidades capitalizáveis¹⁹, não foi prosseguida, pelo que a abordagem aos saberes prévios dos alunos na estrutura modular se enquadra no dispositivo pedagógico já analisado no ponto anterior.

Deste modo, na atualidade, as referências do normativo²⁰ à individualização e à diferenciação do processo de ensino e aprendizagem na estrutura modular dizem respeito ao reconhecimento do ritmo de aprendizagem de cada aluno, o qual, podendo acordar com o professor, individualmente ou em grupo, o momento de realização da avaliação sumativa para a conclusão do módulo, rapidamente pode criar na turma a situação descrita pelo NACEM (1992), ou seja, alunos em momentos diferentes do percurso modular ou mesmo em módulos diferentes de uma disciplina. Contudo, este cenário parece conflitar com o facto de todos os alunos estarem obrigados ao cumprimento do mesmo referencial de tempo – 3100 horas para o conjunto dos três anos – pelo que convirá esclarecer, no estudo empírico, se existe a

¹⁹ Na verdade, no sistema de unidades capitalizáveis, introduzido em Portugal a partir de 1991, o aluno poderia solicitar o reconhecimento dos saberes prévios, que eram objeto de testagem, tendo em atenção os objetivos e conteúdos das unidades requeridas, podendo aqueles saberes ser certificados pela escola, o que poderia levar à colocação do aluno num ponto mais avançado do percurso, plasmado no seu itinerário individual de formação.

²⁰ Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio (artigos 14.º e 17.º, respetivamente).

possibilidade de aceleração da progressão modular pelo aluno, que estratégias são utilizadas para alunos mais lentos e que se atrasam, em suma, de que soluções diferenciadas os professores e as escolas se socorrem para respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos.

O ritmo de aprendizagem é, porventura, a diferença mais difícil de respeitar (Aylwin, 1992). Apesar disso, é necessário encarar a gestão desta diferença na sala de aula, mobilizando estratégias específicas, adequadas a cada aluno e a cada contexto, a decidir pelo professor e pela equipa de professores, mas que se orientem no sentido de promover aprendizagens significativas. É esta a proposta de F. Sousa quando escreve (2010, p.128):

A diferenciação curricular entendida como gestão diferenciada do currículo requer que se ultrapassem mapeamentos redutores do currículo e da diferença, abrindo caminho a geometrias que acomodem a racionalidade deliberativa e a preocupação de reconstruir a experiência de cada aluno na promoção de aprendizagens significativas.

3.6. Cooperação e aprendizagem na sala de aula

A partir dos anos 70 do século passado, desenvolveu-se, de forma intensa, a investigação sobre a aplicação em sala de aula da aprendizagem cooperativa, entendida como um conjunto de metodologias alternativas de ensino e aprendizagem, exercidas em estruturas cooperativas, no seio de pequenos grupos (Bessa & Fontaine, 2002a). As conclusões globais dos estudos realizados apontam para benefícios, por parte da maioria dos alunos envolvidos, ao nível da melhoria das aprendizagens, da possibilidade de os alunos acederem a uma vivência democrática na forma como as decisões são tomadas e aplicadas e no tipo de relacionamento que os alunos estabelecem entre si, do desenvolvimento de características psicológicas como o autoconceito, a autoestima, a autoeficácia, a motivação para a realização de tarefas e as atitudes face à aprendizagem e, finalmente, do desenvolvimento de competências sociais como a tolerância e a redução da conflitualidade na escola (Bessa & Fontaine, 2002b; Freitas & Freitas, 2003).

A investigação sobre aprendizagem cooperativa enquadra-se em duas perspetivas teóricas: por um lado, a perspetiva motivacional, que, numa ótica interpessoal, fundamenta a aprendizagem cooperativa em fatores intrínsecos, extrínsecos ou afetivos, originando, por

isso, três correntes distintas; por outro, a perspetiva cognitiva, que se preocupa com cada indivíduo, designadamente a forma como a informação é retida na estrutura cognitiva (corrente da reestruturação cognitiva) ou o modo como a interação social permite ao aluno aceder a novas competências (corrente cognitivo-desenvolvimental) (Bessa & Fontaine, 2002a, p.50). Dado que a segunda perspetiva se relaciona, de forma direta, com os princípios psicopedagógicos da estrutura modular, dedicar-se-lhe-á um pouco mais de atenção.

A corrente da reestruturação cognitiva defende que a informação retida na memória é incorporada na estrutura cognitiva já existente, embora seja necessário proceder a uma reestruturação do objeto de aprendizagem – os conteúdos – para que aquele processo tenha lugar. Angela O’Donnel e Donald Dansereau (citados por Bessa & Fontaine, 2002a, p.53), os autores mais conhecidos desta corrente, concluíram que a aprendizagem cooperativa apresenta resultados superiores aos do trabalho individual, com base em grupos constituídos de forma heterogénea quanto ao nível de competência dos seus membros na realização das atividades. Além disso, também concluíram pelo desacordo quanto a recompensas extrínsecas, embora seja necessário recorrer a outras formas de motivação no caso de alunos mais novos ou em tarefas de longa duração, bem como pela vantagem em impor a estruturação de tarefas, no caso de estratégia cognitiva independente da própria tarefa e, portanto, generalizável a outras situações.

Para a corrente cognitivo-desenvolvimental, “são as interações entre os indivíduos que os conduzem à aprendizagem, por motivos relacionados com a forma como a informação é processada e como é capaz de influenciar o desenvolvimento cognitivo” (Bessa & Fontaine, 2002a, p.55), recusando, assim, a necessidade de quaisquer recompensas extrínsecas, dado que é a tarefa que permite a realização da aprendizagem.

Na verdade, o trabalho dos alunos na realização de uma tarefa, no âmbito da aprendizagem cooperativa, leva à emergência do conflito cognitivo (Piaget, citado por Bessa & Fontaine, 2002a, p.55), fator decisivo para a evolução da estrutura cognitiva na medida em que o confronto entre pontos de vista diferentes gera desequilíbrios cognitivos que favorecem a correção de raciocínios e o desenvolvimento cognitivo. Esta perspetiva piagetiana foi enriquecida com o contributo de Vigotsky, ao valorizar a interação entre os pares para o desenvolvimento cognitivo, pois esta permite aos alunos descentrar-se das suas posições

peçoais, gerir a interação e progredir na zona de desenvolvimento próximo ou proximal, devido ao confronto dos seus esquemas de conhecimento com os dos pares.

Assim, a aprendizagem cooperativa engloba estratégias de ensino e aprendizagem diversas, destacando-se a aprendizagem cooperativa propriamente dita, a explicação por pares e a colaboração entre pares (Bessa & Fontaine, 2002a, p.43). Estas diversas estratégias podem ser analisadas de acordo com dois critérios: a igualdade de estatuto entre os pares e a reciprocidade (Damon & Phelps, 1989).

A aprendizagem cooperativa propriamente dita caracteriza-se pela divisão da turma em grupos de quatro/cinco elementos, dispendo de saberes e competências heterogêneas, para a realização de uma tarefa (Freitas & Freitas, 2003). Os diferentes métodos de aprendizagem cooperativa divergem quanto ao recurso a recompensas extrínsecas, à realização de tarefas mais ou menos estruturadas, à utilização de elementos de competição intergrupar ou ainda à determinação do sucesso do grupo a partir dos diversos contributos individuais. Esta estratégia caracteriza-se por uma intensidade elevada quanto ao critério de igualdade e uma intensidade baixa em relação ao critério de reciprocidade.

A explicação por pares é, normalmente, utilizada no trabalho com díades, sendo a sua característica principal o desnível de competências entre os intervenientes. Esta modalidade de aprendizagem cooperativa relaciona-se diretamente com os trabalhos de Vigostky, a propósito da zona de desenvolvimento próximo ou proximal. O trabalho é mutuamente benéfico (Bessa & Fontaine, 2002a; Onrubia, 2001): o aluno que recebe a explicação retira o benefício da sua exposição a padrões de raciocínio e de conhecimento indutores de desenvolvimento, de poder apresentar questões e de modelar os seus comportamentos; o aluno que explica, além de melhorar as competências de comunicação, elabora e reformula os seus conhecimentos e aumenta a sua mestria. Esta estratégia, contrariamente à anterior, apresenta baixa intensidade quanto ao critério de igualdade e alta intensidade em relação ao critério de reciprocidade.

Quanto à colaboração entre pares, esta coloca dois alunos com o mesmo nível de competências a trabalhar na resolução de tarefas, permitindo-lhes melhorar a sua mestria ou mesmo resolver problemas que, individualmente, não seriam capazes. A colaboração entre

pares caracteriza-se pela elevada intensidade quer quanto ao critério de igualdade quer quanto ao de reciprocidade. Na verdade, os dois membros detêm o mesmo nível de competência e, portanto, idêntico estatuto, o mesmo acontecendo em relação à reciprocidade, dada a importância das interações no âmbito desta estratégia, condição necessária para a sua eficácia (Bessa & Fontaine, 2002a, p.46).

3.7. Avaliação das aprendizagens

Em 1993, o NACEM explicitou os princípios fundamentais do quadro de referência para o processo de avaliação dos alunos da estrutura modular. A publicação de então descreve-os desta forma (NACEM, 1993, p. 37):

O processo de avaliação em estrutura modular deve ser contínuo, flexível, formativo, não seletivo, eficaz, evidenciando uma relação pedagógica viva, que permita o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno e respeite a diversidade e os ritmos de aprendizagem.

Além disso, as orientações do NACEM assumem que é necessário avaliar não apenas o produto da aprendizagem mas também o processo, implicando os diversos intervenientes de forma ativa, reflexiva e crítica. Esta orientação mostra-se congruente com os princípios psicopedagógicos da estrutura modular, transmitindo aos professores e às escolas a mensagem clara de que é necessário considerar todos os elementos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a avaliação do módulo, não a reduzindo meramente à classificação obtida pelo aluno num produto final, como a realização de um teste escrito ou um relatório.

As tarefas dos professores no processo de avaliação dos alunos são, essencialmente, quatro (NACEM, 1992): explicitar, de forma clara, os objetivos de aprendizagem a atingir em cada módulo; definir os saberes prévios necessários para a entrada em cada módulo; explicitar os critérios e as propostas de avaliação das tarefas que estruturam o processo de aprendizagem; e organizar e registar o processo de avaliação dos alunos.

Relativamente às modalidades de avaliação, o documento caracteriza as funções formativa e sumativa. A primeira deve estar presente em qualquer momento do processo, resultar da interação entre professor e alunos e assumir, por vezes, caráter de diagnóstico de dificuldades de aprendizagem e dos seus fatores, tendo em vista a identificação de estratégias para a sua superação.

A estrutura modular também enfatiza a função de diagnóstico, atribuída à avaliação formativa. Na verdade, as orientações aconselham que, no início de cada módulo, o professor proponha aos alunos um conjunto de atividades que lhe permitam verificar e reconhecer aprendizagens identificadas no descritor do módulo como pré-requisitos para a realização de novas aprendizagens²¹. Por outro lado, a exploração sistemática dos saberes prévios dos alunos para, a partir deles, propor as novas aprendizagens que permitam (re)construir a estrutura cognitiva dos alunos, constitui a estratégia fundamental numa perspetiva construtivista, como vimos (Solé, 2001).

Entretanto, além de ocorrer de forma continuada, por iniciativa do professor, a avaliação formativa também deve realizar-se em conselho de turma, normalmente três vezes por ano, onde a equipa de professores analisa as condições de realização das aprendizagens, as classificações atribuídas pelos professores nos módulos concluídos pelos alunos, as práticas docentes e discentes, a organização do espaço e do tempo, tendo em vista decidir os reajustamentos a introduzir no processo de ensino e aprendizagem, designadamente quanto a atividades de apoio individualizado ou de enriquecimento do currículo.

A avaliação sumativa, por sua vez, traduzida na escala de 0 a 20 valores, realiza-se com a iniciativa dos alunos, constituindo um juízo globalizante sobre o grau de consecução das aprendizagens e competências, só formalizada quando os objetivos previstos para o módulo sejam atingidos com sucesso, situação traduzida numa classificação mínima de 10 valores. A classificação final de cada disciplina do plano de estudos é efetuada pela média aritmética das classificações de todos os módulos que a constituem.

²¹ Embora as relações entre conteúdos não sejam exclusivamente de pré-requisito, como se analisou no início deste capítulo.

De um modo geral, estas orientações mantiveram-se estáveis ao longo do tempo. Assim acontece com a Portaria n.º 550-C/2004, que, nas reuniões de conselho de turma atrás referidas, estabelece a avaliação qualitativa do perfil de progressão de cada aluno e da turma, através da elaboração de um relatório com referência a capacidades, competências e atitudes como a aquisição e aplicação de conhecimentos, a iniciativa, a comunicação, o trabalho em equipa, a cooperação, a articulação com o meio e a concretização de projetos. Esta orientação da lei é fundamental na medida em que pretende minimizar a fragmentação e o atomismo introduzidos pela estrutura modular, ao suscitar uma apreciação global da equipa de professores sobre as aprendizagens, competências e atitudes que se revelam transversais, numa perspetiva vertical e horizontal. A outra estratégia no sentido de limitar a fragmentação curricular dos módulos é constituída pela identificação das competências previstas pelos perfis de desempenho à saída dos cursos, que deverão ser igualmente objeto de avaliação formativa e sumativa dos alunos.

Importa ainda referir que a Portaria n.º 550-C/2004 também prevê que o órgão de direção pedagógica da escola defina os critérios de avaliação dos alunos, bem como os procedimentos a aplicar, entre eles uma orientação no sentido da diversificação dos instrumentos de avaliação. A propósito, as recomendações da ANQ (2011) sugerem como instrumentos de avaliação as fichas de trabalho, testes escritos e orais, relatórios, apresentações, trabalhos práticos ou trabalhos de pesquisa, de acordo com os critérios de avaliação definidos para cada módulo por cada professor, em consonância com o estabelecido em reunião de equipa pedagógica, além das atividades transversais integradas no plano anual de atividades da escola, como a elaboração de cartazes, de convites ou de folhetos. Além disso, as recomendações também sublinham a ponderação de critérios relacionados com a assiduidade, a pontualidade e outras atitudes e comportamentos favoráveis à aprendizagem, essenciais para um bom desempenho profissional futuro.

A partir deste quadro de referência as práticas são, seguramente, muito diversificadas. No entanto, é necessário refletir um pouco sobre práticas de avaliação das aprendizagens que a investigação em educação tem revelado, procurando restituir-lhe o(s) sentido(s) e a coerência. Assim, Neves e Barbosa (2006) consideram que estas práticas têm sido atravessadas por três tipos de representações: fantasmas, mitos e ritos. Os fantasmas que

constrangem as práticas de avaliação são a ilusão de segurança que a «tradição» confere e o medo de errar que os professores manifestam. O primeiro fantasma, fruto de um longo contacto, enquanto alunos, com práticas ancestrais dos mestres, leva os professores a reproduzir essas práticas, crenças de que se elas foram eficazes consigo mesmos, também o serão com os seus alunos. O segundo fantasma radica na insegurança inerente ao medo de errar que gera a incapacidade de os professores ensaiarem, de forma diferente, práticas de avaliação. O resultado conjugado destes dois fantasmas é uma contradição entre o excesso de normas legais e de discursos científicos sobre a avaliação dos alunos, a que corresponde alguma pobreza na inovação e na vontade de correr riscos nos modos de a concretizar.

Estas práticas de avaliação ancestrais escudam-se em (e ampliam) três mitos sobre a avaliação dos alunos: o da objetividade, o da classificação e o da igualdade (Neves & Barbosa, 2006). O primeiro tende a reduzir a avaliação a uma medida dos resultados da aprendizagem, confunde avaliação com quantificação, opera através de cálculos e traduz o resultado final num ponto de uma qualquer escala, qualitativa ou quantitativa. Em consequência, a avaliação fica reduzida à inexpressividade da classificação, à proliferação de testes e exames, fruto da crença nas suas virtudes e potencialidades para melhorar as aprendizagens. Por outro lado, receosa de que a subjetividade do professor contamine um juízo pautado pela justiça e pela igualdade, esta avaliação despreza a diferença, ignora a especificidade do aluno, anula a sua individualidade e subverte o carácter único e singular de cada um. A estes três mitos acrescenta-se um outro, muito característico da modernidade: a crença de que legislar a propósito de tudo, em especial sobre o contributo da avaliação formativa para a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem, altera, de forma automática e linear, uma realidade que teima em resistir aos normativos.

Assim, restam práticas rituais de avaliação: o teste sumativo, a classificação de aquisições cognitivas e, em regra, um simulacro de autoavaliação. A “nota verdadeira”, obtida num teste à prova de critérios de fiabilidade e de validade, é a prática dominante – para não dizer exclusiva – de avaliação das aprendizagens e o principal estandarte de comunicação com o exterior. Apesar de todos os discursos em contrário, escassa atenção é prestada à dimensão das atitudes e dos valores ou ao desenvolvimento de competências que a pós-modernidade

tende a enfatizar, subsistindo a testagem da aquisição de conhecimentos como o núcleo da prática avaliativa dos professores.

Finalmente, o envolvimento dos alunos no processo de avaliação fica reduzido a um esporádico e finalizador “que nota achas que mereces?”, ignorando todo o percurso e condenando o aluno a validar, apenas, uma profecia que se limita a confirmar-se a si própria, porque antecipadamente pré-anunciada pelos elementos transmitidos pelo professor.

Por isso, como propõem D. Fernandes (2006, 2008) e L. Santos (2008), é necessária uma nova teoria da avaliação das aprendizagens, em especial uma teoria formativa. Esta teoria deve ser capaz de integrar uma perspetiva de avaliação centrada no processo de regulação, especialmente a autorregulação – *como decorre o meu processo de aprendizagem? Que dificuldades tenho?* –, com uma perspetiva que valorize a função de *feedback* fornecido pelo professor, comunicando ao aluno o estado em relação às aprendizagens a realizar e as orientações para ultrapassar as dificuldades.

Esta nova teoria deve consagrar a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, não “baseada em testes de papel e lápis” (D. Fernandes, 2008, p.354), mas apostada na diversificação das estratégias, das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados e no envolvimento da pluralidade dos intervenientes, em especial os alunos, a fim de permitir, na oportuna expressão de Pacheco (1998, p. 118), “desprivatizar a avaliação”.

Com efeito, tendo presente a perspetiva construtivista de avaliação dos alunos, Coll e Martin (2001, p. 210) escrevem a propósito dos testes:

As atividades de avaliação proporcionam-nos instantâneos necessariamente estáticos de um processo que é dinâmico por definição. É certo que o processo como tal nos é diretamente inacessível, mas a prudência aconselha a não emitir juízos sobre a totalidade do processo a partir de um instantâneo apenas. O alcance e a profundidade das aprendizagens realizadas não se manifestam, por vezes, senão depois de certo tempo. (...) As práticas de avaliação baseadas na apreciação de uma situação instantânea (por exemplo, os controlos ou exames “eliminatórios”) são, portanto, pouco fiáveis e deveriam ser substituídas, se possível, por outras que tivessem em conta o carácter dinâmico do processo de construção de significados e atendessem à sua dimensão temporal.

A primazia da avaliação formativa implica a redefinição das suas relações com a avaliação sumativa. Subordinada esta àquela, diferentes nas respetivas funções, mas complementares enquanto dimensões do mesmo construto que é a avaliação (D. Fernandes, 2008, p.364), os dados da avaliação formativa devem ser considerados na avaliação sumativa. Como referimos, esta conclusão é especialmente relevante para a estrutura modular na medida em que a tendência para reduzir a classificação do módulo ao resultado de um teste escrito ou de outro tipo de instrumento não se compagina com os princípios construtivistas da estrutura modular.

Por outro lado, é imperativo não ter receio da subjetividade na medida em que a avaliação é um processo subjetivamente construído. De facto, avaliar implica formular um juízo de valor sobre um conjunto de dados da realidade, que constituem o referido, recolhidos através de técnicas e instrumentos diversos, tendo presente um sistema de referências, de normas ou de critérios previamente definido (Lesne, citado por P. Rodrigues, 1992), designado por referente e o processo como referencialização (Figari, 1992). É este confronto e comparação que permite detetar, em cada momento, as dificuldades do aluno, os seus êxitos e fracassos, bem como tomar decisões, propondo-lhe sugestões para consolidar e aprofundar os êxitos e ultrapassar os fracassos. Neste sentido, como afirma Pacheco (1998), a construção de um sistema de referências – as normas, os critérios, os indicadores e os descritores – é a questão central das práticas de avaliação.

Um critério é uma formulação que serve para discriminar, para distinguir os êxitos dos fracassos, ou para emitir um juízo de valor (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003). Os critérios de avaliação são elaborados a partir das aprendizagens previstas para os módulos e das competências do perfil terminal do curso. A fim de os critérios sustentarem o juízo de valor, é fundamental distinguir o que se entende por positivo ou negativo nas aprendizagens a realizar, no caso de se optar por uma resposta com dois pólos, ou por estabelecer níveis de desempenho, sendo, neste caso, necessário definir que características devem apresentar as aprendizagens realizadas para que sejam consideradas muito boas, boas, razoáveis ou insatisfatórias (Roldão, 2009).

No entanto, os critérios de avaliação não são diretamente observáveis pelo que necessitam de indicadores para a sua concretização (De Ketele, 2008). Um indicador é “uma

característica quantitativa ou qualitativa que dá informação sobre o estado e as mudanças de grandeza e de natureza de um determinado objeto, ao longo do tempo” (Góis & Gonçalves, 2005, p.148), não tendo sentido por si mesmo, mas apenas em relação aos critérios que ele pressupõe concretizar. Embora possam ser formulados critérios explicitados por indicadores quantitativos, uma avaliação capaz de orientar, regular, fornecer *feedback* e melhorar o processo de ensino e aprendizagem procura, sobretudo, identificar características das aprendizagens de acordo com níveis ou perfis de desempenho, designados descritores.

A elaboração de critérios de avaliação dos alunos dos cursos profissionais tem um enquadramento normativo, como já referimos. Estes critérios de avaliação constituem referenciais comuns na escola, sendo operacionalizados pelo conselho de turma ou pelo professor. Entretanto, o órgão de gestão da escola deve garantir a divulgação dos critérios de avaliação junto dos diversos intervenientes, nomeadamente alunos e pais ou encarregados de educação.

Ora, com frequência, as escolas limitam-se a estabelecer ponderações, por domínio de aprendizagem ou instrumento de avaliação, para atribuir a classificação aos alunos no final do módulo. Assim, para efeitos de avaliação sumativa, em regra, os critérios de ponderação são distribuídos por dois ou três domínios de aprendizagem (cognitivo e socioafetivo ou saberes/conhecimentos, capacidades e atitudes). Por vezes, a ponderação em cada um dos domínios referidos é ainda subdividida, no domínio cognitivo, por fichas e testes de avaliação, realização de trabalhos na sala de aula ou participação oral, e, no domínio socioafetivo, por assiduidade, participação no trabalho, respeito pelos outros, respeito pelas normas, sociabilidade, autonomia e outros. Em diversos subdomínios, a ponderação representa uma percentagem ínfima da classificação a atribuir ao aluno.

Como se verifica, trata-se apenas de critérios de ponderação, impropriamente designados como critérios de avaliação, até porque as ponderações, no domínio cognitivo, tanto ponderam instrumentos de recolha de dados – os testes, por exemplo – como ponderam indicadores de desempenho, como a participação oral. Desta forma, quando uma equipa de professores desenvolve critérios de avaliação das aprendizagens, importa reter as palavras de Roldão (2009, p.119):

Um outro equívoco frequente consiste em confundir critérios de ponderação (o peso relativo das várias dimensões de avaliação) com critérios de avaliação propriamente ditos. Aqueles (critérios de ponderação) podem dizer-nos que atribuímos 30% às aprendizagens e 70% às atitudes (facto que se encontra documentado em muitas investigações e que, do ponto de vista científico, é pouco rigoroso, por misturar, numa avaliação, dois elementos de natureza totalmente diversa ainda que inter-influente). Os critérios de avaliação, pelo contrário, deverão constituir os referentes que nos permitem afirmar que o desempenho é muito bom ou regular, por exemplo.

Neste sentido, a explicitação de critérios de avaliação dos alunos, coerentes com uma perspectiva construtivista da avaliação e articulando de forma adequada a avaliação formativa e a avaliação sumativa, podem contribuir para ultrapassar alguns dos fantasmas, mitos e ritos prevaletentes e renovar as práticas avaliativas dos professores.

3.8. Progressão modular

Os princípios psicopedagógicos da estrutura modular influenciam o modelo de progressão dos alunos pelo que, em vez da sua progressão ou retenção num momento pré-definido, normalmente o final do ano letivo, como acontece no ensino regular, o que supõe o mesmo ritmo para todo o grupo-turma, a progressão no plano de estudos modular deve realizar-se em função da consecução pelo aluno das aprendizagens definidas para cada módulo e, conseqüentemente, em momentos relacionados com o próprio ritmo pessoal de cada um (NACEM, 1992).

O desenvolvimento deste princípio implica a criação de condições organizacionais, pedagógicas e didáticas para que ele se concretize (NACEM, 1992, p.29; NACEM, 1993), o que leva à identificação de um conjunto de ações necessárias para o efeito. Em primeiro lugar, os alunos podem ser integrados em grupos de nível de consecução de aprendizagens, de estilos cognitivos ou de níveis de interesses, ciclicamente reorganizados em função da progressão dos alunos no processo de aprendizagem, embora se admita a possibilidade de organização de grupos cooperativos. Esta estratégia implica uma clarificação, informação e preparação prévias a fim de que os alunos possam investir na sua aplicação e dela retirar vantagens.

Assim, não há momentos pré-definidos para a formalização da avaliação sumativa em cada módulo, já que é o aluno a solicitar ao professor que lhe proporcione. A concretização deste princípio, segundo o NACEM (1992), implica a necessidade de o professor dispor de uma bateria de provas diversas sobre os mesmos conteúdos, embora se admita que as provas possam recorrer a diversos processos e instrumentos como uma entrevista, uma experiência, um produto, um projeto, um painel, uma dramatização, uma mesa redonda ou um seminário.

Em face disso, a logística pedagógica deve ser, inevitavelmente, diferenciada na medida em que o professor não pode agir em sala de aula como se todos os alunos estivessem no mesmo ponto de desenvolvimento dos conteúdos em cada módulo. Assim, o professor tem de trabalhar com cada grupo, “usar metodologias diversificadas e atividades variadas que permitam motivar e responder às necessidades dos alunos “ (NACEM, 1993, p.38), ouvir e esclarecer as suas dúvidas, efetuar exposições ligeiras, apresentar materiais de trabalho de modo a permitir a cada subgrupo trabalhar autonomamente, adequar os tempos e os espaços à natureza das atividades e registar continuamente elementos relativos à evolução individual no processo de aprendizagem, mobilizando a função reguladora da avaliação formativa.

O NACEM (1992, 1993) admite que, à medida que este sistema de progressão se generalize numa escola, é inevitável que os horários da disciplina evoluam para a simultaneidade, passando a ser organizados não de acordo com a lógica uniforme e sequencial do horário/turma, mas segundo uma lógica de horário/disciplina do curso, independentemente da turma.

Esta conceção inicial do GETAP para a progressão modular é sequencial não pela existência de precedências entre módulos, mas devido à natureza dos princípios psicopedagógicos da estrutura modular (Gonçalves & Martins, 2009). Na verdade, a aceitação de uma progressão autónoma, através da realização de módulos ao sabor da liberdade do aluno, sem estar de acordo com a sequencialidade prevista, pode chocar com os princípios da psicologia cognitiva e da aprendizagem significativa já que os conceitos relevantes para o desenvolvimento da estrutura cognitiva dos alunos podem não ter sido adquiridos, se houver módulos em atraso.

Contudo, num segundo momento, tendo em conta os condicionalismos e a situação concreta que as escolas profissionais enfrentam a partir de meados da década de 90, como o fim do próprio GETAP (1993) e o desinvestimento nas escolas profissionais desde 1994, estas procederam a ajustamentos nestes princípios, o que se traduziu pela configuração de um modelo híbrido de progressão modular que permite ultrapassar o conflito entre a inovação e a realidade (Gonçalves & Martins, 2009).

As diferenças deste modelo híbrido em relação à proposta do GETAP são diversas. Em primeiro lugar, a simultaneidade na organização dos horários é abandonada. Por outro lado, a individualização do processo de ensino e aprendizagem passa a efetuar-se por duas vias: a diferenciação de metodologias pedagógico-didáticas nas atividades de ensino e aprendizagem e a disponibilização ao aluno com módulos em atraso de momentos de trabalho exteriores à sala de aula. Entretanto, o aluno com módulo(s) em atraso não é impossibilitado de prosseguir para o módulo seguinte.

Além disso, esta nova conceção de progressão modular não vislumbra contradição entre a progressão autónoma e os princípios psicopedagógicos da estrutura modular, “assumindo-se que, por não estar concluído um módulo, o aluno não está impossibilitado de realizar os seguintes” (Gonçalves & Martins, 2009, p.213).

Entretanto, após o alargamento da oferta formativa dos cursos profissionais às escolas secundárias públicas, a ANQ apresenta, como sugestões e recomendações, um variado conjunto de estratégias de recuperação de módulos, baseando-se em práticas que as escolas estão a prosseguir (ANQ, 2011b).

Uma das práticas consiste na introdução de dois momentos de recuperação modular. No primeiro, o professor promove a conclusão do módulo através de instrumentos como a realização de trabalhos, de testes e/ou exposição oral. Se o aluno não concluir o módulo, o segundo momento, que consiste na realização de uma prova, é marcado pelo professor, antecedido, por norma, de atividades de reforço da aprendizagem. Além disso, existem épocas especiais para a conclusão modular. Outra estratégia em uso nas escolas assenta na negociação entre o aluno e o professor, que acordam no momento e no tipo de trabalho a realizar para a conclusão do módulo e, caso seja necessário, agendam aulas de apoio. Existe

ainda a possibilidade de recuperação de módulos, em época especial, no final do 1.º, do 2.º ou do 3.º período letivos, através da realização de uma prova. Uma terceira estratégia passa pela possibilidade de recuperação do módulo até 15 dias após o aluno ter conhecimento do resultado da primeira avaliação. Se for necessário, o aluno pode ainda realizar provas nas épocas de julho e/ou setembro. Uma quarta estratégia remete a calendarização da recuperação de módulos para os períodos de interrupção da atividade letiva, nos meses de dezembro e março/abril. Numa quinta estratégia, a recuperação dos módulos é planificada para períodos subsequentes do mesmo ano letivo. Neste caso, em setembro, existe também um momento de recuperação dos módulos não realizados no 3.º período do ano anterior. Finalmente, na última estratégia, prevê-se o apoio aos alunos com módulos em atraso em qualquer dia da semana no período em que não têm atividades letivas.

Desta forma, parece poder concluir-se que, na atualidade, as recomendações da ANQ se aproximam do modelo híbrido da segunda fase da implantação da estrutura modular (Gonçalves & Martins, 2009). Contudo, nesta diversidade de estratégias de progressão modular postas em prática pelas escolas, algumas, segundo Gonçalves e Martins (2009), podem estar a afastar-se dos pressupostos da estrutura modular, designadamente, se ocorrer avaliação homogénea em momentos pré-fixados. Assim, só a investigação empírica pode permitir efetuar o levantamento das práticas, tendo em vista averiguar a sua congruência com os modelos anteriores ou com as recomendações da ANQ.

4. Condições organizacionais da estrutura modular

Segundo o quadro de referência (pág.8), o desenvolvimento da estrutura modular pelas escolas supõe a introdução de mudanças, adaptações e ajustamentos na organização escolar, visando criar condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, neste capítulo, são analisadas as seguintes condições organizacionais: a autonomia da escola, traduzida no projeto educativo; o papel das lideranças; as práticas de colaboração entre os professores; a constituição dos agrupamentos dos professores e alunos, a gestão dos recursos educativos e o uso do tempo e do espaço escolar; o compromisso e a responsabilidade dos

professores; as relações da escola com o tecido socioeconómico local e a comunidade educativa; e a avaliação da organização, tendo em vista a melhoria e a prestação de contas.

4.1. Autonomia e projeto educativo da escola

No momento da criação das escolas profissionais, em 1989, apesar de o respetivo diploma explicitar que elas gozavam de autonomia administrativa, pedagógica e financeira, conceitos como autonomia ou projeto educativo de escola tinham, ainda, escassa divulgação nos normativos, nas orientações da administração educativa relativas ao desenvolvimento organizacional, pedagógico e curricular da escola ou mesmo na investigação em gestão escolar.

No entanto, desde os anos 70 do século passado, o conceito de projeto, nas suas múltiplas dimensões – individual, grupal, profissional, pedagógica, organizacional – vinha assumindo um protagonismo crescente, enquanto “o enunciar do futuro desejado (...) [e da] sequência organizada de operações que permite atingi-lo” (B. Canário, 1992, p.113), isto é, simultaneamente, enquanto projeto propriamente dito – a representação da situação futura desejada – e enquanto plano – a definição da trajetória necessária para alcançar esse futuro. No caso da escola, desde a década de 80 do século XX, em diversos países da OCDE e nas Comunidades Europeias, era perceptível a associação das autoridades escolares entre o reforço da autonomia da escola e a elaboração e execução de um projeto educativo (Barroso, 1992).

Nas escolas profissionais, o projeto educativo surgiu, provavelmente, por influência do estatuto do ensino particular e cooperativo²², que, no artigo 34.º, fazia, pela primeira vez, em Portugal, uma referência ao projeto de escola e defendia que a autonomia pedagógica dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo se caracterizava pela sua independência em relação às escolas públicas quanto à orientação metodológica, à adoção de instrumentos escolares, aos planos de estudo e conteúdos programáticos, à avaliação dos alunos e às questões administrativas, como matrículas ou emissão de certificados ou diplomas.

²² Publicado pelo Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro.

Pouco depois, o NACEM (1993) especificava a importância do projeto educativo das escolas profissionais, enquanto instrumento definidor da sua identidade, de controlo do seu futuro, de configuração de uma proposta pedagógica que serviria de base ao desenvolvimento do trabalho coletivo e, ainda, de referencial para a avaliação da própria escola. O projeto educativo das escolas profissionais era, desta forma, o instrumento de clarificação do caminho a percorrer por organizações nascidas da iniciativa autónoma da sociedade civil, pelo que deveria ser elaborado de forma participada e negociada por todos os intervenientes (NACEM, 1993).

Ao projeto educativo das escolas profissionais eram atribuídas cinco funções (NACEM, 1993): i) uma função social, na medida em que ele envolvia atores que, desta forma, explicitavam as relações entre eles, as relações com o meio e se reconheciam mutuamente; ii) uma função política, ligada ao objetivo de formação de pessoas autónomas, capazes de tomar decisões e de construir o seu futuro; iii) uma função económica, resultante da necessidade de os intervenientes garantirem os recursos materiais, humanos e financeiros necessários à sustentabilidade do projeto escolar; iv) uma função terapêutica, decorrente do reforço de motivação social e profissional que o projeto, enquanto sonho, desejo ou utopia, necessariamente envolve; v) uma função pedagógica, traduzida no objetivo de promover aprendizagens, transmitir cultura e melhorar a qualificação profissional dos jovens.

O contexto favoreceu a emergência de projetos educativos por parte das escolas profissionais (B. Canário, 1992). Na verdade, confrontadas com a necessidade de atrair um público-alvo que havia abandonado a escola regular ou desejava fazê-lo, de lidar com a concorrência exercida por outras instituições de formação e de garantir a empregabilidade e a inserção profissional dos seus diplomados, a escola profissional carecia de um planeamento estratégico, no sentido de construir processos de inovação e de desenvolvimento sustentado da própria organização (Costa, 2003), de que faziam parte “a identificação da missão e a definição das políticas, por um lado, e a sua planificação, orçamentação, execução e avaliação, pelo outro” (Barroso, 1992, p.27).

Ao analisar projetos educativos de escolas profissionais, B. Canário (1992) constatou, por um lado, que os projetos retomavam, no essencial, as linhas gerais do estudo prévio de viabilidade das escolas, mas eram, geralmente, omissos quanto ao modelo pedagógico ou à

definição do seu modo de funcionamento. Por outro, apesar de o diagnóstico constituir uma etapa fundamental do planeamento estratégico, na medida em que caracteriza a situação de partida, identifica pontos fortes e fracos, efetua o levantamento de oportunidades e de ameaças, ele revelava-se frágil e secundarizado. A missão da escola e as suas finalidades estavam definidas de forma genérica, não se explicitando os objetivos e as metas a alcançar, nem se caracterizando, de forma clara, a estratégia a adoptar. A estratégia para o desenvolvimento do currículo e a melhoria das aprendizagens não constava, sobrevalorizando-se as atividades de relação com o meio. Finalmente, não se previam formas de avaliação do projeto e do seu acompanhamento.

Entretanto, ainda em 1989, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, estabeleceu o regime jurídico da autonomia das escolas públicas. Em linha com a orientação europeia, este diploma associa os conceitos de autonomia e projeto educativo, ao definir a autonomia como a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos, com a participação de todos os intervenientes no processo educativo. Além disso, afirma que o projeto educativo se traduz, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares.

A autonomia desenvolve-se em três planos: cultural, pedagógico e administrativo. No plano cultural, a autonomia manifesta-se no reconhecimento de iniciativas da escola para organizar ou participar em ações de extensão educativa, de difusão cultural e de animação sociocomunitária. No plano pedagógico, a autonomia exerce-se através de competências no domínio da gestão de currículos e programas nacionais, da gestão das atividades educativas, da avaliação das aprendizagens, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão dos espaços e dos tempos e da formação e gestão do pessoal docente. No plano administrativo, o diploma reconhece competências a propósito da admissão de alunos, de exames, de concessão de equivalências, da gestão dos apoios socioeducativos e das instalações.

Embora com atraso em relação aos países anglo-saxónicos, onde a autonomia surgira no âmbito da designada gestão centrada na escola (Bolívar, 2003a; Barroso, 2005), esta retórica da autonomia da escola aparecia em Portugal associada à (e variante da) ideia de descentralização da administração, não para instâncias intermédias, mas para os próprios

estabelecimentos de ensino (Barroso, 2005, p.23). Contudo, como A. Fernandes adverte (2005, p.59), “a autonomia distingue-se da descentralização na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências (...) mas a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição”. Esta distinção baseia-se em Weber (citado por A. Fernandes, 2005, p. 59), que definiu autonomia desta forma:

Autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem de um agrupamento não é instaurada – imposta – por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos próprios membros e em virtude dessa qualidade.

No mesmo sentido, Barroso (1996) efetuou a distinção analítica entre autonomia decretada e autonomia construída. A primeira corresponde ao processo de descentralização, ou seja, à transferência de atribuições e competências para a escola. A segunda corresponde ao jogo de dependências e interdependências que os membros da organização estabelecem entre si e com o meio, que lhes permite estruturar a ação educativa em torno de objetivos coletivos específicos. Assim, a autonomia parece, antes, resultar do equilíbrio das diversas autonomias presentes na escola (Sarmiento, 1993) – dos professores, dos pais, dos membros dos órgãos de gestão –, afirmando-se como a “expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos” (Barroso, 1996, p. 186), sendo, portanto, um conceito construído a partir da ação dos diversos atores.

Ora, o discurso genérico e abstrato em relação à autonomia da escola, sem clarificar os órgãos e os agentes beneficiários dessa autonomia, os poderes que eram devolvidos às escolas ou as competências que passaria a exercer, esteve presente quer em 1989 quer no regime jurídico instituído, a título experimental, em cerca de cinquenta escolas, a partir de 1991 (L. Lima, 2011).

Entretanto, a mobilização das escolas básicas e secundárias para gerarem projetos educativos foi escassa, na medida em que, como refere Barroso (1992), na sua maioria, as escolas se limitaram a fazer um plano de atividades, revelando ausência das dimensões fundamentais de diagnóstico e avaliação, embora esta planificação se tornasse num “ritual de uma aparente racionalidade que a administração tenta introduzir na gestão das escolas” (Barroso, 1992, p.44). Isto não significa que, em muitas escolas, não houvesse um “projeto

implícito” (Barroso, 1992, p.44) o qual, mobilizando professores, alunos, pais e representantes da comunidade, não conseguiu ultrapassar a tradicional compartimentação da escola e revelou um diminuto poder de operacionalização. No entanto, a situação mais comum foi a existência de projetos-mosaico, caracterizados pela existência de diversos projetos pedagógicos ou educativos sem qualquer ligação entre si ou nos quais, por necessidade de apresentação pública, se introduziu uma articulação *a posteriori* (Barroso, 1992, p.47).

Daí que, num contexto político diferente, em 1996, o governo tenha solicitado um estudo destinado a pôr em execução um programa de reforço da autonomia das escolas, que tivesse em conta a diversidade das situações existentes e a gradualização do processo. O estudo efetuado (Barroso, 1997) retoma a distinção entre autonomia decretada e autonomia construída, defende, de facto, um processo gradual de reforço da autonomia da escola e, sobretudo, apresenta a ideia de celebração de contratos de autonomia entre cada escola e a administração educativa, em duas fases. A primeira fase seria acessível a um elevado número de escolas, com vista à celebração de um contrato, e a segunda, após uma avaliação positiva da fase anterior, previa a transferência de mais competências e recursos para as escolas. Relativamente às que não entrassem na primeira fase, seriam objeto de intervenção por parte da administração, no sentido de ultrapassarem as suas dificuldades.

Na sequência deste estudo, procedeu-se à publicação de um regime de autonomia, gestão e administração da escola, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aproveitou para pôr fim, simultaneamente, ao modelo de “gestão democrática” que vinha desde 1976 e a experiência iniciada com o Decreto-Lei n.º 172/91, introduzindo o contrato de autonomia, celebrado mediante acordo entre a escola, o ME, a autarquia e outros parceiros, enquanto instrumento de desenvolvimento do projeto educativo da escola.

Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 precisava melhor o teor do projeto educativo a elaborar pela escola, definindo-o nestes termos:

O documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa.

A publicação do novo regime suscitou uma intensa mobilização dos diversos atores das escolas, tendo em vista a elaboração dos seus regulamentos internos, com o objetivo de proceder às mudanças na morfologia da organização, ditadas pelo diploma. Uma vez mais, a administração educativa remeteu a autonomia decretada para um estatuto retórico já que a administração regional, em cerca de 90% dos regulamentos internos, fez “alterações do texto inicialmente proposto pelos órgãos escolares” (L. Lima, 2011, p.38).

Desta forma, as questões essenciais, aquelas que poderiam ser objeto de contratualização, como o planeamento estratégico e a definição dos valores e opções da escola, a gestão e o desenvolvimento curricular, a organização do processo de ensino e de aprendizagem, as formas de articulação da escola com a comunidade, a organização administrativa e a gestão de recursos, foram relativamente secundarizadas, apesar de alguns avisos em contrário: “Não há autonomia sem projeto!”, alertava Roque (1999, p.32).

É certo que as escolas não deixaram de elaborar os seus projetos educativos, tendo como referentes múltiplas publicações entretanto surgidas (Antuñez, 1987; Costa, 1991; Broch & Cros, 1991; B. Canário, 1992; Carvalho, Almeida, Afonso & Araújo, 1993; Carvalho & Diogo, 1994). Contudo, Ferreira (2004, p.143), num estudo de caso realizado numa escola secundária do Porto litoral, observa o caráter formal e ritual na elaboração do projeto educativo da escola:

Parece-nos que o esforço de concretização do PE (projeto educativo) para o triénio 2001/2004 foi fundamental, apenas ao processo burocrático e formal de implementação da autonomia e não resultou na construção de um documento estruturante (central) ao projeto político-educativo da escola. Digamos que o PE demonstra e exemplifica alguns dos sinais de insuficiência e de crise do desenvolvimento do projeto de autonomia.

Costa (2003, p.1330) identificou três requisitos fundamentais para a construção do projeto educativo pela escola – a participação, a estratégia e a liderança –, tipificando cenários de projetos educativos na ausência de cada um deles. Quanto ao primeiro requisito, dificilmente o projeto terá sucesso se não contar, desde a fase inicial, com a intervenção de todos os atores, não se limitando a um processo de aprovação final, mesmo pelo órgão de representação coletiva. Por sua vez, a dimensão estratégica do projeto educativo

consubstancia-se na “indispensabilidade de (...) se apresentar de modo preciso o sentido da ação a desenvolver, as metas a atingir, em ordem a que o projeto educativo seja (...) um documento orientador da ação e de vinculação das práticas escolares” (Costa, 2003, p.1332). O projeto educativo não deve conter um plano pormenorizado da ação – objeto dos planos anual e plurianual de atividades –, mas é imprescindível que ele enuncie as ambições e os objetivos, identifique o diagnóstico e as formas e de avaliação, clarifique a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento da escola (Estêvão, 1998). Finalmente, o projeto educativo deve contar com uma liderança, de topo e intermédia, que facilite e promova a mudança e a inovação, envolva a escola na consecução de objetivos e metas e seja responsável por estes processos.

No entanto, o elemento potencialmente inovador do Decreto-Lei n.º 115-A/98 – a celebração de contratos de autonomia entre a escola e administração educativa –, “numa clara demonstração de falta de vontade política e das resistências da administração para iniciar uma efetiva política de descentralização” (L. Lima, 2011, p.68), ficou adiado, na medida em que apenas veio a ser celebrado um, com uma escola de características específicas²³ e, em 2006, com uma vintena de escolas, envolvidas na 1ª fase da avaliação externa.

As mudanças na morfologia da escola não cessaram. De facto, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, pretendeu estimular o aparecimento de lideranças fortes nas escolas e reforçar quer a presença das famílias e da comunidade no órgão de direção quer a própria autonomia da escola. Contudo, relativamente aos contratos de autonomia, que o diploma conservou, volvidos quatro anos, nenhum foi celebrado²⁴.

Em conclusão, o reforço da autonomia da escola parece ter-se tornado numa “ficção legal” (Barroso, 2004, p.50) porque, ao longo de vinte anos, raramente se ultrapassou a retórica política, tendo a sua aplicação ficado muito aquém das expectativas que as escolas e as comunidades criaram. As mudanças introduzidas sucessivamente pelos normativos centraram-se, sobretudo, na morfologia organizacional e, mesmo aqui, em vez de uma lógica

²³ Refere-se à Escola da Ponte (Vila das Aves), cujo contrato foi assinado em fevereiro de 2005 (disponível em <http://www.escoladaponte.com.pt/documen/concursos/contrato.pdf>, recuperado em 02/04/2012).

²⁴ Entretanto, foi publicada uma alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que, em substância, não apresenta novidades relativamente à autonomia da escola.

de matriz que permitisse ampla autonomia da escola na configuração de órgãos de topo e intermédios, impôs-se um modelo uniforme e quase inflexível.

No entanto, esta tem sido uma ficção necessária, porque não é possível conceber o funcionamento democrático da escola e a adequação aos seus alunos e à sua comunidade sem lhe reconhecer a capacidade de tomar decisões próprias. Só que a autonomia da escola enquanto ficção tornou-se, progressivamente, numa mistificação legal, que o poder político e a administração educativa usam (e abusam), de forma retórica, apenas para legitimar os seus objetivos de manutenção do controlo sobre as escolas, em vez de as libertar e promover a capacidade de decisão por parte dos seus órgãos (Barroso, 2004).

4.2. Papel das lideranças

O principal objetivo das reformas educativas é a melhoria do ensino e da aprendizagem, o que, na atualidade, se procura alcançar através da introdução de mudanças curriculares e nas práticas educativas dos professores (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004, p.4). No entanto, o sucesso destas reformas parece depender, em boa parte, da motivação e da capacidade das lideranças na escola, as quais devem ser capazes de apoiar os professores na renovação das práticas educativas e de estimular a cooperação e o apoio dos pais e da comunidade para a melhoria da escola.

Na realidade, a investigação tem revelado que, entre o conjunto de fatores ligados à escola, a liderança constitui o segundo com mais impacto sobre as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos. Hallinger e Heck (1998), ao efetuarem uma revisão da investigação sobre o tema, estimaram que os efeitos diretos e indiretos da liderança sobre as aprendizagens dos alunos se cifram num quarto do total do «efeito de escola», depois de controlados fatores como o ponto de partida dos alunos ou o nível socioeconómico e cultural da família de origem. O peso mais importante, revelam estes autores, é atribuído a fatores associados à sala de aula, como as práticas educativas, o tempo real dedicado à aprendizagem, o processo de monitorização das aprendizagens ou o nível de expectativas dos professores em relação ao sucesso escolar dos alunos.

Por outro lado, os efeitos da liderança sobre as aprendizagens são tanto mais eficazes quanto mais necessários se tornam. Na verdade, a investigação também demonstra que estes efeitos são consideravelmente mais significativos em escolas que se encontram em maiores dificuldades, dado o papel catalisador que as lideranças podem desempenhar no sentido de mobilizar os professores, os pais e a comunidade educativa, tendo em vista desenvolver todo o potencial existente no seio da organização escolar (Bolívar, 2010b).

As diferentes formas de liderança descritas pela literatura – instrutiva, participativa, democrática, transformacional, moral, estratégica ou outras –, em regra, explicitam pouco as funções genéricas da liderança, já que elas captam apenas os estilos ou processos de abordagem utilizados pelos líderes para alcançar os dois objetivos essenciais da escola: ajudá-la a estabelecer um conjunto de metas e linhas de ação e influenciar a comunidade a caminhar em direção a elas (Leithwood *et al.*, 2004). Assim, nos últimos vinte anos, a literatura tem insistido na ideia de que o impacto da liderança escolar na melhoria das aprendizagens ocorre por via de determinados comportamentos e práticas dirigidos sobretudo aos docentes e, em menor grau, aos alunos e suas famílias (Weinstein *et al.*, 2009).

Neste sentido, Leithwood *et al.* (2004) identificaram quatro categorias de práticas fundamentais para uma liderança eficaz e de sucesso e especificaram os comportamentos associados a cada uma dessas práticas. No entanto, estes autores advertiram que estas práticas raramente são suficientes para melhorar de modo significativo as aprendizagens dos alunos, embora sem elas a situação de partida não possa modificar-se de forma substantiva. As quatro categorias identificadas são: a definição de orientações, o desenho da organização, o desenvolvimento do pessoal docente e a gestão do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os autores (Leithwood *et al.*, 2004, p.8), a primeira categoria – definição de orientações – baseia-se nas teorias da motivação, segundo as quais o envolvimento pessoal e a qualidade do trabalho dependem da existência de metas desafiantes e exequíveis que permitam dar sentido ao trabalho na escola, procurando, assim, identificar o professor com a organização, as suas atividades, os seus objetivos e o seu contexto. Nesta perspetiva, a definição de uma visão da escola, partilhada por toda a comunidade educativa, que inclua um conjunto de metas a alcançar, constitui um referente comum fundamental para a ação dos professores.

Ora, a definição da visão de futuro e o conjunto de metas a ela associadas constitui uma dimensão da liderança que ajuda os professores a melhorar as aprendizagens dos seus alunos, na medida em que o eventual desconforto suscitado pela distância entre a situação atual e a situação desejada provoca a emergência de desafios e a criação de elevadas expectativas em relação aos quais a obtenção do compromisso dos professores constitui uma prática fundamental da liderança (Robinson & Timberley, 2007).

A consecução das metas definidas pressupõe a existência de determinadas condições organizativas, que constituem o objeto da segunda categoria. Na verdade, como salientámos na introdução deste capítulo, a organização escolar deve apoiar o trabalho dos alunos e dos professores, adotando estruturas caracterizadas pela sua flexibilidade e adequação a um contexto familiar e laboral em mudança (Leithwood *et al.*, 2004).

Entre o conjunto de práticas identificadas para esta categoria – práticas colaborativas, ligação com as famílias e o contexto, trabalho docente –, Robinson (2007) destaca este último, cabendo à liderança a promoção de um ambiente tranquilo e organizado, tanto dentro como fora da sala de aula, que proteja o tempo dedicado ao ensino e à aprendizagem e evite os efeitos negativos de uma excessiva pressão exterior.

Quanto à construção de uma cultura colaborativa, Fullan (2007) salienta a necessidade de a liderança estimular as oportunidades de interação entre os próprios professores, de tal forma que o compromisso dos docentes possa abranger quer as metas definidas pela escola quer as práticas dos seus pares.

A terceira categoria proposta por Leithwood *et al.* (2004) refere-se à capacidade de o líder aproveitar os saberes e as competências dos professores, a fim de os mobilizar para a concretização das orientações e das metas definidas. Esta categoria inclui uma dimensão afetiva e uma dimensão formativa. A primeira, partindo do pressuposto segundo o qual a confiança constitui um fator que favorece a motivação e o empenho dos professores em realizar bem as suas tarefas, sustenta que a liderança deve exprimir confiança na competência dos professores, no sentido de despertar a sua iniciativa e de os estimular para novas ideias e novas práticas.

A dimensão formativa articula-se com a necessidade de renovação e atualização dos saberes e das competências profissionais a fim de melhorar as práticas docentes. Esta aprendizagem dos professores, além de permanente, deve, segundo Fullan (2007), ser contextualizada, ou seja, relacionada com as necessidades da sua escola e dos seus alunos, cabendo um papel de destaque às lideranças intermédias, designadamente aos coordenadores de departamento, a quem, em estreita ligação com a direção da escola, cabe informar, apoiar, esclarecer e avaliar os professores.

A quarta categoria de Leithwood *et al.* (2004) – a gestão do ensino e da aprendizagem – envolve um conjunto de práticas relativas à mobilização de recursos humanos e materiais, tendo em vista a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Estas práticas podem assumir um carácter formal ou informal. Nas primeiras, engloba-se, por exemplo, a supervisão, enquanto nas segundas se inclui o trabalho conjunto dos professores com o objetivo de identificar estratégias de melhoria do processo de ensino (Weinstein *et al.*, 2009; Bolívar, 2010c).

Estas quatro categorias e suas práticas foram testadas por Day *et al.* (2007), que conseguiram confirmar empiricamente a sua relevância nas práticas de liderança eficazes (Weinstein *et al.*, 2009). Apesar disso, o trabalho daqueles autores também concluiu que estas categorias e o respetivo conjunto de práticas não têm a mesma importância em todas as escolas, variando essa importância consoante as condições mais ou menos vantajosas das escolas e as práticas de ensino e aprendizagem que adotam.

No entanto, a relação entre as práticas de liderança e as aprendizagens dos alunos é uma relação indireta na medida em que é mediada pelo trabalho que os professores realizam na sala de aula. E, apesar de necessitarmos de mais investigação sobre o modo como a liderança contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos, há evidências que convém não ignorar.

Day *et al.* (2007), na investigação a que já aludimos, propuseram um quadro de referência sobre os efeitos da liderança nos resultados escolares dos alunos. Dado que estes efeitos estão mediados pelo trabalho docente, Leithwood *et al.* (2004) já haviam concluído que o desempenho dos professores dependia de três fatores: as suas motivações, as suas

competências e as condições de trabalho. Assim, a liderança deve empreender práticas que promovam o desenvolvimento destes três fatores, de forma simultânea, porque a evidência empírica também concluiu que estes fatores interagem, pelo que a secundarização de algum deles pode afetar a concretização dos restantes.

O conjunto de práticas atrás descritas em cada categoria é responsável por cada um dos fatores. Neste sentido, a categoria *definição de orientações* engloba um conjunto de práticas que visam estimular a motivação dos professores para o trabalho com os seus alunos. A categoria *desenvolvimento profissional dos professores* articula-se com as competências, na medida em que este processo pretende melhorar as destrezas, as atitudes, compreensão ou atuação dos professores (Marcelo, 2009). Finalmente, as categorias *desenho da organização e gestão do ensino e da aprendizagem* englobam práticas que se orientam no sentido de melhorar as condições de trabalho dos professores e dos alunos.

No quadro de referência proposto por Day *et al.* (2007), estas práticas da liderança não se implementam de forma descontextualizada, pelo que a opção por uma(s) ou outra(s) e o modo como são levadas a cabo dependem de antecedentes de natureza interna e externa. Entre os primeiros, destacam-se os valores dos líderes, os seus saberes, as suas motivações, as suas competências, a sua experiência, a sua perceção de autoeficácia e características pessoais, como o seu otimismo e a sua abertura.

Relativamente aos antecedentes de natureza externa, embora se tenha a perceção de que o contexto da política educativa e o contexto profissional possuem uma enorme influência sobre as lideranças, tem-se negligenciado o seu papel em termos de investigação, com exceção do contexto organizacional, designadamente, o nível de ensino ministrado, o tipo de escola (profissional ou secundária), o seu tamanho ou a sua localização (Day *et al.*, 2007, p.11). Ora, a política de prestação de contas através da avaliação externa e interna das escolas, a publicitação dos seus resultados ou a definição de programas nacionais têm, certamente, impacto na definição de prioridades ao nível da escola e, conseqüentemente, sobre as práticas de liderança. Na verdade, estas implicam, por parte dos líderes, a adoção de medidas no sentido de melhorar a imagem pública da escola, de modo a torná-la atrativa para os alunos e para a comunidade, de envolver os outros na tomada de decisões, de definir

orientações para o processo de ensino e aprendizagem e de planear e executar planos de melhoria da escola.

Quanto ao contexto organizacional, a investigação (Leithwood *et al.*, 2004, p.10) revela que determinadas práticas de liderança *top-down* são mais pertinentes em escolas urbanas do que em escolas da periferia; que as escolas pequenas potenciam melhor a intervenção dos líderes na definição de modalidades de ensino e na monitorização das práticas docentes. Em suma, as competências requeridas para desempenhar funções de liderança numa grande escola secundária são diferentes das necessárias para as mesmas funções numa escola de menor dimensão.

Além disso, um outro fator do contexto refere-se à população estudantil. Na verdade, a investigação sobre eficácia de escola tem estudado o impacto do tamanho da turma ou da escola, das estratégias de ensino e aprendizagem e das modalidades de agrupamento dos alunos. As evidências têm apontado no sentido de estudantes provenientes de famílias economicamente carenciadas aprenderem melhor em escolas (entre 250 a 300 alunos) e turmas (15 a 20 alunos) relativamente pequenas, sempre que os professores envolvam os alunos em atividades de ensino e aprendizagem centradas em conteúdos curriculares significativos, com recurso a modalidades de agrupamento heterogéneas (Leithwood *et al.*, 2004, p.10).

4.3. Práticas de colaboração

Parece paradoxal que a investigação em educação atribua, com frequência, a melhoria das aprendizagens dos alunos ao trabalho colaborativo da respetiva equipa de professores, e, simultaneamente, na prática, essas experiências de colaboração sejam tão raras, isoladas e difíceis de introduzir com regularidade e consistência na vida quotidiana das escolas (Roldão, 2007; Forte & Flores, 2010). De facto, tendo em consideração a sistemática valorização do trabalho colaborativo dos professores pela investigação e pelo discurso político, torna-se difícil compreender por que motivos persistem na escola modos de trabalhar caracterizados, fundamentalmente, pelo individualismo e isolamento profissional dos professores.

Os fundamentos para o trabalho colaborativo no interior da escola são diversos (Roldão, 2007). Por um lado, a psicologia tende a afirmar que o trabalho colaborativo é mais eficaz já que as interações sistemáticas e orientadas contribuem para a dinamização dos processos cognitivos, além de estimularem a motivação dos intervenientes devido à dinâmica de exposição do pensamento, de discussão de dados e ideias, de estabelecimento de consensos e de superação de conflitos. Por outro, a teoria das organizações tem sublinhado a colaboração entre os atores como um dos processos com mais possibilidades de gerar dinâmicas eficazes no interior da organização. Finalmente, no campo da sociologia das profissões, a colaboração sistemática entre os profissionais, quer no âmbito da produção e divulgação do conhecimento específico da profissão quer no da realização das tarefas profissionais, tem sido identificada como um dos fatores de reforço do profissionalismo.

No entanto, o trabalho colaborativo não pode limitar-se a colocar os professores perante uma simples tarefa coletiva, antes se concretiza no plano estratégico e se operacionaliza no plano técnico. Desta forma, o trabalho colaborativo é, sobretudo, um processo de trabalho planeado em conjunto pelos professores, no sentido de a escola e os alunos alcançarem melhor os resultados pretendidos, visto que este trabalho pode aproveitar o contributo de múltiplos saberes e os processos cognitivos dos diversos intervenientes, daí resultando também um enriquecimento pessoal desses intervenientes (Roldão, 2007).

A semântica da colaboração costuma andar associada a dois outros conceitos: o de cooperação e o de colegialidade (Forte & Flores, 2010). Para J. Lima (2002, p.46), “a colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores”. Na cooperação, as ações de cada indivíduo podem ser agradáveis ao outro, mas delas não resultam, necessariamente, benefícios mútuos, além de os participantes poderem trabalhar em conjunto, mas com base em objetivos e programas de ação autónomos. Na colaboração, cada pessoa dá o seu contributo para um projeto coletivo, a responsabilidade é partilhada, as decisões são tomadas em conjunto e o resultado beneficia todos os intervenientes.

Quanto à colegialidade, Hall e Wallace (citados por J. Lima, 2002, p.46) reservam-na para a colaboração entre iguais, enquanto Little (citada por Forte & Flores, 2010) considera que este termo tem permanecido concetualmente amorfo, ideologicamente otimista e embebido num sentido de virtude. Roldão (2007) desenvolve esta perspetiva, sublinhando

que este conceito tende a ser considerado como uma forma “melhor” no plano moral, mais solidária e competitiva, geradora de bom relacionamento e disponibilidade para o outro, independentemente do seu contributo para melhorar o ensino e a aprendizagem. J. Lima (2002, p.45-46) conclui que a distinção entre conceitos como colegialidade e colaboração é modesta e flácida, subsistindo a incapacidade de diferenciar entre várias formas e ocasiões de interação entre professores no seu local de trabalho.

Na verdade, as evidências de que as mudanças introduzidas nas práticas docentes em resultado da colaboração entre professores melhoram as aprendizagens dos alunos não são conclusivas. Há mesmo autores que referem a inconsequência e os efeitos perversos da colaboração docente sobre as aprendizagens dos alunos, sobretudo quando se impõem constrangimentos às interações, como a fixação de horários para reuniões, independentemente das condições de trabalho. Por exemplo, Thurler e Perrenoud (2006) consideram que cooperar não é um valor em si mesmo, mas um modo de fazer melhor o trabalho pelo que, muitas vezes, saber cooperar é saber não cooperar, quando não for necessário. E acrescentam (Thurler & Perrenoud, 2006, p.369):

Se, para se furtar a toda a suspeita de individualismo, ninguém ousa tomar decisão nem qualquer atitude sem pedir a opinião dos colegas, corre-se o risco de caminhar para a paralisia e preparar definitivamente o retorno ao individualismo dos professores que se sentem asfixiados pela cooperação invasiva.

Em todo o caso, mesmo que se aceite que a interação entre professores pode melhorar as aprendizagens dos alunos, falta clarificar os mecanismos que articulam os dois processos (J. Lima, 2002).

Aparentemente, diversas condições e fatores parecem induzir a adoção de modos de trabalho colaborativo na escola. Na verdade, os professores trabalham integrados em coletivos como a turma, os grupos, os departamentos ou os cursos, pelo que a aprendizagem dos alunos não constitui o resultado da ação de cada um, mas um todo para o qual os diversos saberes convergem. Neste sentido, quer a matriz curricular, segmentada em disciplinas e módulos, quer a gramática da organização, traduzida em curtas unidades de tempo, parecem mostrar-se inadequadas para responder à “unidade articulada que é a aprendizagem dos

destinatários” (Roldão, 2007, p.4). Finalmente, a complexidade crescente do processo de aprendizagem, visível na heterogeneidade e nas diferenças entre os alunos e alunas, ou no respeito pelo seu ritmo de aprendizagem, parece induzir a necessidade de colaboração entre os professores da mesma área, turma ou curso, no sentido de partilharem dificuldades e modos de estimular os alunos a apropriar-se das aprendizagens e das competências curriculares.

Ora, a colaboração pode implicar diferentes tipos de relações colegiais, baseadas na frequência e na intensidade das interações entre professores (Forte & Flores, 2010). Little (citada por J. Lima, 2002; Forte & Flores, 2010) identifica quatro tipos ideais, num *continuum* gradativo: contar histórias e procurar ideias, ajuda e apoio, partilha e trabalho conjunto.

O primeiro tipo compreende um conjunto de trocas esporádicas e ocasionais de ideias, soluções ou confirmações para uma ação realizada em condições de independência, pelo que este conjunto de práticas pode servir, provavelmente, para legitimar um padrão de trabalho individual. O segundo tipo é entendido como a disponibilidade imediata de ajuda e apoio, embora tenda a ser episódico na escola, pois tem associada a ideia de resultar da incompetência pessoal do professor (J. Lima, 2002, p.53). O terceiro tipo inclui a partilha de materiais e de métodos, bem como a troca de ideias e de opiniões, apresentando diversidade de formas e resultados na medida em que os professores podem revelar muito ou pouco nesse processo de partilha. O último tipo constitui a forma autêntica de colaboração porque se refere a encontros entre professores que traduzem uma responsabilidade partilhada pelo processo de ensino, uma conceção comum de autonomia profissional, uma ideia de liderança dos professores sobre a sua prática profissional e a construção de um espírito de corpo na realização das tarefas profissionais.

J. Lima (2002, p.54), por sua vez, identifica três indicadores que podem auxiliar a investigação empírica sobre a colaboração docente: a amplitude, a frequência e a abrangência das interações entre os professores.

A amplitude pretende quantificar o número de colegas com os quais os professores se envolvem em relações profissionais, emitindo um juízo acerca deste número em relação a um ponto de referência acima do qual possa ser considerado “forte”. Até ao momento, esse

ponto de referência não existe, apesar dos esforços do Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, da Universidade de Stanford (EUA), e, sobretudo, de Smylie (1988), que desenvolveu um indicador de taxa diária média de interação relativa ao ensino.

A frequência da interação pretende determinar quantas vezes um professor interage com cada um dos seus colegas, para fins profissionais, num determinado período de tempo. Os problemas levantados relativamente ao indicador anterior também se aplicam a este, pelo que a determinação do critério de sucesso dependerá, arbitrariamente, do próprio investigador.

As questões relativas ao último indicador são menos problemáticas já que a qualidade e quantidade de estudos realizados até ao momento permitem identificar as áreas da vida profissional dos professores, relevantes para caracterizar a colaboração. Assim, J. Lima (2002, p.58) destaca as seguintes: conversas sobre o comportamento dos alunos; conversas sobre a prática docente; troca de materiais de ensino; desenvolvimento conjunto de materiais para os alunos; planificação conjunta de aulas; ensino conjunto ou a troca de turmas.

Apesar disso, a colaboração entre os professores tem-se deparado com enormes obstáculos e limites, seja de natureza cultural e simbólica, seja de natureza estrutural e organizativa (Diogo & Vilar, 1998). Em regra, atribui-se a uma cultura profissional caracterizada por um excessivo individualismo dos professores a principal responsabilidade pelas dificuldades sentidas no desenvolvimento de uma cultura de colaboração nas escolas. No entanto, esta perspetiva oculta o facto de que as estruturas na escola (os espaços, os horários e os tempos escolares, os agrupamentos dos professores) e as suas condições organizativas podem, tão poderosamente quanto os obstáculos culturais e simbólicos, impedir a emergência de formas de colaboração entre os professores.

Por sua vez, no plano simbólico, a precariedade da estabilidade profissional e a promoção da competitividade na carreira docente constituem dois exemplos de fatores que ajudam a compreender o facto de os professores estarem pouco dispostos a correr riscos e a exporem o seu trabalho ao escrutínio dos colegas, dado considerarem que é mais vantajosa a estratégia de proteger os seus “segredos”, na sua sala de aula (J. Lima, 2002).

Assim, o desenvolvimento de uma cultura de colaboração implica atuar em simultâneo nas pessoas e nas estruturas (Barroso, citado por Diogo & Vilar, 1998). Relativamente aos professores, é necessário proporcionar-lhes recursos, disponibilizar-lhes formação e motivá-los para explorar, de forma coletiva, as margens de que dispõem ao nível do currículo (na definição de objetivos e de competências, na seleção de estratégias, na planificação de experiências de aprendizagem, na utilização dos recursos ou na avaliação das aprendizagens dos alunos) e mobilizar a sua autonomia profissional para processos de negociação e de tomada de decisão coletiva.

Quanto às estruturas, é necessário encontrar formas de organização e de desenvolvimento do trabalho na escola que permitam quebrar o isolamento dos professores, a segmentação dos espaços e das práticas docentes, e possam induzir a constituição de equipas, a circulação da informação, a democratização das relações, a responsabilização dos atores e a concretização coletiva de projetos.

4.4. Compromisso dos professores

Segundo Bolívar (2007), atualmente o foco da melhoria da educação está centrado na sala de aula, espaço onde as aprendizagens se realizam, cabendo à escola encontrar as condições organizativas adequadas para possibilitar a professores e alunos melhorar as aprendizagens. Por outro lado, nas últimas décadas, a escola acumulou expectativas e missões, em consequência da transferência de responsabilidades à medida que a família e a sociedade se mostravam incapazes de as satisfazer ou com as quais estavam preocupadas (Bolívar, 2010a). Nas palavras de Nóvoa (2007), verificou-se um “transbordamento” (p.7) em relação às funções da escola.

Neste contexto, apelou-se ao compromisso, à vocação ou ao profissionalismo dos professores em relação à escola e aos alunos como solução para as crescentes exigências impostas do exterior (Bolívar, 2010a). Como assinala Muñoz-Repiso (2002), mais do que da política educativa, é do compromisso da equipa de professores em cada escola, da sua ação coordenada e da existência de metas comuns que cabe ter esperanças em relação a uma mudança educativa sustentável, no sentido da melhoria das aprendizagens dos alunos.

No mesmo sentido se têm orientado os trabalhos de Jennifer Nias (citada por Day, 2004; Bolívar, 2010a). Nias definiu o compromisso como a qualidade que distingue o professor que se preocupa e se dedica aos alunos dos que não se interessam ou colocam o seu próprio conforto em primeiro lugar; a característica dos que levam a sério o seu trabalho, distinta daqueles que não se preocupam com a descida do seu padrão de desempenho; a lealdade em relação a toda a escola, distinta dos professores que se interessam apenas com as suas turmas; uma questão de identidade, porque o compromisso distingue os professores que se consideram a si próprios verdadeiros professores daqueles cujos interesses ocupacionais se situam no exterior da escola.

Por sua vez, Bolívar (2010a, p.15) define compromisso como “um vínculo psicológico ou a identificação com uma organização, atividade ou pessoa, que dá lugar a determinadas ações”, enquanto Firestone e Pennel (citados por Bolívar, 2010a p.15) entendem que o compromisso é “um estado voluntário em que a motivação intrínseca em direção a objetivos e valores de uma instituição (escola) motiva esforços acima do que seria exetável”. As diversas definições têm em comum considerarem o compromisso como uma ligação psicológica entre o indivíduo e a organização, o que constitui uma força estabilizadora ou facilitadora, orienta o comportamento e ainda confere sentido a uma pertença social ou organizacional (Nascimento, Lopes & Salgueiro, 2008).

Somech e Bogler (2002) identificam duas abordagens distintas na definição de compromisso: uma encara-o como o resultado de uma transação entre o indivíduo e o objeto (a escola), enquanto a outra destaca uma orientação emotiva de grande intensidade em direção a um objeto. Os autores, baseados em múltiplas investigações, distinguem também entre compromisso organizacional e compromisso profissional. O compromisso organizacional refere-se à identificação e envolvimento do professor com a escola, apresentando três dimensões fundamentais: a aceitação dos objetivos e metas da organização, a disponibilidade para se empenhar em seu benefício e uma firme intenção em permanecer nela. O compromisso profissional reporta-se ao grau de envolvimento pessoal na concretização de tarefas no contexto de trabalho e à importância que este assume para o professor, características que se tornam relevantes tendo em conta o funcionamento da escola enquanto “organização debilmente articulada” (Weick & Orton, 1990).

Relativamente ao contributo de fatores extrínsecos para o reforço do compromisso dos professores, como complementos salariais ou estímulos à progressão na carreira, alguma investigação tende a minimizá-los, afirmando, em contrapartida, que é mais forte a relação com outros fatores – as condições de trabalho, a participação do professor na tomada de decisão, a existência de práticas de colaboração e o *feedback* em relação ao trabalho realizado (Somech & Bogler, 2002).

A investigação tem-se questionado sobre a duração do compromisso dos professores. Uns sugerem que o compromisso diminui com o tempo, ao longo da carreira, desde um período de entusiasmo inicial até uma progressiva desvinculação e tendência para o conservadorismo (Bolívar, 2010a). Outros, como Day (2004), acentuam o caráter duradouro do compromisso em resultado de uma perspetiva calculista de que mudar de escola implicaria sacrificar o investimento efetuado ou em consequência de uma ligação emotiva durável, dada a sua natureza vocacional.

Por outro lado, já se sublinhou que o conceito de compromisso é multidimensional, tendo sido identificadas três dimensões: um compromisso com os alunos, com a escola e com a profissão (Bolívar, 2010a, 2012). O compromisso com os alunos leva a considerar, de forma personalizada, as necessidades individuais, procurando melhorar as suas aprendizagens, em especial daqueles alunos que apresentam mais dificuldades. O compromisso com a profissão traduz-se na satisfação com o trabalho realizado quotidianamente, exprimindo-se num forte interesse pela melhoria das aprendizagens dos alunos e pela tentativa de melhoria dos próprios saberes e competências profissionais. Por sua vez, os fatores associados ao compromisso do professor com a organização são o reconhecimento organizacional pelo trabalho realizado e pelos resultados escolares alcançados e a autonomia profissional na realização das tarefas, que estimulam a motivação.

A investigação mais extensa sobre os fatores que contribuem para reforçar ou diminuir o compromisso dos professores foi realizada por Day *et al.* (2006). Os autores concluíram que estes fatores se dividem em profissionais, contextuais e pessoais. Quanto aos fatores pessoais, os autores identificaram a saúde, a situação emocional estável ou a existência de um conjunto de valores capazes de fazer a diferença na vida dos alunos. Os fatores profissionais referem-se à existência de colegas com necessidades e interesses similares que podem

reforçar ou diminuir o compromisso. Quanto aos fatores contextuais, podem estar relacionados com a liderança, as relações com os pares, o comportamento dos alunos ou o apoio da família. Face à possibilidade de redução do compromisso profissional, a investigação tem acentuado que algumas ações – clarificar a missão da escola, construir a coesão interna, promover um sistema de apoio e reconhecimento, exercer uma liderança de qualidade – podem tender a reforçá-lo.

Relativamente ao papel do compromisso na melhoria da escola, alguma investigação considera que ele constitui um preditor do rendimento no trabalho e da qualidade do ensino, pelo que, sem compromisso, os esforços de mudança ficam seriamente afetados, apresentando os professores menos comprometidos um menor grau de probabilidade de melhorarem a qualidade do ensino e de se identificarem com os objetivos e metas da escola (Bolívar, 2010a, 2012). Outros destacam o impacto do compromisso com “a produtividade no trabalho, com as baixas laborais, a atitude face à escola, assim como o desempenho académico dos estudantes” (Firestone & Pennel, citados por Bolívar, 2012, p.243).

Na investigação de Day *et al.* (2006), foram encontradas relações estatisticamente significativas entre os resultados escolares dos alunos e o grau de compromisso dos professores. Assim, o compromisso é influenciado pelos valores e vivências pessoais, pelas crenças e aspirações profissionais, pela fase da vida profissional do professor, pelo nível de ensino em que leciona e pelo contexto socioeconómico em que a escola se integra, designadamente a constituição da população escolar, a liderança e os colegas. A mesma investigação, relativamente às estratégias a adotar para reforçar o compromisso dos professores, sustenta que é necessário criar um contexto em que os professores possam estabelecer relações entre as prioridades da escola e o seu compromisso profissional e organizacional.

Finalmente, a investigação tem revelado que o compromisso se reforça com práticas colaborativas, a atuação das lideranças, as mudanças na estrutura organizacional e as comunidades de aprendizagem. De acordo com Bolívar (2012, p.253),

(...) a geração de um compromisso organizacional não é fruto somente de mudanças estruturais nem um assunto de vontade individual, nem mesmo um sucesso pontual, é resultado de um longo processo em que o conjunto dos seus membros se vai

envolvendo em dinâmicas de trabalho que capacitam a escola para se autorrenovar e, se se institucionalizam, chegam a fazer parte – então – da cultura organizacional da escola.

4.5. A *gramática* da escola face à estrutura modular: os agrupamentos de professores e alunos, os recursos e a gestão do espaço e do tempo

Segundo Barroso (2001), o desenvolvimento da escola, ao longo dos séculos XIX e XX, teve como base uma matriz pedagógica – a classe – criada para tornar possível o ensino coletivo, uma extensão ao ensino simultâneo dos métodos pedagógicos do ensino individual. Esta matriz articulou-se com um conjunto de estruturas – a “gramática escolar” (Formosinho & Machado, 2009, p.38) –, designadamente, um rigoroso sistema de classificação, a divisão e homogeneização dos alunos, a uniformização dos métodos de ensino, da organização do tempo e do espaço, a homogeneização dos professores e das disciplinas e a prescrição e controlo do trabalho dos professores. No mesmo sentido, se pronunciam Nóvoa, Barroso e Ramos do Ó (2003, p.36-37), quando escrevem:

Na viragem do século XIX para o século XX, consolida-se, em definitivo, uma determinada gramática da escola que constrói e que organiza a nossa maneira de conceber o ensino: alunos agrupados em classes graduadas, de composição mais ou menos homogénea; professores que trabalham individualmente, assumindo um perfil (...) de especialistas de uma disciplina (ensino secundário); espaços específicos para o trabalho escolar, organizados a partir de uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rígidos, que definem um controlo social do tempo e consagram a aula de uma hora (com pequenas variações); saberes organizados em disciplinas escolares, que funcionam como a referência primeira para o ensino e a pedagogia. Este modelo impõe-se como o melhor único sistema (...). Ele não é apenas o melhor sistema. Doravante, ele é o único possível, e mesmo imaginável. Nisto reside a sua força e a explicação para a sua perpetuação no tempo.

Entretanto, a massificação da escola, provocada pelas políticas de prolongamento da escolaridade obrigatória, determinou a sua crescente heterogeneidade, devido à presença maciça de alunos oriundos dos mais diversos estratos de natureza socioeconómica e cultural. Em consequência, foram empreendidas sistemáticas tentativas de reforma, no sentido de adequar o currículo e as aprendizagens à diversidade de públicos.

Contudo, os objetivos destas reformas foram sistematicamente bloqueados pelo facto de estas não terem sido acompanhadas das mudanças ao nível da organização pedagógica e das estruturas escolares. Na verdade, apesar de todas as mudanças curriculares e organizacionais, a “gramática escolar” original consolidou-se, na medida em que foi considerada “natural” por todos os agentes (Formosinho & Machado, 2009).

Neste sentido, apesar de algumas inovações como a utilização do trabalho de grupo, a valorização da interdisciplinaridade, as equipas educativas, a abertura de mediatecas e de centros de recursos, o “núcleo duro da organização da classe permanece, nos horários, na constituição das turmas, na divisão das disciplinas, na transmissão do saber, no processo de classificação dos alunos, na relação pedagógica” (Barroso, 2001, p.80). Isto é, modificar o currículo, a unidade de tempo escolar ou a duração das aulas sem alterar as regras de classificação e distribuição dos alunos, da divisão do tempo, da segmentação dos programas ou do agrupamento dos professores, tem condenado as sucessivas tentativas de reforma ao fracasso.

Assim, os agrupamentos dos alunos conservaram-se, fundamentalmente, enquanto classe homogénea e rígida. Por isso, o NACEM (1993, p.39) propunha flexibilidade ao nível destes agrupamentos, ao sugerir soluções múltiplas como as aulas com diversos professores, alunos organizados em grupos de trabalho temporário ou equipas de projeto, constituição de grupos de nível de carácter temporário ou grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, ou, simplesmente, alunos em trabalho individual, autónomo e independente.

Quanto aos agrupamentos de professores, os critérios para a sua constituição resultam das principais funções que desempenham na escola, fundamentalmente duas – o ensino e a aprendizagem e a orientação pedagógica dos alunos –, delas derivando os dois principais tipos de agrupamento: os departamentos curriculares e as estruturas de coordenação ou orientação educativa.

Um departamento curricular pode definir-se como um grupo de professores, que trabalha em equipa e cuja função é gerir o currículo e o programa no interior da escola (Salvador, 1993, p.121). O departamento é, desta forma, uma forma de coordenação

interdisciplinar na medida em que articula a atividade dos professores de um grupo de disciplinas, que apresentam alguma proximidade epistemológica ou metodológica entre si.

O normativo atual estabelece quatro departamentos curriculares – Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões –, definindo as disciplinas ou grupos de recrutamento que fazem parte de cada um. A imposição desta estrutura departamental rígida e uniforme às escolas corresponde a uma lógica burocrática e administrativa visto que quatro departamentos podem ser adequados para uma escola de tamanho médio, mas são, certamente, exagerados ou escassos em escolas de tamanho pequeno ou grande, respetivamente.

Relativamente à constituição dos agrupamentos dos professores, a autonomia da escola limita-se à identificação das funções e competências de cada departamento e à clarificação da morfologia intradepartamental. Relativamente às funções e competências, elas referem-se ao desenvolvimento do currículo, procurando adequá-lo às necessidades e características específicas dos alunos, o que ocorre ao nível dos projetos curriculares de escola e de turma, à definição de modalidades de integração curricular entre as diversas disciplinas do departamento, à dinamização da inovação pedagógico-didática e à formação dos professores do departamento. Quanto à morfologia intradepartamental, embora as práticas possam ser diversificadas, as escolas mantiveram, normalmente, a modalidade de coordenação intradisciplinar que forjou a tradição da organização pedagógica da escola e a socialização profissional dos professores. Neste caso, os grupos de recrutamento ou grupos disciplinares são responsáveis pela coordenação da lecionação dos programas das disciplinas integradas em cada departamento curricular.

O funcionamento do departamento implica algumas condições. Por um lado, a reserva de um tempo mínimo e comum nos horários dos professores do departamento para possibilitar o trabalho colaborativo. Além disso, é necessário programar, periodicamente, reuniões de plenário do departamento ou de cada um dos seus grupos de recrutamento ou grupo disciplinar, se existirem. Por outro lado, os responsáveis do departamento ou dos grupos devem apresentar um perfil caracterizado pela sua competência científica, formação pedagógico-didática, capacidade de relacionamento, experiência docente e de investigação.

Por sua vez, as estruturas de coordenação ou orientação educativa agrupam professores que têm a seu cargo um determinado conjunto de alunos, seja uma turma, um ano, ciclo, nível ou curso. Assim, estes agrupamentos – conselhos de turma e diretores de turma, conselhos de curso e diretores de curso, conselhos de ano e diretores de ano, conselhos de ciclo e diretores de ciclo – articulam as atividades dos professores, com especial ênfase na socialização e na integração dos alunos, na gestão interdisciplinar do currículo e na coordenação horizontal do percurso escolar de cada aluno ou grupo de alunos. Contrariamente aos agrupamentos ligados à gestão vertical do currículo, a escola dispõe de alguma margem de autonomia para a definição das estruturas de coordenação ou orientação educativa mais adequadas ao seu projeto educativo, na medida em que o normativo se limita a identificá-las, sem determinar tipologias, configurações, perfis ou competências.

Entretanto, o modelo de gestão de tempos e espaços característico do ensino regular não se adequa aos princípios de desenvolvimento da estrutura modular. Na verdade, o ensino modular exige “horários flexíveis que sirvam as necessidades ditadas pelo projeto educativo assumido pela escola e, conseqüentemente, pelos professores e alunos envolvidos e de acordo com as metodologias utilizadas, com os projetos planeados e as atividades desenvolvidas” (NACEM, 1993, p.45).

Neste sentido, o tipo de horário depende do modo como se desenvolve o percurso de formação dos alunos, uma vez que a estrutura modular supõe situações de ensino e aprendizagem no interior e no exterior da escola, como as aulas presenciais de tipo clássico com forte interferência do professor, as situações de projeto, de concretização e aplicação de saberes, de prática simulada, de apoio pedagógico a alunos com problemas específicos de aprendizagem ou com interesses específicos ou de contexto real de trabalho na empresa. Não é, portanto, um tempo homogêneo e uniforme, mas um tempo flexível e reformulável ao longo do ano em função da dinâmica pedagógica e mesmo de alguma imprevisibilidade decorrente de necessidades emergentes, embora coexistindo com alguns tempos fixos previamente definidos.

De igual forma, os espaços são recriados em função das necessidades da estrutura modular, havendo espaços destinados a atividades clássicas, a par de outros para atividades como a consulta bibliográfica, a elaboração de sínteses e relatórios, a visualização de material

áudio e vídeo, o trabalho laboratorial e oficial, permanentemente enriquecidos com utensílios de trabalho e recursos educativos diversificados, produzidos pelos professores ou adquiridos pelas escolas (NACEM, 1993).

Esta organização do espaço não dispensa a sala de aula enquanto espaço de referência e ponto de encontro da turma no seu conjunto, na qual o professor apresenta os módulos, clarifica os seus objetivos, planifica projetos e atividades com os alunos, distribui guiões de trabalho, identifica materiais e recursos para a realização das atividades, explicita critérios de realização e de sucesso, esclarece dúvidas, debate processos, resultados e produtos, propõe novas atividades, incluindo as de recuperação de aprendizagens.

Contudo, a mobilidade espacial dos alunos é frequente, individualmente ou em grupo, havendo outros espaços de permanência rotativa consoante as necessidades, as atividades e as opções, como a biblioteca, o centro de recursos, a oficina, o laboratório, a sala de informática, a sala dos audiovisuais ou o espaço agro-pecuário. Além disso, esta mobilidade espacial interage com o exterior da escola, onde espaços como o museu, a exposição, a feira, a fábrica, a empresa ou a rua permitem atividades como as visitas de estudo, o projeto, a observação, o estudo de caso, a entrevista, o intercâmbio, o estágio ou a realização da prova de aptidão profissional (Trindade, 2002).

4.6. Relação com a comunidade educativa e o tecido socioeconómico

Nos anos 80 do século passado, emergiu a ideia de abertura da escola ao exterior, assumindo modalidades diferenciadas de que as expressões comunidade educativa e parceria socioeducativa constituem as modalidades mais divulgadas, embora cada uma abranja um conjunto de significações diversas e mesmo antagónicas que se repercutiram na investigação, nas políticas e nas práticas educativas e, claro, em múltiplas tensões durante a respetiva implementação (R. Canário, 1992b).

Na verdade, desde os anos 80, tem-se assistido à continuidade, renovação ou emergência de solidariedades de tipo comunitário, caracterizadas pela valorização das interações face-a-face, desenvolvidas num tempo e num espaço próprios e delimitadoras de

uma fronteira não física, mas simbólica. Na verdade, apesar de a globalização ter favorecido um processo de descontextualização das relações sociais, ou seja, a incorporação, nos ambientes de interação, de sentidos construídos fora desse contexto, esta apropriação não é mecânica nem linear, verificando-se um processo de recontextualização na medida em que fenómenos globalizados nos nossos dias como a escola são interpretados e adaptados localmente em resultado da interação dos diferentes atores (Sarmiento & Ferreira, 1995).

B. Santos (1995), sem negar que estas relações comunitárias são também perpassadas por fenómenos de poder, entende-as como novas manifestações do espaço cívico, constituindo modalidades convivenciais dotadas de alguma esperança de emancipação da comunidade. E escreve (B. Santos, 1995, p.226-227):

Apesar de ela própria estar muito colonizada pelo princípio do Estado e pelo princípio do mercado, o princípio da comunidade rousseauiana é o que tem mais virtualidades para fundar as novas energias emancipatórias. A ideia da obrigação política horizontal, entre cidadãos, e a ideia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas suscetíveis de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e coletiva assentes na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil.

Assim, a emergência da ideia de comunidade educativa pode inscrever-se no conjunto de transformações das relações sociais ao nível global, em particular no que pode qualificar-se como a reativação de um dos princípios da regulação em que assenta o projeto de modernidade, precisamente o de comunidade. Na verdade, embora a afirmação do princípio do estado, seguido da afirmação do princípio do mercado, pudessem antecipar o declínio do princípio da comunidade, nas últimas décadas, ganharam ou readquiriram força elementos caraterísticos do princípio da comunidade (a identidade, a lealdade, a vizinhança, a raça, a religião...) ou novos elementos constitutivos de formas comunitárias de participação (movimentos ecológicos, direitos cívicos, novas solidariedades...) (B. Santos, 1995).

Esta valorização do espaço comunitário e das suas possibilidades de emancipação são fundamentais para compreender a expressão comunidade educativa, na medida em que ela se articula com a construção de uma escola democrática através do reforço da participação

cívica (Formosinho, 1989). Na verdade, no final do século XX, surgiu com insistência, nas reformas educativas empreendidas, a ideia de comunidade educativa enquanto proposta de transformação do modelo tradicional de escola, burocrática e simples espaço periférico de execução de políticas centralmente definidas.

Em Portugal, a comunidade educativa emergiu no contexto dos trabalhos preparatórios da reforma levados a cabo pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988) e, desde então, tem sido recorrente nos diplomas legais. Esta conceção comunitária de educação remonta a Rousseau, tendo Sarmento e Ferreira (1995, p.349) definido comunidade educativa como “uma organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interações assente numa partilha de valores e objetivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjetiva”.

A comunidade educativa acrescenta à centralidade da escola, como espaço privilegiado de mudança educativa, as ideias de descentralização e participação, na medida em que o aspeto mais específico das relações de tipo comunitário é a substituição das relações verticais e assimétricas de poder por formas horizontais, cooperativas e solidárias de construção do processo educativo, em resultado das interações entre os diversos elementos interessados (professores, alunos, pais e encarregados de educação, autarcas, comunidade envolvente).

Apesar disso, o conceito de comunidade educativa não apresenta uma significação consensual, não é totalmente pertinente do ponto de vista empírico, nem muitos reconhecem a bondade da sua prática. Assim, o conceito apresenta quatro aceções que ajudam a compreender o uso, com frequência, da expressão no plural (comunidades educativas): dispositivo retórico, versão “doce” de uma forma de dominação e hegemonia, novo modelo de escola e espaço identitário (Sarmento & Ferreira, 1995).

A comunidade educativa pode ser entendida como um dispositivo retórico utilizado pelo estado, no contexto da mudança da política educativa, tendo em vista a legitimação desta política, sem considerar a pertinência nem a adequação deste conceito para a construção de uma realidade escolar alternativa.

No entanto, há quem a considere como um dispositivo que procura promover uma versão suave da hegemonia por parte de grupos dominantes, através da cooptação e compromisso de setores da escola com a realização de um programa que lhes seja favorável. Esta aceção corresponde a uma redução do papel do estado na educação, configurando a escola como o espaço onde o jogo pela hegemonia social encontra os respetivos parceiros ou se assiste à emergência de formas de mercantilização da educação (liberdade de escolha, privatização da educação), funcionando os conceitos de comunidade educativa ou autonomia como operadores de ocultação da ausência de regulação estatal.

Em Portugal, no âmbito dos trabalhos da reforma educativa dos anos 80, adquiriu visibilidade a terceira aceção, que representa uma configuração administrativa e organizacional de comunidade educativa e foi implementada de forma normativa. Formosinho (1989, p. 56) enquadra-a do seguinte modo:

O modelo descentralizado de administração pública, previsto na Constituição, dá um papel de relevo à sociedade civil, dentro dos princípios da participação dos interessados na gestão da Administração Pública, de aproximação dos serviços à população e de desburocratização (...). Assim, a escola já não é apenas um serviço local do estado, uma unidade estatal de administração direta periférica. A direção da escola encontra-se na comunidade educativa que a constitui (...). A comunidade escolar já não é restrita e fechada em si mesma, como é inevitável num sistema centralizado, mas inclui os membros e os clientes imediatos (alunos e pais) e mediatos da escola (comunidade profissional servida e comunidade local).

Assim, esta participação comunitária pode contribuir para alterar a falta de compromisso a que se associa a confiança dos pais na escola e nos professores, evitar a sua onipotência, limitar os governos e comprometer a comunidade num assunto de interesse público tão relevante como é a educação (Gimeno, 2000). White (citado por R. Canário, 1992b, p. 77) justifica este reforço da participação comunitária com quatro argumentos: o estímulo à iniciativa das populações na resolução de problemas locais permite contrariar os efeitos perversos de políticas centralizadas; garante a adequação de projetos a necessidades reais da população; favorece a otimização dos recursos externos e o aproveitamento de recursos locais; e reforça a autonomia e a identidade da comunidade.

Para a última aceção, a comunidade educativa funciona como um espaço social de construção interativa de valores e objetivos, bem como de promoção de uma comunicação intersubjetiva, assente num sentimento de pertença coletiva. A ideia central nesta aceção é a interação, o que acentua a horizontalidade das relações de poder e de comunicação, bem como a centralidade da ação e dos atores na realização do processo educativo.

Não sendo unívocos os conceitos e as práticas relacionados com a ideia de comunidade educativa, L. Lima (2002) admite que ela possa, sobretudo, ser utilizada como instrumento de uma política de modernização e racionalização, uma metáfora capaz de dissimular o conflito, de acentuar a igualdade, o consenso e a harmonia, ou como resultado e não como construção coletiva. Na verdade, parece assumir-se que os diversos atores interessados na escola partilham os mesmos objetivos e interesses, adotam a mesma cultura ou convivem de forma harmoniosa. Daqui resulta um processo de despolitização ou de domesticação da escola (Freire, 1991) em que a participação é reduzida a uma simples colaboração e não à negociação ou ao conflito entre projetos de distintos atores. A este propósito, L. Lima (2002, p.32) conclui que

a «comunidade educativa» é uma construção teórica e normativa, um ideal de democratização e de participação emancipatória ou, pelo contrário, uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional (...). A menos que seja entendida como um fator de compensação de um défice de legitimidade do sistema educativo, (...) e de dissimular assimetrias de poder e divergências entre objetivos e interesses distintamente radicados, ela tornar-se-á de realização muito mais problemática, e nunca uma aquisição certa e segura, como se bastasse nomeá-la para que ela passasse a ter existência.

Entretanto, de forma gradual, ao conceito de comunidade educativa juntou-se um outro – o de parceria ou escola em parceria –, implicando, na perspectiva de Zay (1996), uma mudança de paradigma. Esta mudança significou a passagem de uma perspectiva endógena para uma perspectiva exógena, imposta por atores exteriores à escola, convencidos de que o fenómeno educativo era demasiado importante para ser abordado, em regime de monopólio, apenas pelos professores. Por outro lado, numa lógica de descentralização do serviço público de educação, ela significou a passagem de uma lógica burocrática para uma lógica de negociação entre os diversos atores sociais, aos quais é reconhecida a possibilidade de

celebrarem acordos e contratos. Por último, esta mudança pode também significar que há uma nova função da escola a que se atribui importância – a preparação dos jovens para o mercado de trabalho – e, nessa medida, a ligação da escola ao tecido económico passaria a ser predominante.

Na verdade, se, até meados dos anos 70, o problema da qualidade da escola se colocava em termos de sucesso/insucesso escolar, os efeitos da primeira crise petrolífera, designadamente o desemprego, fez emergir a preocupação com a inserção profissional dos jovens no mercado de trabalho (M. Marques, 1996). Desta forma, transitou-se de questões de carácter interno à escola para um problema de âmbito social, no qual a escola era convocada a desempenhar um papel, mas que implicava a participação de novos parceiros, especialmente as empresas, para assegurar uma maior colaboração entre a escola e o tecido socioeconómico (Pelletier, 1997).

Neste contexto, a participação da escola consistia em dotar os alunos dos conhecimentos tradicionais e das atitudes indispensáveis à formação do ser humano (respeito pelo outro, cidadania, solidariedade, participação cívica), mas, também, proporcionar competências novas para a integração dos jovens no trabalho, como as capacidades de iniciativa, de trabalhar em equipa, de comunicar ou de resolver problemas (B. Canário, 1995; M. Marques, 1996).

Por outro lado, a afirmação de novos parceiros surgiu num contexto de crise do estado que, tendo perdido o papel exclusivo na definição das prioridades educativas, passou a admitir um “leque de organizações e pessoas que, aos níveis nacional, regional e local, participam e intervêm ativamente na educação, colaborando na definição de metas educativas e na execução dos programas, como parceiros da escola” (B. Canário, 1995, p.152).

O conceito de parceria é, ele mesmo, contraditório, na medida em que o seu sentido etimológico remete, simultaneamente, para a noção de “parte”, de divisão e de separação, mas também para a noção de implicação de outros agentes no sentido de desempenharem papéis mais ativos na consecução das missões da escola (Pelletier, 1997). Assim, Pelletier (1997, p.5) define parceria como “uma relação privilegiada baseada num projeto partilhado entre duas ou mais organizações, consistindo no intercâmbio formal de

peças, de informação e de recursos”, enquanto Barbier (citado por B. Canário, 1995, p.152) refere que ele se baseia “na constatação pelas diferentes partes da sua convergência de interesses no lançamento de uma ação, no reconhecimento de objetivos comuns, na identificação dos meios (...) suscetíveis de utilizar em conjunto e na construção de projetos comuns (...)”.

As formas que o parceriaio pode assumir são diversificadas: acolhimento pelas empresas de estagiários de cursos profissionais ou mesmo professores; financiamento das empresas a atividades da escola; realização de visitas de estudo à empresa; oferta de formação da escola à empresa; partilha de recursos materiais; participação de elementos da empresa em atividades escolares, designadamente letivas; participação de empresas na configuração de planos de estudo e atualização dos conteúdos; cooperação técnica em matéria de inovação tecnológica, controle de qualidade ou estudos de mercado; enfim, a garantia de emprego, por empresas locais, de jovens que alcancem determinados objetivos na sua formação (B. Canário, 1995; M. Marques, 1996; Pelletier, 1997).

No entanto, a colaboração entre a escola e a empresa não está isenta de conflitos, de mal-entendidos e de efeitos perversos. Na verdade, algumas políticas educativas, a seguir à 2.ª guerra mundial, haviam tido como objetivo, justamente, retirar os jovens do mundo da produção, retardando a sua entrada no mercado de trabalho, e, em consequência, subtraí-los ao controle das empresas (M. Marques, 1996). Assim, torna-se necessário definir critérios, circunscrever as ações de parceriaio e proceder à sua avaliação. Mas é fundamental não ignorar que as ações de parceriaio têm objetivos de natureza educativa, não podendo pôr em causa a principal finalidade da instituição escolar – o ensino e a aprendizagem – e a autonomia da escola (B. Canário, 1995; Pelletier, 1997).

No caso português, a criação das escolas profissionais constituiu uma oportunidade de afirmação de parceriaios por dois motivos (B. Canário, 1995; M. Marques, 1995): por um lado, a criação das escolas era, ela mesma, o resultado de uma lógica de parceriaio entre o estado e a sociedade civil; por outro, a conceção e o desenvolvimento do projeto educativo das escolas implicou a intervenção de diversos atores.

Entretanto, após a retoma económica do final dos anos 80, o parceriaio deixou de estar focalizado na integração profissional dos jovens e, portanto, na relação escola-empresa, passando a apresentar objetivos de integração mais amplos e constituindo-se como instância de articulação entre a escola e a sociedade (B. Canário, 1995, p.153). Assim, o conceito de parceiro alargou-se aos pais, às autarquias, às associações juvenis e a outros organismos da comunidade envolvidos no trabalho com jovens, como serviços locais de saúde, de apoio e segurança social ou de proteção de menores. Por isso, M. Marques (1996, p.9) escreve o seguinte:

O parceriaio pode assumir formas diversas e modalidades de colaboração diferenciadas segundo o nível e o tipo de ensino, o setor de atividade, a organização social e económica subjacente, o tipo ou a dimensão da empresa, o nível territorial em que se desenvolve. No entanto, encontra a sua legitimidade não apenas numa lógica económica (é necessário trabalhar com as empresas para facilitar a inserção dos jovens) mas numa nova conceção de relações sociais, de modos de funcionamento, que privilegiam a comunicação e a negociação, integrando a ideia de um novo humanismo, do qual as dimensões técnicas e económicas não estão excluídas.

Em síntese, a abertura da escola à comunidade e ao tecido socioeconómico inseriu-se num contexto de crise do estado-nação e do modelo de crescimento económico, que vigorou até ao início dos anos 80. Os conceitos emergentes – a comunidade educativa e o parceriaio – acentuaram quer a globalidade do desenvolvimento, não redutível à dimensão económica, quer a iniciativa da comunidade local na configuração de ideias e projetos capazes de corresponder a necessidades reais da população, otimizando os recursos e evitando o crescimento de assimetrias entre regiões. Neste contexto, a escola, enquanto espaço fundamental de formação, foi chamada a contribuir para este processo através da adequação dos saberes e competências às necessidades de desenvolvimento local, da gestão integrada dos recursos da comunidade e do reforço da sua autonomia e identidade (Martin-Moreno, 1989; Cabrito, 1995; R. Canário, 1992a, 1992b).

4.7. Avaliação e melhoria da escola

Nos anos 90, surgiu, na agenda educativa, a avaliação das escolas, enquadrada por duas tendências em curso na Europa – a descentralização de meios e a definição de objetivos e metas educativas nacionais (J.M. Azevedo, 2005) –, que introduziu um novo modo de regulação da educação²⁵, substituindo o anterior controlo centralizado e direto do estado, no qual este, enquanto único responsável pela provisão do serviço público de educação, se assumia como um “estado educador” (Afonso, 2002, p.56). Neste novo modo de regulação, cada escola, independentemente da autonomia de que dispõe, pode escolher as estratégias mais adequadas aos seus contextos para alcançar as metas definidas pelo estado, pelo que este, ao preocupar-se sobretudo com o controlo dos resultados, transforma-se, sobretudo, em “estado avaliador” (Barroso, 2006, p.33).

A avaliação das escolas surgiu também com uma lógica de mercado ou quase-mercado, isto é, pretendeu-se, através da informação recolhida e disponibilizada pela avaliação, identificar as que oferecem a melhor relação custo-benefício, a fim de facilitar a liberdade de escolha da escola pelos pais. Na verdade, J.M. Azevedo (2005) observa que a massificação da escola gerou uma crise de confiança na instituição escolar, pelo menos junto de determinados setores sociais. Desta forma, tornou-se necessário que cada escola evidenciasse, através da sua avaliação, os modos como responde perante a diversidade dos contextos, para que as comunidades pudessem aferir o cumprimento de metas e objetivos educativos e dispor de informação ampla e pertinente, já que aos pais sempre interessou que os filhos frequentassem uma boa escola (J. Lima, 2008).

Desta forma, a administração educativa tem mostrado um crescente interesse pelos resultados da avaliação das escolas, já que as políticas educativas se confrontam com a “globalização da avaliação” (Bolívar, 2006, p.37), resultante da implementação de programas internacionais que comparam os desempenhos escolares dos alunos em diferentes países. Neste sentido, a administração educativa tem concebido um quadro legal que, prevendo margens de autonomia das escolas, lhes permite desenvolver os mecanismos de avaliação,

²⁵ Por regulação entende-se quer o processo de produção de regras e de orientações de conduta dos atores quer a sua apropriação e transformação por estes, em função das margens de autonomia mais ou menos alargadas de que dispõem, nos contextos onde atuam (Dutercq & Zenten, 2001, p.6).

enquanto, por outro lado, impõe às escolas metas (*standards*), das quais pede contas através de vários processos avaliativos (Marchesi, 2002).

Esta pressão para a apresentação de resultados pelas escolas, enquanto prestação de contas, tem-se convertido, pelo menos para a política educativa, “na principal avenida para a reforma educativa” (Bolívar, 2006, p. 38). Contudo, não parece resultar evidente que a publicitação dos resultados escolares se traduza automaticamente na melhoria interna das escolas, uma vez que esta depende, antes, de uma ação coordenada dos professores com vista à alteração do trabalho na sala de aula e ao incremento das aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, também não tem sido motivadora uma avaliação das organizações escolares que distribua recompensas e castigos de acordo com os resultados obtidos (Darling-Hammond, citada por Bolívar, 2006). Na verdade, a evidência empírica não parece atribuir à simples existência de prémios o desencadear de ações de melhoria, até porque as escolas em dificuldades, em vez de penalizações, necessitam, sobretudo, de apoio e acompanhamento que as ajudem a ultrapassar os seus problemas e a melhorar o seu desempenho. Assim, cumprindo o princípio da reciprocidade (Elmore, 2003), a administração deve capacitar as escolas para o desenvolvimento de planos de melhoria, proporcionando-lhes recursos financeiros, formação e autonomia, embora exigindo, em contrapartida, o cumprimento das metas definidas a nível nacional (Bolívar, 2003b).

Em todo o caso, a generalização da avaliação das escolas tem sido incontornável por dois motivos: por um lado, a prestação de contas em relação à eficácia e eficiência com que foram utilizados os recursos, traduzidos em resultados escolares, é hoje um imperativo político; por outro, a avaliação pode constituir-se como um instrumento de melhoria da escola, quando a iniciativa é dos atores educativos (Alaíz *et al.*, 2003).

Para a realização da avaliação, as escolas mobilizam diversos modelos que constituem modos de esquematizar a realidade com base nas suas dimensões estruturantes, de forma a concetualizar o objeto a avaliar e influenciar as opções relativamente ao método de recolha de dados (Clímaco, 2005). De Miguel, Madrid, Noriega e Rodriguez (citados por Escudero, 1997) identificam dois modelos gerais de avaliação de escolas: os que se centram nos resultados e os que enfatizam os processos internos. Os modelos de avaliação de escola

centrados nos resultados articulam-se com o movimento da eficácia da escola (Murillo, 2003) e têm os mesmos suportes metodológicos, tomando como referente os objetivos e metas da escola e o seu grau de concretização. Os modelos que enfatizam os processos internos, filiados no movimento de melhoria da escola (Murillo, 2003), centram-se na análise da organização, das suas estruturas e da satisfação dos seus membros, partindo do princípio que uma situação favorável contribui para a qualidade e o êxito organizacional.

Por sua vez, Alaíz (2007) também identifica dois modelos de avaliação, tendo como critério o modo como se concebe a escola: os modelos estruturados e os modelos abertos. Os modelos estruturados consideram a escola como uma organização igual às outras, pelo que a avaliação das empresas pode ser utilizada para avaliar as escolas, sem grandes adaptações. Estes modelos têm referenciais claramente definidos, revelam uma inspiração tecnológica, preocupam-se, sobretudo, com a comparabilidade dos produtos de avaliação, destinam-se a estimular a competição e utilizam instrumentos de recolha muito formatados, distinguindo-se entre eles o modelo EFQM (European Foundation for Quality Management), já experimentado em muitas escolas portuguesas (Saraiva, Burguete & D'Orey, 2002) e recentemente adaptado aos serviços públicos sob a designação de CAF (Common Assesment Framework). Os modelos abertos consideram a escola como uma organização específica, pelo que esta necessita de construir o seu próprio modelo de autoavaliação, permitindo aos seus atores delinear caminhos singulares e elaborar referenciais próprios. São exemplos destes modelos o Projecto Qualidade XXI (Alaíz *et al.*, 2003), bem como instrumentos de recolha como o Perfil de Autoavaliação (PAVE), o qual, contrariamente aos solitários e fastidiosos questionários, pressupõe a participação interativa da comunidade educativa (Alaíz, 2007).

Santos Guerra (2002b) considera que a avaliação da escola pode ter uma origem interna ou externa. De um modo geral, as vantagens da avaliação externa prendem-se com a maior objetividade e a possibilidade de os dados obtidos poderem ser comparados com os de outras escolas. Entretanto, as suas dificuldades residem no desconhecimento que os avaliadores têm da escola e no receio que provoca junto dos professores, quando estes não vislumbram as consequências da avaliação ou discordam dela (Marchesi, 2002, p. 35). A avaliação interna tem, igualmente, vantagens e inconvenientes. Entre as primeiras, destacam-se o melhor conhecimento do contexto pelos avaliadores, dos problemas que têm impacto no presente e

da relação entre os dados obtidos. Quanto aos segundos, a avaliação interna tem mais dificuldade em focar os problemas da escola, dado o facto de os avaliadores estarem inseridos neles, é mais difícil a objetividade na interpretação dos dados e desvaloriza a existência de pontos de referência externos, necessários à produção de juízos de valor (Marchesi, 2002).

As modalidades de avaliação interna e externa, longe de se oporem e conflituarem, são ambas necessárias e complementares. Elas devem ser levadas a cabo simultaneamente, embora de forma independente uma da outra, podendo, em conjunto, tornar-se ferramentas fundamentais para a melhoria da escola (J.M. Azevedo, 2005).

A avaliação interna, enquanto processo de autorregulação da escola, deve equacionar as necessidades educativas e comprometer a comunidade e a administração educativa no processo, visando a captação de recursos que permitam levar a cabo os planos de melhoria. Na verdade, é fundamental a consistência e continuidade dos dispositivos de autoavaliação utilizados pelas escolas, já que eles constituem instrumentos essenciais para a aprendizagem organizacional e para a melhoria da escola (Thurler, 2002; Bolívar, 1994, 2006; Hargreaves & Fink, 2006).

Ora, frequentemente, a autoavaliação assume, de acordo com Alves e Correia (2008), uma perspectiva redutora, centrada nos grupos de docentes que concebem e desenvolvem os referenciais da avaliação. Circunstancialmente, numa lógica de compromisso das comunidades com as suas escolas, têm surgido alguns dispositivos de avaliação configurados, geridos e avaliados em rede (Costa, 2005). No entanto, estas formas de organização parecem residuais e, embora apresentem vantagens óbvias, as escolas não manifestam apetência para as desenvolver, face à ausência de recursos humanos capacitados e tempo escolar para o efeito.

Quanto à avaliação externa, as escolas devem apropriar-se do relatório produzido pela respetiva equipa. Na verdade, o relatório da avaliação externa identifica pontos fortes e fragilidades em diferentes domínios, colocando as escolas perante a necessidade de conceber um plano de melhoria que responda ao diagnóstico, estruture e organize os objetivos a alcançar. Nesta perspectiva, a avaliação externa constitui, de acordo com Clímaco (2007), um *feedback*, um olhar renovado que fornece a informação capaz de, quando articulada com

outras fontes, nomeadamente a avaliação interna, as orientações de política educativa e as prioridades definidas no projeto educativo ou no projeto curricular de escola, constituir a matéria-prima essencial para a tomada de decisões com vista à melhoria da ação educativa da escola (Góis & Gonçalves, 2005, p.106).

Realizada a avaliação externa e interna, importa refletir de que forma a escola transforma as recomendações expressas pelos relatórios em ações tendentes à melhoria da organização. Uma possibilidade é fornecida pelo quadro de referência apresentado na Figura 3, proposto pelo movimento teórico-prático da melhoria eficaz da escola. Este quadro conjuga a investigação sobre a eficácia e a melhoria da escola, realizada nos últimos 30 anos, articulando três princípios dos dois movimentos: por um lado, o papel fundamental na melhoria cabe à escola; por outro, a melhoria deve centrar-se nas condições internas da escola, designadamente as atividades de ensino e aprendizagem, a cultura escolar ou os recursos educativos; por último, a ênfase é colocada nos resultados escolares dos alunos como o alvo principal do processo de melhoria (Alaíz *et al.*, 2003; Murillo, 2003; Bolívar, 2003a).

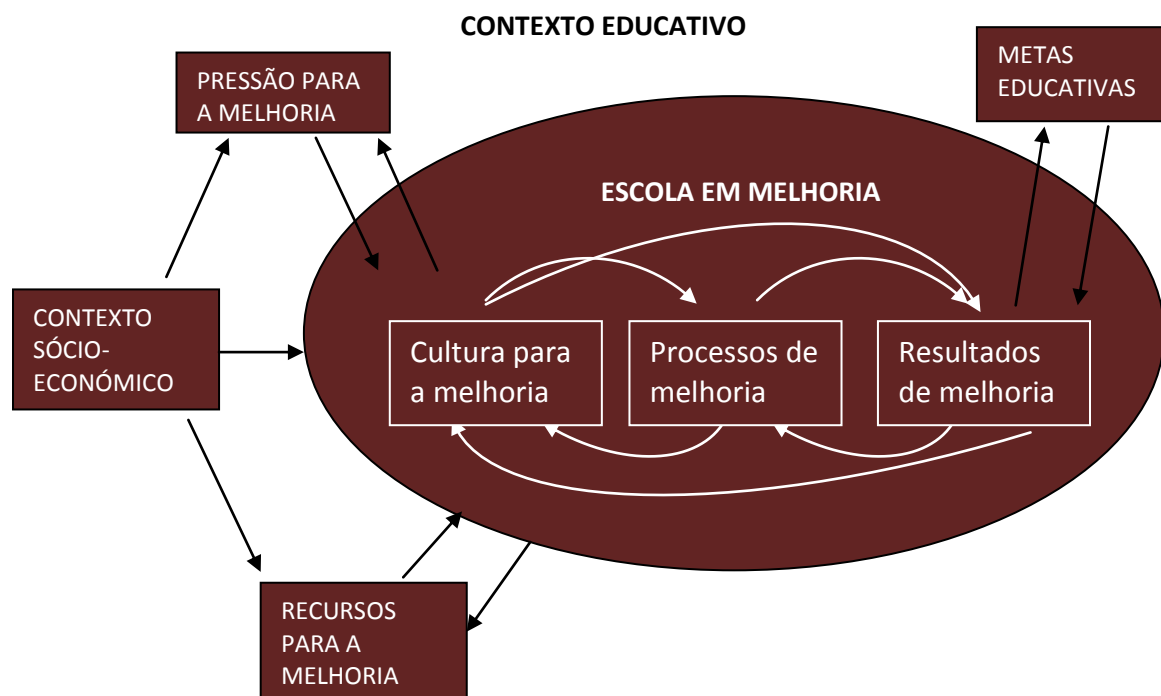


Figura 3 – Quadro de referência da melhoria eficaz da escola (Murillo, 2003, 2011; Alaíz *et al.*, 2003).

O quadro de referência considera fatores do contexto e da escola, capazes de influenciar a melhoria eficaz, podendo ser utilizado como um guia para a ação, adaptado em função de dinâmicas locais. O contexto sócioeconómico do país, da região ou da comunidade tem impacto sobre a escola, a sua capacidade para melhorar e os recursos necessários porque, nos sistemas educativos com recursos escassos, há menos apoio e pressão para a melhoria da escola e, em simultâneo, a administração educativa mostra-se mais descuidada (Murillo, 2011).

O contexto educativo influencia uma escola envolvida na melhoria, seja através da pressão exterior (a existência de programas institucionais de melhoria, a avaliação externa, as orientações de política educativa, ou agentes externos como a inspeção, a direção regional de educação ou mesmo órgãos de comunicação social), dos recursos para apoio à melhoria (a autonomia, as condições de trabalho favoráveis para a escola e para os professores, os recursos humanos, materiais e financeiros, o apoio local e a colaboração da comunidade educativa) e das metas educativas nacionais, definidas em termos de resultados a alcançar pelos alunos (Murillo, 2011).

Assim, cabe à escola o papel fundamental na melhoria, através da sua cultura, dos processos que leva a cabo e dos resultados que define, em atenção às metas nacionais. A cultura é uma dimensão essencial, englobando fatores como a pressão interna (a autoavaliação, por exemplo), a autonomia, a existência de uma visão clara e partilhada, a história de melhoria da escola, a motivação da organização para a aprendizagem, o trabalho colaborativo dos professores, o compromisso da comunidade com a melhoria, o dinamismo das lideranças ou a estabilidade das equipas educativas (Murillo, 2011).

Quanto aos processos, a escola começa por avaliar as suas necessidades com base nos dados da avaliação interna e externa e estabelece as prioridades do plano de melhoria que, segundo Bolívar (1994), não podem limitar-se a mudanças nas estruturas, já que estas não dão lugar, necessariamente, a práticas docentes mais eficazes. Por outro lado, não podem as prioridades ficar alheias às metas nacionais, que devem ser articuladas com a iniciativa, a capacidade e os compromissos assumidos pela escola. Em seguida, a escola identifica os objetivos, tendo em vista redesenhar o trabalho escolar, promovendo a colaboração e a partilha, implicando os professores na melhoria organizacional e conduzindo a um

compromisso que permita o desenvolvimento profissional dos docentes. Estas mudanças serão inconsequentes se, em simultâneo, não se definirem objetivos para a mudança das práticas de ensino e de gestão do currículo, foco para o qual, atualmente, devem ser canalizados os esforços de melhoria da escola (Bolívar, 2007).

Em seguida, cabe às escolas selecionar as estratégias para os objetivos e as metas de cada prioridade. As estratégias proporcionam um quadro de referência para resolver os problemas de uma escola em melhoria, pelo que as abordagens possíveis contemplarão o desenvolvimento profissional dos professores, do currículo e da organização. É a integração das estratégias para cada prioridade que, segundo Bolívar (2003a), permite desenhar a mudança da cultura organizacional, condição indispensável para a melhoria da escola.

Segue-se a implementação do plano de melhoria, que deve ser conjugada com a sua monitorização e avaliação, no sentido de verificar a realização e o sucesso das ações planificadas, ultrapassar os problemas que possam surgir, aferir do grau de aproximação aos objetivos e às metas ou, no fim do plano, inventariar e analisar evidências do que foi alcançado, confrontar o alcançado com os critérios de sucesso, divulgar os resultados e elaborar o plano de melhoria seguinte, dando início a um novo ciclo (Góis & Gonçalves, 2005).

O último fator do quadro de referência diz respeito aos resultados da melhoria, estabelecidos em termos de resultados a alcançar pelos alunos aos níveis académico e não académico, numa perspetiva multidimensional, e de resultados intermédios para as mudanças a introduzir na organização escolar e na sala de aula. Na verdade, o conceito de resultado escolar engloba os resultados académicos (sucesso nas disciplinas do plano de estudos, transição de ano ou conclusão de ciclo, sucesso em exames nacionais), as competências sociais ligadas a atitudes, valores e comportamentos (cooperação, civismo, solidariedade, respeito pelos outros, equidade, trabalho em equipa, resolução de problemas, comunicação, iniciativa, inovação) e o impacto da educação e da formação (acesso ao ensino superior, ingresso no mercado de trabalho) (Macbeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2005, p.189).

5. Desenvolvimento profissional dos professores

O modelo de inovação curricular utilizado para compreender a implementação da estrutura modular dos cursos profissionais acentua o desenvolvimento profissional dos professores como um fator a considerar para o sucesso de qualquer mudança educativa ou curricular concebida a partir do centro (Alonso *et al.*, 2001). Por outro lado, J. Azevedo (2007) admite que o sucesso do ensino profissional poderia transformar-se num fracasso se, na introdução da oferta dos cursos profissionais pelas escolas secundárias públicas, estas, sem conhecerem as características específicas do ensino profissional e o funcionamento da estrutura modular, não cuidarem de preparar adequadamente os seus professores. Assim, neste capítulo aborda-se o papel do desenvolvimento profissional dos professores na inovação curricular, procurando clarificar este conceito e as suas características, as relações entre ele e a avaliação do desempenho, bem como a transformação da escola em comunidade de aprendizagem profissional, uma resposta possível para a problemática da formação de professores e a melhoria das práticas educativas.

5.1. O desenvolvimento profissional: conceito e características

O conhecimento profissional do professor legitima-o para o exercício da profissão docente, com base no compromisso de que este conhecimento é mobilizado no sentido de desenvolver as aprendizagens dos alunos (Marcelo, 2009, p.8). Contudo, as transformações no âmbito do conhecimento científico, pedagógico-didático e da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, suscitam a necessidade de, em nome desse compromisso, o professor renovar e aprofundar constantemente os seus saberes e competências a fim de continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos.

Nesta perspetiva, emerge o conceito de desenvolvimento profissional enquanto processo, individual ou coletivo, contextualizado em relação ao local de trabalho do professor, que contribui para o desenvolvimento dos saberes e das competências profissionais através de experiências diversas, sejam elas de carácter formal ou informal (Elmore, 2003; Marcelo, 2009). Assim, o desenvolvimento profissional integra três dimensões fundamentais: um

conhecimento pedagógico geral relacionado com o ensino, a aprendizagem e os alunos, bem como o conhecimento de técnicas didáticas sobre planificação do ensino, gestão da sala de aula ou avaliação das aprendizagens; um conhecimento científico atualizado sobre as matérias que o professor ensina; e o “conhecimento didático do conteúdo” (Marcelo, 2009, p.19), na medida em que este representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar com o conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer.

O desenvolvimento profissional dos professores modificou-se ao longo da última década em virtude de uma melhor compreensão em relação ao modo como se produzem os processos de ensinar e aprender, o que estimulou a necessidade de inserir aquele processo no longo prazo, no contexto de uma aprendizagem ao longo da vida proposta pelo Relatório Mundial sobre Educação (Unesco, 2000).

Neste sentido, o professor passa a ser visto como um “prático reflexivo” (Zeichner, 1993) que, possuindo um conhecimento prévio obtido na formação inicial, adquire novos saberes a partir de uma reflexão sobre a sua experiência profissional, pelo que as atividades de desenvolvimento profissional permitem a (re)construção das suas práticas docentes.

Por outro lado, o desenvolvimento profissional passou a ser considerado um processo construtivista na medida em que ele não se baseia nos modelos de transmissão do saber, mas concebe o professor como um sujeito que aprende. Além disso, as experiências de aprendizagem são mais eficazes se o professor relacionar as experiências novas com os conhecimentos anteriores, o que pressupõe o acompanhamento ou supervisão do professor (Marcelo, 2009).

Outra característica emergente do desenvolvimento profissional do professor é a importância do contexto de trabalho visto que, ao contrário de práticas tradicionais, a nova conceção parte do princípio de que as práticas de formação são mais eficazes quando estão baseadas na escola e se relacionam com as práticas docentes em sala de aula. Assim, o desenvolvimento profissional deve focalizar-se na melhoria da aprendizagem dos alunos através da renovação dos saberes e competências do professor, estabelecendo um nexo entre dificuldades de aprendizagem, objetivos partilhados ao nível da escola, conteúdos e estratégia de formação de professores (Elmore, 2003). Esta valorização do contexto levou à conclusão de

que não existe um modelo único de desenvolvimento profissional, pelo que este pode apresentar variações consoante as necessidades, as crenças e as práticas de cada escola.

Além disso, o desenvolvimento profissional é entendido como um processo colaborativo, mas que não ignora a necessidade de trabalho isolado e a reflexão individual, a fim de não sufocar a “individualidade dos professores ou até mesmo «abafar» a sua paixão contínua para exercerem a responsabilidade na sua sala de aula” (Day, 2004, p.194).

Assim, a questão fundamental é como perspetivar o desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, num contexto caracterizado pela crescente obrigatoriedade de prestação de contas pela escola e pelos professores, visível quer na definição de objetivos e metas ao nível da escola e na identificação de objetivos individuais pelos professores, quer, sobretudo, pelo estabelecimento de uma relação entre os resultados escolares dos alunos e a avaliação do desempenho dos professores (Montero, 2003).

Na verdade, a melhoria da escola implica um compromisso dos professores com a aprendizagem de novas práticas profissionais, baseadas em evidências externas e padrões de sucesso escolar, a fim de melhorar, de forma continuada, as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos, através da articulação entre mudanças a introduzir nos processos e nas estruturas escolares com alterações nos modos de ensino e aprendizagem (Bolívar, 2007, 2012). Desta forma, se a melhoria da escola é uma exigência exterior no sentido da prestação de contas que se repercute nas estruturas, nos processos, nas normas e nas práticas da escola, o desenvolvimento profissional dos professores constitui o meio para dar resposta quer a essa exigência quer ao compromisso de melhoria das práticas educativas, das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

Por outro lado, a aprendizagem é um processo individual e de grupo pelo que a realização de aprendizagens individuais em benefício do grupo depende da existência de estruturas que apoiem uma efetiva colaboração entre os professores. Na realidade, estes aprendem a partir das interações com os colegas, embora seja necessário alertar para o facto de a simples colegialidade não se traduzir, de modo automático, em práticas orientadas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Além disso, as práticas e a cultura profissional alteram-se de forma articulada, sendo a mudança de ambas decisivas para a realização de aprendizagens pelos professores. Normalmente, as mudanças nas práticas precedem as mudanças nas concepções pelo que “o desenvolvimento profissional deve dar prioridade à experimentação de novas práticas para que, posteriormente, os professores modifiquem crenças e concepções sobre as aprendizagens dos seus alunos” (Sanches, 2008, p.277).

No entanto, os professores estão habituados a que lhes exijam cada vez mais sem as compensações necessárias à realização de um esforço intelectual redobrado. Assim, não basta pensar que o simples acenar com recompensas e castigos por bons ou maus resultados escolares estimula as escolas a centrar-se nas mudanças a introduzir para melhorar as aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2003b). Do mesmo modo, a publicação de *rankings* ou a atribuição de prémios monetários para pessoas ou escolas são pouco convincentes. Os estímulos para um processo de melhoria da escola devem começar por equacionar as respostas a dar pelas escolas e pelo sistema educativo que permitam melhorar, de modo mais provável e consistente, as aprendizagens e os resultados escolares. Assim, os estímulos podem ser de vários tipos.

Por um lado, a prestação interna de contas e a avaliação interna da escola precedem, como vimos, a avaliação externa e constituem uma pré-condição para qualquer processo de melhoria da escola. Por outro, os estímulos mais diretos são os que se relacionam com o próprio trabalho, na medida em que quanto mais afastados estão menos probabilidade têm de o afetar (Montero, 2003). Os estímulos individuais e coletivos, habilmente definidos, podem proporcionar o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da escola.

Além disso, a capacidade para a escola melhorar precede e modela as suas respostas às exigências exteriores de prestação de contas. Se não houver um investimento na capacitação da escola e dos professores, o que a prestação de contas fará é demonstrar que algumas escolas estão melhor preparadas do que outras para responder àquela exigência exterior (Bolívar, 2003b; Elmore, 2003).

Para melhorar a capacidade da escola, a solução habitual consiste em fornecer recursos suplementares para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, atribuir

mais recursos financeiros a escolas que não estão preparadas para os mobilizar de forma eficaz, resulta normalmente em desperdício (R. Canário, 1992a). Neste sentido, a capacitação depende do nível de interações dos alunos e dos professores com os conteúdos, o que implica o saber, as competências e os recursos materiais imprescindíveis a essas interações.

O aproveitamento eficaz do desenvolvimento profissional requer capacidade organizativa, não bastando melhorar os saberes e as competências para os professores melhorarem o ensino. A organização só deve exigir aos professores a aprendizagem de novos saberes e competências se ela própria estiver preparada para os apoiar na sala de aula. Numa organização com estas características, o papel da liderança é apoiar a interação dos professores com os alunos, a fim de estimular o desenvolvimento dos conteúdos.

Por último, o desenvolvimento profissional dos professores requer alguma diferenciação de papéis na organização (Montero, 2003). Neste sentido, é preciso identificar os professores que se destacam pelas suas competências docentes, os quais podem constituir um fator fundamental para a capacitação da organização e para o desenvolvimento profissional dos professores. Neste contexto, a avaliação do desempenho é uma tarefa exigente e, embora nem sempre os avaliadores sejam escolhidos em função das suas competências, é fundamental distinguir os desempenhos dos professores em relação à sua prática docente na sala de aula, como, em seguida, abordaremos.

5.2. Avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional

Nos últimos anos, a preocupação pela melhoria da qualidade do ensino e, através dele, da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos seus resultados escolares levou os governos, de um modo geral, a introduzir reformas nas escolas e no trabalho dos professores, incluindo a avaliação do seu desempenho (Flores, 2009). A avaliação do desempenho tem dois propósitos, essencialmente: um, de natureza sumativa, tende a orientá-la para a prestação de contas e para decisões sobre a gestão da carreira docente, e o outro, de natureza formativa, orienta-a no sentido do desenvolvimento profissional do professor (Machado & Formosinho, 2010; Bolívar, 2012). Não ignorando a importância da primeira, o foco desta dissertação está colocado na segunda orientação.

Ora, Bolívar (2012), depois de contextualizar a emergência da avaliação do desempenho e de outras formas de avaliação, relacionando-as com a pressão pelos resultados escolares e com o aparecimento do estado avaliador, enfatiza também a necessidade de articular a avaliação do desempenho com o desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista a melhoria das práticas docentes e, desejavelmente, das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos (p.285):

A questão principal é saber a forma de evitar que uma avaliação da prática docente caia num controlo burocrático, como frequentemente aconteceu; para – em vez disso – ser convertida numa das principais plataformas para promover o desenvolvimento profissional e, por sua vez, numa melhoria das práticas docentes, o que incitará – como consequência – uma melhoria dos resultados da escola.

De igual modo, num relatório da OCDE sobre a avaliação do desempenho dos professores em Portugal, também se alerta para a eventualidade de “um conflito entre a avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira” (Santiago, Roseveare, Van Amelsvoort, Manzi & Matthews, 2009, p.4), procurando uma complementaridade e articulação entre ambas. Contudo, quer este relatório, quer um outro mais recente (Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012), destacam a necessidade de reforçar a avaliação para o desenvolvimento profissional, de modo a assegurar ao professor um *feedback* sobre o seu desempenho e o seu contributo para a escola, que resultaria na elaboração de um plano de desenvolvimento profissional do professor.

Assim, como sublinha Flores (2009), a prevalência de uma finalidade sumativa na avaliação do desempenho suscita o risco de se acentuar o individualismo e a competição entre os professores, não contribuindo a avaliação para introduzir mudanças no desenvolvimento profissional dos professores, na melhoria das práticas de ensino, das aprendizagens dos alunos e da própria escola.

De facto, uma orientação da avaliação dos professores para o desenvolvimento profissional deve ter como objetivo prioritário a elaboração de processos e instrumentos capazes de identificar as forças e as debilidades de cada professor em exercício na escola, que

permitam escolher as ações que tendam a favorecer o desenvolvimento profissional dos professores e a melhorar as aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2012).

Neste contexto, a existência de um conjunto de padrões de desempenho docente, desenvolvidos de modo consensual por associações e coletivos profissionais, entendidos como a descrição do que os professores devem saber e ser capazes de fazer, podem constituir um excelente quadro de referência para identificar o que é valorizado na profissão de professor e ser utilizado como instrumento de medição, credenciação de programas de formação, ingresso na profissão e, claro, na avaliação da prática docente (Danielson, 2010; Bolívar, 2012)²⁶.

Por outro lado, ao enfatizar a dimensão formativa, a avaliação do desempenho valoriza a reflexão do próprio professor sobre a sua experiência e o processo de aprendizagem como aspeto crucial do seu percurso profissional. Neste sentido, pode adquirir um novo significado a supervisão, inicialmente definida como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p.18).

Contudo, é necessária uma reconcetualização da supervisão no sentido de, desvinculando-a da formação inicial a que, de forma quase exclusiva, tem estado ligada, valorizar “os papéis de apoio, de escuta, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana, de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado” (Machado & Formosinho, 2010, p.107).

Na verdade, como referem Fullan e Hargreaves (2001), parece um dispêndio de tempo e de energias, o esforço atual da avaliação do desempenho no sentido de detetar uma pequena quantidade de professores incompetentes, aos quais é aplicado um plano individual de formação para superar lacunas, perdendo a oportunidade de descolar do modo solitário de

²⁶ O modelo de avaliação do desempenho em vigor, introduzido pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, prescindiu da definição de padrões nacionais de desempenho, facto que o segundo relatório da OCDE aprecia nestes termos (Santiago *et al.*, 2012, p.83): «Corre-se o risco de falta de consistência e equidade na progressão na carreira em resultado da diversidade de padrões aplicados pelas escolas na avaliação dos professores. Há uma tensão nítida entre padrões ao nível da escola para a avaliação do desempenho e as consequências nacionais dessa avaliação.»

desenvolver a docência e criar redes de suporte ao trabalho em equipa como condição para o desenvolvimento profissional (Machado & Formosinho, 2010).

Para tal, é necessário considerar dois pressupostos: por um lado, alertar para o facto de as práticas docentes constituírem um dos fatores do desempenho dos alunos, pelo que não é aceitável a responsabilização, em exclusivo, do professor pela sua melhoria; por outro, a orientação da avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional exige um forte compromisso e sentido de responsabilidade dos próprios professores (Bolívar, 2012).

5.3. Formação e comunidade de aprendizagem profissional

A inovação centrada na escola e a formação contínua de professores constituem duas faces da mesma moeda na medida em que, se uma inovação exige novos modos de ensinar, a formação pode proporcionar os saberes e as competências profissionais necessários aos novos métodos de ensino e aprendizagem. A comunidade de aprendizagem profissional constitui, atualmente, uma estratégia promissora para a melhoria da capacitação dos professores, no desenvolvimento da configuração prática das escolas que aprendem e das culturas de colaboração (Bolívar, 2012, p.128)

Na verdade, alguns admitem que a formação contínua se tem caracterizado por uma dupla exterioridade, quer em relação aos professores quer em relação à escola, na medida em que o *locus* e os conteúdos de formação se não relacionam com os objetivos e as metas da escola, nem com as necessidades sentidas pelos professores na sua prática docente quotidiana (R. Canário, 1989).

Assim, é necessário considerar a escola como um lugar em que os professores também aprendem, o que supõe adotar uma estratégia de formação centrada na escola através da construção de um dispositivo de formação que, otimizando sobretudo as potencialidades formativas internas, contribua para mudar a ação individual dos professores (R. Canário, 1989).

A investigação tem mostrado que a melhoria da escola depende, fundamentalmente, da evolução individual e coletiva dos seus professores, pelo que é necessário multiplicar as

oportunidades de desenvolvimento profissional e de aprendizagem coletiva. Um dispositivo de formação coerente com estes pressupostos é a comunidade de aprendizagem profissional, entendida como o grupo de professores que, de forma sistemática, partilhada e colaborativa, se interroga e reflete sobre as suas práticas, tendo em vista promover a melhoria das aprendizagens dos alunos (Krichesky & Murillo, 2011).

Neste sentido, nos anos 90, surgiu o conceito de escola como organização que aprende, devido, por um lado, à deslocação da ideia de aprendizagem enquanto conceção em que uma organização fomenta a aprendizagem contínua para uma outra em que esta aprendizagem é utilizada para a mudança e melhoria da própria escola, e, por outro, à substituição da reflexão sobre as relações internas como uma forma de partilha do conhecimento por outra em que se valoriza a importância do fomento das relações em toda a organização (Bolívar, 1997; Santos Guerra, 2002a; Molina, 2005).

Apesar de a comunidade de aprendizagem profissional conter múltiplas significações, nesta dissertação define-se como um grupo de pessoas que se interroga sobre a sua prática de modo contínuo, crítico, reflexivo e colaborativo, no sentido da melhoria das aprendizagens dos alunos (Molina, 2005; Krichesky & Murillo, 2011). Stoll e Fink (1999), por sua vez, consideram que uma comunidade de aprendizagem profissional se baseia num corpo técnico especializado de conhecimento, numa ética de serviço que orienta os professores para a satisfação das necessidades dos alunos, numa identidade coletiva fortalecida pelo compromisso profissional dos seus membros e numa autonomia profissional desenvolvida de acordo com uma regulação coletiva da prática, baseada em padrões de desempenho profissional.

Ora, também o relatório da OCDE a que já fizemos referência adverte para que “a avaliação dos professores só valerá a pena, a longo prazo, caso se torne parte integrante de uma cultura em que cada escola é uma comunidade profissional de aprendizagem” (Santiago *et al.*, 2009, p.11), destacando o papel que as lideranças desempenham na melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e do desempenho das escolas portuguesas.

A criação e o funcionamento de uma comunidade de aprendizagem profissional pressupõem quatro condições fundamentais. Em primeiro lugar, é necessário organizar a

comunidade de aprendizagem a partir de momentos de encontro e interação entre os professores. O papel das lideranças de topo e intermédias, numa perspectiva de “liderança distribuída” (Hord, 2009, p.43; Krichesky & Murillo, 2011, p.75), é vital porque lhes cabe a definição dos objetivos, a mobilização dos professores e a animação do diálogo colaborativo e reflexivo sobre as aprendizagens dos alunos e sobre as formas que os professores podem mobilizar para as melhorar. O tempo e o espaço constituem duas condições essenciais para o funcionamento da comunidade de aprendizagem profissional, através da planificação de tempos comuns, de realização de reuniões com carácter de regularidade e do estabelecimento de canais de comunicação entre os professores (Krichesky & Murillo, 2011). Finalmente, é fundamental a criação de uma estrutura responsável pela disponibilização e constante atualização dos dados da escola, a diversos níveis, incluindo os resultados escolares.

Desta forma, Hord e Hirsh (2008) enunciam um conjunto de etapas no sentido de garantir que os professores, nas suas interações, se orientam no sentido da melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Assim, propõem que se comece por identificar e definir as necessidades de aprendizagem dos alunos, a partir dos dados recolhidos na escola, determinando, em seguida as prioridades de melhoria e as práticas docentes e estratégias de ensino e aprendizagem que permitam melhorar essas aprendizagens, em face das necessidades e prioridades identificadas. Depois, considerando as práticas e estratégias escolhidas, identificam-se as necessidades de formação e definem-se os saberes e competências profissionais que os professores devem adquirir, em termos de aprendizagem pessoal. Em seguida, implementam-se e avaliam-se as estratégias escolhidas, definindo, eventualmente, novas necessidades de melhoria para um novo ciclo.

PARTE II

A ESTRUTURA MODULAR: ESTUDO EMPÍRICO

1. Contextualização do estudo

O estudo empírico envolve um estudo de caso múltiplo, pelo que, neste capítulo inicial, fundamenta-se a opção por esta estratégia de investigação (Afonso, 2005), identificam-se as proposições e as questões que orientam a investigação, procura clarificar-se o papel da investigadora quer, globalmente, no processo de investigação quer no contexto dos casos ou unidades de análise selecionadas, e, finalmente, esboçam-se as possibilidades de generalização das conclusões deste estudo.

1.1. A opção pelo estudo de caso e seus motivos

Nos anos 60 e 70 do século XX, nos Estados Unidos da América e na Grã-Bretanha, o estudo de caso forneceu um notável contributo, no âmbito da investigação e da avaliação educativa, para a compreensão de experiências de inovação curricular, já que os modelos em voga, como a análise de sistemas ou a avaliação por objetivos, não conseguiam mostrar a sua validade para a explicação do êxito ou fracasso dos programas educativos (Simons, 2011). Na verdade, o principal objetivo da avaliação educativa era determinar os efeitos dos programas, tendo em vista reunir informação para a tomada de decisão e, desta forma, melhorar a ação educativa.

Por outro lado, as avaliações tinham, sobretudo, um carácter experimental ou quase experimental e utilizavam medições quantitativas dos resultados, não conseguindo abarcar a complexidade dos programas no terreno, nem reunir as evidências necessárias para a ação. Além disso, muitos programas eram específicos, não se podia criar grupo de controlo para interpretar um desenho experimental, não existiam quadros de referência com os quais se pudesse comparar a inovação, de modo que centrar-se apenas numa pré-análise e na pós-análise como único indicador do mérito de um programa era, claramente, insuficiente. De facto, os designers do programa, os interessados e o público em geral precisavam de saber como se alcançavam os resultados, por que razão uma pessoa ou uma organização tinham sucesso onde outras fracassavam e quais eram os fatores fundamentais do contexto de implementação que explicavam determinados resultados.

Neste sentido, tornava-se imperativa a emergência de alternativas que tivessem em consideração as perspectivas dos participantes, fossem recetivas às necessidades do público-alvo e estivessem atentas à dinâmica de implementação e interpretação dos acontecimentos no seu próprio contexto. Desta forma, o estudo de caso constituiu um enfoque, entre outros, que reunia estas características específicas para a compreensão de projetos e inovações curriculares específicas.

O desenvolvimento do estudo de caso na investigação e na avaliação educativa acompanhou o renascimento da investigação etnográfica em sociologia e da investigação humanista na psicologia, integrado no movimento de pesquisa qualitativa nas ciências sociais que Denzin e Lincoln (2000, p.ix) apelidaram de “revolução metodológica tranquila”. O estudo de caso partilha com outras modalidades de pesquisa qualitativa muitos dos argumentos epistemológicos do trabalho de campo da sociologia e da antropologia, embora o estudo de caso possa “incorporar métodos diferentes dos qualitativos” (Simons, 2011, p.32).

Stake, MacDonald e Cronbach foram os precursores da avaliação e investigação educativa através do estudo de caso (Simons, 2011). Stake (1967) foi o primeiro a referir-se à necessidade de os avaliadores contarem a história do programa, de porem em marcha uma reconcetualização da tarefa de avaliação segundo uma perspectiva mais idiossincrática e longe da ideia de desenvolvimento curricular enquanto experimentação pobremente concebida sobre as aprendizagens dos alunos. Esta nova perspectiva pressupunha a inclusão de antecedentes, de dados sobre relações e juízos de valor, bem como de dados sobre resultados, para se poder contar a história do programa.

O trabalho de MacDonald (1971) foi, igualmente, inovador. Conhecedor, em virtude de anteriores trabalhos de campo, de que as generalizações realizadas noutros estudos não eram adequadas, procurou documentar como se implementava um programa no contexto concreto de cada instituição, através da entrevista aos atores principais, da observação de aulas, da recolha de imagens e do estudo do meio em que a escola se inseria. A partir daqui, MacDonald concluiu que o estudo de caso tinha de considerar a variabilidade da ação humana nas instituições, bem como os diversos fatores que a influenciam, as interrelações construídas na ação e as suas consequências, os juízos de valor dos atores e as possíveis diferenças entre

as percepções, no que se refere às suas finalidades e objetivos, de quem concebeu o programa em relação àqueles que estavam encarregados de o implementar.

Finalmente, Cronbach (1975) publicou um artigo em que defendia que a investigação experimental e correlacional não se mostrava capaz de satisfazer as necessidades de informação que os programas sociais necessitavam, não conseguia explicar os fatores contextuais de tempo e lugar, nem a natureza imprevista de situações sociais complexas. Defendendo a necessidade de estudos descritivos, Cronbach propunha que, em vez de fazer da generalização o princípio essencial da investigação, se invertesse as prioridades, se observasse e interpretasse os acontecimentos no seu contexto.

Assim, o estudo de caso tornou-se uma forma de concetualizar um enfoque metodológico alternativo para avaliar uma política ou um programa concretos (Simons, 2011). Parlett e Hamilton (1972) entenderam esta mudança como um afastamento em relação ao modelo da botânica agrícola, relacionado com o desenho experimental e a pré e pós-análise, e de aproximação a um modelo socioantropológico, afirmando que ele representava “um paradigma alternativo, com um estilo de pesquisa e uma metodologia diferente do padrão de pesquisa em educação” (Parlett & Hamilton, 1972, p.5).

Neste sentido, Simons (2011, p.42) define o estudo de caso da seguinte forma:

O estudo de caso é uma investigação exaustiva, desde múltiplas perspetivas, da complexidade e unicidade de um determinado projeto, política, instituição, programa ou sistema num contexto «real». Baseia-se na investigação, integra diferentes métodos e orienta-se por evidências. A principal finalidade é promover a compreensão exaustiva de um determinado tema (por exemplo, numa tese), programa, política, instituição ou sistema, a fim de gerar conhecimento e/ou informar o desenvolvimento de políticas, da prática profissional e da ação civil ou da comunidade.

Por sua vez, Bassey (citado por Afonso, 2005, p.70) define-o assim:

O estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando

a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidos, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência.

De acordo com a tipologia proposta por Stake (2007), este estudo de caso é instrumental e coletivo ou múltiplo (Yin, 2010). Quanto ao seu carácter instrumental, partiu-se da formulação de um problema de investigação, relacionado com uma inovação curricular introduzida desde o final dos anos 80 no sistema educativo português, pressentindo que, através do estudo de caso, é possível aprofundar o conhecimento sobre o modo como as escolas profissionais, primeiro, e secundárias públicas, depois, implementaram a estrutura modular dos cursos profissionais. Por outro lado, na medida em que se admite a possibilidade de ocorrência de diferenças e semelhanças entre escolas profissionais e escolas secundárias públicas, em consequência do alargamento da oferta formativa de cursos profissionais às últimas, a opção de investigação teve, necessariamente, que considerar mais do que um caso para estudo, no sentido de “assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (Afonso, 2005, p.72). Por isso, se fala de estudo de caso múltiplo, designação que se prefere à de estudo de caso coletivo.

Além disso, este estudo de caso insere-se no que Simons (2011, p.43-44) designou como “estudo de caso dirigido pela teoria” e “estudo de caso avaliativo”. Quanto à primeira, o quadro teórico constitui, simultaneamente, um quadro de referência para a emissão de juízos de valor e um guia de orientação para a pesquisa. Relativamente à segunda, considerando o âmbito científico em que se enquadra esta dissertação – a avaliação educacional –, este também é um estudo avaliativo, realizado com o objetivo de apreciar o valor ou o mérito desta inovação curricular.

Por outro lado, adotam-se as recomendações sugeridas por Simons (2011): uma perspectiva democrática, que se traduz pela valoração dos participantes em relação à estrutura modular; a receptividade em relação às necessidades do público e dos participantes ao longo da investigação; e a elaboração de conclusões justas e equitativas, representativas dos diversos interesses em presença.

1.2. Proposições e questões orientadoras da investigação

Na Introdução desta dissertação, formulou-se o seguinte problema de investigação:

Como foi desenvolvida a estrutura modular dos cursos profissionais por escolas profissionais e escolas secundárias públicas, tendo em conta o quadro de referência existente a nível nacional?

A opção por uma metodologia de natureza qualitativa afasta a identificação de hipóteses, substituídas por proposições retiradas do desenvolvimento teórico, tendo em vista fornecer uma direção ao estudo empírico (Yin, 2010; Meirinhos & Osório, 2010). A presença da teoria no estudo de caso é controversa, havendo autores como Yin (2010) e Yacuzzi (2005) que sustentam que “o estudo de caso deve ser precedido pelo desenvolvimento de uma teoria que permita a observação” (Yacuzzi, 2005, p.9), enquanto outros, como Gilham (citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.55), afirmam que, no estudo de caso, não se começa com noções teóricas.

No presente estudo, optou-se pela inclusão de um desenvolvimento teórico, bem como do seguinte conjunto de proposições e questões orientadoras elaboradas a partir dele:

Proposição n.º 1 – A gestão do currículo na estrutura modular dos cursos profissionais, bem como a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, apresentam características e especificidades que resultam da natureza daquele modelo de formação e dos princípios psicopedagógicos em que ele se baseia.

As questões orientadoras desta proposição são as seguintes:

1.1. Que princípios orientadores das práticas docentes foram introduzidos pelo projeto educativo e pelo projeto curricular das escolas ao nível da gestão curricular, visando adequar a estrutura modular ao contexto local?

1.2. Como concretizam os professores, na planificação do ensino e da aprendizagem, os princípios psicopedagógicos da estrutura modular?

1.3. Que papel é atribuído pelos professores aos saberes prévios dos alunos, de acordo com uma perspectiva construtivista da aprendizagem?

1.4. Que práticas de individualização e diferenciação pedagógica mobilizam os professores na sala de aula com o objetivo de concretizar o princípio do respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno? Que repercussões têm na progressão modular?

1.5. Que papel é atribuído à cooperação nas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores?

1.6. Como se processa o apoio e o acompanhamento dos alunos com módulos em atraso?

1.7. Que características apresenta a relação pedagógica nestas escolas?

1.8. Que práticas de avaliação das aprendizagens adotam os professores?

1.9. Que dificuldades e constrangimentos detetam os professores na implementação da estrutura modular? Como os superam? Que vantagens identificam?

Proposição n.º 2 – A estrutura modular dos cursos profissionais requer da escola a criação de condições organizacionais adequadas para o seu desenvolvimento e concretização.

As questões orientadoras são as seguintes:

2.1. Que grau de autonomia se percebe no projeto educativo e no projeto curricular das escolas envolvidas neste estudo?

2.2. Qual o impacto e o papel das lideranças na dinâmica das escolas?

2.3. Que práticas de colaboração são desenvolvidas no interior das escolas?

2.4. Que compromisso e responsabilidade se percebe nos professores, tendo em vista a consecução dos objetivos e metas das escolas?

2.5. Que flexibilidade existe ao nível da gestão do espaço, do tempo, dos recursos educativos e dos agrupamentos dos alunos e dos professores?

2.6. Como se caracteriza a relação das escolas com a comunidade educativa e o tecido socioeconómico?

2.7. Como se articulam a avaliação interna e externa das escolas com a melhoria?

Proposição n.º 3 – A estrutura modular dos cursos profissionais exige dos professores e formadores saberes e competências específicos para a sua implementação e desenvolvimento.

As questões orientadoras desta proposição são as seguintes:

3.1. Que saberes e competências dispõem os professores e formadores das escolas para desenvolverem o processo de ensino e aprendizagem na estrutura modular?

3.2. Que ações dinamizam as escolas, tendo em vista a preparação dos profissionais para a estrutura modular e o desenvolvimento profissional dos professores?

3.3. Que papel tem sido desempenhado pelas lideranças, em especial os coordenadores de departamento curricular, no acompanhamento e supervisão dos professores?

Proposição n.º 4 – O alargamento da oferta formativa de cursos profissionais e da estrutura modular às escolas secundárias públicas traduziu-se numa melhoria das taxas de escolarização no nível secundário de formação e numa redução das taxas de insucesso e abandono escolar.

As questões orientadoras são as seguintes:

4.1. Que sucesso escolar, educativo e profissional têm apresentado os alunos dos cursos profissionais?

4.2. Que semelhanças e diferenças se detetam entre a escola profissional e a escola secundária pública?

4.3. Que respostas específicas são encontradas pelas escolas relativamente aos constrangimentos e dificuldades detetados?

4.4. Que práticas das escolas são passíveis de generalização, enquanto boas práticas?

1.3. Antecedentes e papel da investigadora na investigação

Segundo Stake (2007), o investigador desempenha diversos papéis ao longo de uma investigação, optando, de forma contínua, por ênfases que vai conferindo a cada papel. Sem pretensões de efetuar o levantamento das características de cada um dos papéis propostos por Stake, é, no entanto, imprescindível enunciar aqueles que, de modo mais consciente, nortearam a investigadora ao longo deste estudo.

Em primeiro lugar, a natureza específica do mestrado em que se integra esta dissertação – a avaliação educacional – convoca a investigadora, como se referiu na Introdução, para a assunção do papel de avaliadora. Este papel implica que sejam escolhidos “critérios específicos ou um conjunto de interpretações através dos quais as forças e as fraquezas do programa, os seus sucessos e fracassos se tornarão evidentes” (Stake, 2007, p.112), procurando destacar a qualidade das atividades e dos processos através de uma descrição narrativa e de uma perspetiva interpretativa que tenha sempre em conta a multiplicidade de pontos de vista dos atores, dando-lhes continuamente a vez e a voz.

Além disso, também se adotou um papel construtivista ao longo deste estudo. Na verdade, o facto de a investigadora trabalhar com a estrutura modular nos últimos seis anos da sua atividade profissional, após um fugaz contacto com os cursos profissionais no princípio dos anos 90, significa que, à partida, dispunha de saberes prévios, um conhecimento já construído sobre o objeto deste estudo em função da sua experiência, bem como significados e interpretações estabelecidos a partir da interação com os alunos, outros profissionais, membros da comunidade e do tecido empresarial local. O desenvolvimento teórico e o estudo empírico tornaram possível a construção de novos significados e interpretações sobre a estrutura modular, passando a constituir um “universo de interpretações integradas” (Stake, 2007, p.116).

Este universo é, simultaneamente, único e coletivo. É único na medida em que resulta de um processo pessoal de recolha de dados e de construção de sentidos e interpretações sobre eles. É coletivo porque, por um lado, esta construção só foi possível com o contributo dos participantes, enquanto, por outro, o objetivo da investigadora é partilhar as suas interpretações e conclusões com os participantes, as escolas envolvidas e a comunidade de

leitores, ajudando-os a eles mesmos (re)construírem o seu conhecimento sobre o objeto deste estudo.

Mas, como escreve Stake (2007, p.119), “talvez a escolha mais importante seja até que ponto o investigador deverá ser ele próprio” no processo de investigação, pois, como diz Simons (2011, p.225), “as interpretações subjetivas são parte da força da investigação com estudo de caso”. Na verdade, a subjetividade não é algo que possa ou deva ser evitado, qualquer que seja o método escolhido, embora ela apresente mais visibilidade na investigação qualitativa na medida em que, nesta, as pessoas e o próprio investigador são parte integrante do caso em estudo.

Convém, no entanto, efetuar a distinção entre subjetividade e viés. Como diz Simons (2011, p.226), se não é possível eliminar a subjetividade na investigação, já que ela é inerente aos juízos que formulamos e às opiniões que emitimos, a postura mais adequada deve ser a de demonstrar de que forma os nossos valores, sentimentos e predisposições podem influenciar a investigação. Quanto à possibilidade de viés, a autora propõe que sejam referidos os procedimentos adotados, a fim de evitar que uma atitude mais parcial possa distorcer as nossas interpretações e conclusões.

Neste sentido, como diversos autores aconselham, é necessário analisar e situar o “eu” no processo de investigação, isto é, explicitar os valores, sentimentos e formas de pensar que afetam o nosso modo de viver e de agir, tendo em vista controlar a sua influência no processo. Deste modo, três podem ser os “eus” com alguma influência nesta investigação.

Em primeiro lugar, o “eu” enquanto par, ou seja, profissional da educação e do ensino, como todos os participantes deste estudo, pode estimular sentimentos de solidariedade, de identificação e pertença com um grupo profissional que, na atualidade, está afetado por fenómenos de desprofissionalização e de forte precarização nas relações de trabalho.

Em segundo lugar, o “eu” enquanto líder intermédia, com responsabilidades ao nível da coordenação de um departamento curricular na escola profissional, da definição da política da escola, da elaboração dos instrumentos de gestão curricular e da avaliação do desempenho dos professores, pode afetar quer as visões e interpretações dos próprios participantes,

eventualmente tendendo para verbalizar o expectável e não o sentido e o autêntico, quer as da própria investigadora.

Em terceiro lugar, o “eu” como professora de uma escola profissional, objeto deste estudo em comparação com uma escola secundária pública, aquela criada num processo complexo por professores desta, com relações entre elas nem sempre cooperantes, considerando que a sua vizinhança, mesmo espacial, também pode influenciar interpretações sobre a escola secundária.

Face a estes “eus subjetivos”, duas orientações se afiguram pertinentes: por um lado, como refere Holly (citado por Simons, 2011), a adoção de uma postura de “desidentificação”, ou seja, ser capaz de observar e observar-se sem envolvimento emocional em relação às pessoas e aos contextos; por outro, demonstrar reflexividade e transparência no processo de investigação e na redação do texto da dissertação.

Neste sentido, considerou-se fundamental informar, previamente, os participantes sobre a eventual divulgação dos dados obtidos, já que estes precisariam de saber, como aconselha Simons (2011, p.140), que seriam tratados com equidade e que, se surgirem questões difíceis, elas serão partilhadas e ultrapassadas em conjunto.

Por outro lado, no início de cada entrevista ou painel foram enunciados os princípios éticos da investigação, relevando-se o princípio fundamental de não provocar qualquer prejuízo aos participantes.

1.4. As possibilidades de generalização

A possibilidade de generalização das conclusões formuladas em estudo de caso constitui um problema central deste método de investigação. Para Simons (2011), o sentido e o uso do conceito de generalização em estudo de caso é diferente daquele que lhe dá a investigação quantitativa e positivista. Para esta, o caso é representativo, uma amostra de uma determinada população, pelo que as conclusões que se retiram do estudo adquirem um determinado grau de predição, podendo generalizar-se a toda a população, sem risco de equívoco.

Na investigação com estudo de caso, o caso não é típico nem representativo de uma determinada população, embora possa apresentar semelhanças com outro. Simplesmente, a generalização das conclusões do primeiro para o segundo não é independente dos respetivos contextos, pelo que o significado dessa generalização “depende da manutenção de uma conexão com as particularidades do caso concreto no seu contexto” (Simons, 2011, p.227). Assim, o investigador com estudo de caso não tem, necessariamente, a obrigação de generalizar no sentido positivista, mas de demonstrar em que condições as conclusões teóricas que retira podem ser aplicadas a outros contextos ou utilizadas por outros. Yin (2010) chama-lhe generalização analítica, enquanto Simons propõe formas de generalização assim entendida, algumas das quais se mostram pertinentes para o presente estudo.

Em primeiro lugar, a generalização resulta do cruzamento de dados e conclusões neste estudo de caso múltiplo. Na verdade, a análise e interpretação dos dados permite a identificação quer de aspetos comuns quer de aspetos diferentes que possibilitarão o estabelecimento de conclusões gerais de ambos, embora não generalizáveis a toda a população, no caso as escolas com estrutura modular dos cursos profissionais.

Para Stake (2007), a preocupação com a generalização compete com a procura de particularismo e especificidade do caso e, nesse sentido, aquela não deveria ser, simplesmente, enfatizada. Não fugindo, apesar disso, ao problema, Stake (2007, p.101) criou o conceito de “generalização naturalista”, segundo a qual o que aprendemos num caso pode ser semelhante ou diferente em relação a outro(s) caso(s) conhecido(s) e, nessa medida, a sua descrição detalhada, complexa e densa pode ser objeto de comparação, por parte do leitor, relativamente ao que ele mesmo observou ou vivenciou noutra(s) contexto(s) (Duarte, 2008).

Contudo, como Simons (2011) adverte, pode exigir-se que o investigador apresente conclusões que, ele próprio, considere robustas, a fim de não deixar que seja o leitor a decidir. E, neste sentido, a autora propõe a possibilidade de a generalização abarcar conceitos e processos desenvolvidos a partir do caso estudado, transferíveis para circunstâncias e contextos específicos diferentes, a que Stake (citado por Duarte, 2008, p.123) chama generalizações maiores ou proposicionais.

Uma outra possibilidade de generalização, que a autora apelida de generalização situada (Simons, 2011, p.230), pode ocorrer desde que se mantenha uma conexão com a

situação na qual os conceitos foram inicialmente produzidos. Tem algum sentido para este estudo na medida em que esta possibilidade procura explicar de que forma os atores, no terreno, utilizam e aplicam saberes produzidos pela investigação, embora esta utilização pressuponha uma interpretação partilhada dos temas e problemas analisados pela investigação e a própria capacidade do coletivo para os interpretar.

Finalmente, Simons sustenta que, paradoxalmente, a análise particular, exaustiva e em profundidade de um caso abre possibilidades de descobrir algo de único e de reconhecimento de uma verdade universal, enquanto Flyvbjerg (2004) considera que, por estas razões, ela se mostra adequada para identificar “cisnes negros” pois, “o que parece branco com frequência é negro quando se analisa de perto” (p.43). Simons argumenta deste modo (2011, p.232):

Ao intentar captar essa essência, percepção ou compreensão, a minha teoria é que devemos participar no paradoxo próprio do caso, da tensão entre o universal e o particular, da ambiguidade e do conflito que coloca. Ao deixar o paradoxo aberto à dúvida e a um novo exame, acabamos por nos aperceber quer da importância do caso ou da circunstância específica quer da compreensão universal (essa percepção que todos reconhecemos). Isto significa permanecer na particularidade do caso, com toda a sua ambiguidade e as suas contradições, vivendo de facto com o paradoxo até que alcancemos essa compreensão.

2. A metodologia

Após a clarificação das opções iniciais, neste capítulo abordam-se aspetos relacionados com a metodologia de investigação, designadamente: i) os motivos da escolha deste estudo de caso e das unidades de análise ou casos que, em concreto, o constituem; ii) os elementos e informações sobre o acesso ao campo para a recolha de informação e o modo como esta recolha se processou; iii) os procedimentos utilizados para a análise e interpretação dos dados; iv) os fundamentos da credibilidade deste estudo, bem como as suas limitações.

2.1. Escolha do(s) caso(s)

Embora as perspetivas sobre a necessidade de delimitação do estudo de caso no início do processo de investigação não sejam unânimes, considera-se que esse exercício pode ajudar a definir com mais clareza o respetivo conteúdo (Simons, 2001, p.52). Assim, considerando o problema já enunciado, o caso geral desta investigação é a implementação da estrutura modular dos cursos profissionais de nível secundário. O interesse por este caso tem um carácter instrumental (Simons, 2001, p.53), tendo surgido por duas razões fundamentais.

Em primeiro lugar, no princípio dos anos 90, como já se referiu, a investigadora teve contacto com a estrutura dos cursos profissionais, tendo realizado um curso de formação, em 1993, integrado na divulgação de práticas modulares, promovido pelo NACEM. Apesar de essa experiência no ensino profissional ter sido curta (1991-1993), foi retomada a partir de 2006, em virtude de ter sido colocada numa escola profissional pública e, por esse motivo, ter renovado a relação com a estrutura modular.

Por outro lado, não abundam, em Portugal, os estudos sobre a estrutura modular dos cursos profissionais. Provavelmente, com a excepção dos trabalhos de Luísa Orvalho, que à estrutura modular e aos cursos profissionais tem dedicado, desde os tempos do NACEM, uma parte significativa da sua vida profissional, as publicações com o objetivo de divulgação de boas práticas ou de trabalhos de investigação são raras²⁷. Ora, quer o objetivo anunciado pelo XIX governo constitucional, no sentido de aumentar a população a frequentar cursos de ensino profissional através de uma aposta forte no ensino técnico e na formação profissional²⁸, quer a necessidade de diversificação da oferta formativa de nível secundário para o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos, a partir de 2012/2013, permitem antecipar a importância que, nos anos mais próximos, este subsistema e a sua modalidade de organização da formação não deixarão de apresentar.

Entretanto, o caso objeto desta investigação inclui subelementos e casos (Simons, 2001, p.51). Assim, relativamente aos subelementos, este estudo pretende investigar a

²⁷ Em 2009, por ocasião do vigésimo aniversário da criação das escolas profissionais, realizou-se, no Porto, no Pólo da Universidade Católica, um seminário subordinado ao tema *O Ensino Profissional: Analisar o passado e olhar o futuro*, tendo sido publicadas as atas com as intervenções então produzidas (Azevedo, Jacinto, Presa, Alves & Orvalho, 2009).

²⁸ Consoante Programa do XIX Governo Constitucional, p.119. Recuperado em 19 de março de 2012, de www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf

implementação da estrutura modular numa escola profissional e numa escola secundária pública. A escolha destes subelementos prende-se com o facto de as escolas profissionais terem sido, desde 1989, as primeiras instituições de formação a oferecer cursos organizados de acordo com os princípios da estrutura modular, enquanto a opção pela escola secundária pública foi motivada pelo interesse em analisar o impacto do alargamento dos cursos profissionais e da estrutura modular a estas escolas, de modo a identificar as respostas que estas encontraram para um modelo de organização curricular que não faz parte da sua cultura organizacional.

Esta opção quanto aos subelementos induziu um estudo de caso múltiplo, como se referiu, pelo que se escolheram dois casos ou duas unidades de análise: uma escola profissional, doravante designada EP, e uma escola secundária pública, a partir de agora chamada ES, que, desde 2006, tem tido cursos profissionais na sua oferta formativa. Relativamente à escola profissional, a sua escolha apresentava um interesse intrínseco, embora complexo, como se referiu, já que nela a investigadora desempenha funções desde 2006. Quanto à escola secundária pública, a sua escolha foi motivada por um critério de proximidade em relação à residência da investigadora, procurando, desta forma, rendibilizar o escasso tempo disponível para a investigação e a elaboração da dissertação.

2.2. Acesso ao campo

O acesso ao campo foi diferenciado. No caso da EP, iniciou-se com uma reunião tida com a diretora da escola, no dia 19 de dezembro de 2011, onde foi solicitada autorização para a realização do estudo e apresentada uma sucinta descrição dos objetivos e da metodologia da investigação. Esta comunicação esteve suportada numa breve síntese escrita. Posteriormente, a diretora apresentou o pedido de autorização em reunião do conselho pedagógico da escola, realizada no dia 11 de janeiro de 2012, onde a investigadora teve a oportunidade de explicar, uma vez mais, os objetivos da investigação, a sua metodologia e as expectativas quanto aos participantes no estudo, designadamente em entrevistas e painéis, além da observação direta e da análise de documentos fundamentais da vida da escola. Na mesma reunião, teve ainda a oportunidade de enunciar as vantagens para a escola

relacionadas com esta investigação, designadamente a possibilidade de esta, no seu conjunto, refletir sobre as práticas modulares que tem utilizado, no sentido da sua melhoria. O conselho pedagógico apreciou favoravelmente o pedido apresentado pela investigadora.

No caso da ES, o contacto inicial foi efetuado no dia 28 de novembro de 2011 através de correio eletrónico, numa mensagem dirigida à diretora da escola, onde se apresentava o projeto e solicitava autorização para realizar a investigação. Na sequência desse contacto, foi acordado um encontro com a diretora, na escola secundária, realizado no dia 20 de Dezembro de 2011, onde o projeto de investigação foi detalhado quanto a objetivos, metodologia, participantes, possíveis vantagens para a escola e acesso a documentação. A diretora autorizou a realização da investigação.

2.3. Recolha dos dados

A entrevista, a observação e a análise de documentos constituem, como refere Simons (2011, p.58), três métodos cuja utilização na investigação com estudo de caso é muito frequente. Para a presente investigação, estes foram também os métodos escolhidos, a par do painel (A. Sousa, 2005, p.249), que pode ser considerado uma entrevista em grupo (Afonso, 2005, p.100). Apesar disso, o critério fundamental para a escolha destes métodos baseou-se no facto de eles serem aqueles que revelam mais potencial para fornecer dados que pudessem dar respostas ao problema de investigação colocado. Os guiões elaborados para a entrevista e o painel, bem como a grelha de observação, foram submetidos e validados por um painel de especialistas, antes de serem aplicados.

Em seguida, houve necessidade de selecionar os participantes no estudo. Relativamente às entrevistas individuais, na ES, o critério principal consistiu na escolha de um sujeito que tivesse uma ligação aos cursos profissionais e à estrutura modular e desempenhasse, nesse contexto, uma função relevante na organização. Assim, foi escolhida a coordenadora dos cursos profissionalmente qualificantes que, de acordo com o regulamento interno da escola, tem como competências, entre outras, o acompanhamento e a avaliação do funcionamento dos cursos profissionais. A coordenadora foi contactada no dia 13 de fevereiro de 2012, tendo-se mostrado, de imediato, recetiva a colaborar no processo de investigação. Foi-lhe

remetido, por via eletrónica, o respetivo guião, no dia 1 de março de 2012, tendo a entrevista decorrido no dia 30 de março de 2012, nas instalações da escola secundária. Com autorização da entrevistada, foi feito o registo áudio da entrevista.

Relativamente à EP, o critério de escolha foi o mesmo da ES. No entanto, naquela escola, o líder intermédio com competências de coordenação dos cursos profissionais é o diretor de curso. A escola tem três diretoras de curso, duas na área de Turismo e uma na área de Produção Agrária, pelo que a opção inicial foi entrevistar uma diretora de curso da área de Turismo e outra de Produção Agrária. Efetuados os contactos com as duas diretoras na primeira semana de fevereiro de 2012, elas acederam a colaborar na investigação, tendo-lhes sido entregue, pessoalmente, o guião. No entanto, uma delas manifestou a convicção de que se sentia pouco segura em relação ao contributo que poderia prestar, em termos da qualidade e quantidade da informação de que dispunha, solicitando a presença da terceira diretora de curso. Considerou-se que o pedido podia ser levado em conta, com vantagens para a investigação, e, por isso, foi aceite. Neste sentido, uma das entrevistas foi realizada no dia 26 de março de 2012, enquanto a entrevista em grupo decorreu no dia 29 de março do mesmo ano. Com a autorização das entrevistadas, foi também efetuado o registo áudio das duas entrevistas.

Para o painel ou entrevista em grupo, decidiu-se escolher seis professores. No caso da ES, os critérios de escolha teriam em conta a representatividade dos dois cursos, escolhendo-se três professores de cada um, de preferência de disciplinas diferentes, cabendo a escolha à coordenadora dos cursos profissionalmente qualificantes. Este painel realizou-se no dia de 23 de maio de 2012, tendo contado com a presença de cinco professores. O registo dos dados foi efetuado, em ficha própria, por um elemento convidado para o painel pela investigadora, exclusivamente para essa função.

Quanto ao painel da EP, o critério de representatividade implicou a participação de dois professores de cada um dos três cursos em funcionamento, de preferência de disciplinas diferentes, cabendo a identificação e o contacto com os professores às respetivas diretoras de curso. Este painel realizou-se no dia 8 de maio de 2012, tendo contado com 5 professores uma vez que o sexto, por motivos profissionais, não pôde comparecer. Para o registo dos dados foi utilizado o mesmo procedimento do outro painel.

Relativamente ao método de observação, foram realizadas as observações que, em função dos respetivos objetivos, poderiam apresentar algum contributo para a investigação. Assim, no dia 4 de janeiro de 2012, a ES realizou um plenário de professores que lecionavam cursos profissionais, com o objetivo de debater alterações ao regulamento da progressão modular dos alunos, pelo que, obtida a autorização junto da diretora, a investigadora esteve presente, numa perspetiva não participante, tendo registado pessoalmente os dados, em grelha específica.

Em seguida, a EP realizou, no dia 1 de março de 2012, uma reunião conjunta dos diretores de turma e das diretoras de cursos, com o objetivo de efetuar um balanço da assiduidade dos alunos e da recuperação modular. Obtida a autorização das três diretoras de curso, a participação da investigadora teve, igualmente, uma perspetiva não participante. Para o registo dos dados utilizou-se o procedimento da observação anterior.

Relativamente aos documentos, foram identificados os seguintes para cada uma das escolas: projeto educativo, regulamento interno, plano plurianual/plano de melhoria, plano de atividades relativo a 2010/2011 e respetivo relatório, último relatório de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação, plano de formação da escola (2011-2013), relatório(s) de avaliação interna da escola, um projeto curricular de turma de curso profissional, planificações modulares em número variável, critérios de avaliação dos alunos dos cursos profissionais, critérios de progressão dos alunos dos cursos profissionais, normas para a recuperação modular, regulamento da prova de aptidão profissional e regulamento da formação em contexto de trabalho. Alguns destes documentos são do domínio público pois encontram-se alojados nos sítios da internet das duas escolas, enquanto os restantes foram solicitados às respetivas direções.

Finalmente, quanto aos resultados escolares, a opção tomada consistiu em acompanhar o percurso dos alunos entrados nos cursos profissionais das respetivas escolas no ano letivo de 2007/2008, com exceção de um curso da ES cujo início teve lugar no ano letivo anterior (2006/2007), de modo a poder reunir elementos quer quanto à frequência e conclusão do curso quer quanto à inserção no mercado de trabalho ou ao prosseguimento de estudos.

2.4. Análise dos dados

Este estudo enquadra-se no que alguns autores (Bardin, 1995; Vala, 1986; Amado, 2000) designam como análise estrutural na medida em que “visa permitir inferências sobre a organização de pensamento da fonte implicada no discurso” (Vala, 1986, p.120), identificar as características e atributos dos “objetos” presentes nas questões orientadoras da investigação, procurando “descrever e elucidar as características das comunicações em análise “ (Amado, 2000, p.54) (entrevistas, painéis, documentos, observações).

Assim, o *corpus* documental (Vala, 1986; Amado, 2000; Esteves, 2006) foi constituído por três entrevistas a três diretoras de curso e a uma coordenadora de formações profissionalmente qualificantes, dois painéis de professores, duas observações de reuniões e os documentos acima identificados.

Para o tratamento dos dados recolhidos foi utilizada a análise de conteúdo que, de acordo com Amado (2000, p.53), constitui “uma técnica que procura «arrumar» num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto» dos mais diversos tipos de comunicação”, pelo que o seu principal objetivo é proceder à descrição sistemática e até quantitativa desse conteúdo, procurando, através de um processo inferencial, atingir as condições de produção dessas comunicações, entendidas como as intenções, as representações, os pressupostos e os quadros de referência da fonte da comunicação.

Considerando o desenvolvimento teórico da pesquisa que esteve na origem deste *corpus* documental, procedeu-se à elaboração do guião das entrevistas e dos painéis (Apêndices n.ºs 1 e 2, respetivamente), tendo em vista o estabelecimento, *a priori*, de um sistema de categorias (Vala, 1986). Nesta perspetiva, procurou fazer-se uma categorização no respeito pelas qualidades identificadas por Bardin (1995, p.120): exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Elaborado o quadro de categorias e subcategorias das entrevistas, efetuou-se o respetivo controlo de validade (Amado, 2000), recorrendo-se para o efeito a um segundo codificador externo, doutorando desta Universidade de Évora. Comparadas as codificações

atribuídas por ambos, procedeu-se ao respetivo cálculo, utilizando a fórmula descrita por Vala (1986)²⁹. O resultado foi de 0,80, pelo que o quadro elaborado foi considerado satisfatório.

Em seguida, procedeu-se à leitura do *corpus* documental das três entrevistas, previamente transcritas de forma integral a partir dos respetivos registos áudio, de que resultou um primeiro tratamento, organizando o material discursivo segundo as categorias e/ou subcategorias do sistema acima referido. A leitura do *corpus* documental das entrevistas permitiu efetuar pequenos ajustamentos *a posteriori* no sistema de categorias (Vala, 1986, p.113), incluindo a identificação de indicadores por categoria, que ficou organizado, finalmente, consoante o Apêndice n.º 3.

Por sua vez, em relação aos painéis foram definidos seis temas, desdobrados num conjunto de categorias, consoante a Tabela 4.

Em seguida, procedeu-se à pré-categorização das entrevistas, identificando unidades de registo, ou seja, “segmentos de conteúdo mínimo que são tomados em atenção pela análise” (A. Sousa, 2005, p.270), que podem ser classificadas em unidades semânticas (tema, item), linguísticas (palavra, morfema) ou psicológicas (experiências, traços psicológicos). As unidades de registo foram organizadas de acordo com as categorias e subcategorias anteriores. Finalmente, elaborou-se a grelha de categorização da informação das entrevistas (**E**), articulando de forma adequada tema, categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo numeradas sequencialmente, embora distinguindo o contexto/participante de cada uma (**E1**, **E2** e **E3**) (Apêndice n.º 4).

Quanto ao *corpus* documental dos painéis e das observações, o facto de, contrariamente às entrevistas, que foram objeto de registo áudio, aqueles terem sido alvo de registo escrito durante a própria realização, tornou o trabalho de tratamento e categorização bastante mais simples. No caso da categorização dos painéis, seguiu-se de perto as categorias do respetivo guião, tendo sido elaborada a grelha de categorização (**P**) distinguindo o contexto/participantes de cada um (**P1** e **P2**) (Apêndice n.º 5). Por sua vez, as observações das

²⁹ A fórmula é: $F=2 (C1,2)/(C1+C2)$, em que F corresponde ao índice de validade ou fidelidade, C1 à codificação elaborada pela investigadora e C2 à codificação elaborada pelo elemento externo. Desta forma, o índice de validade ou fidelidade calculou-se dividindo o número de acordos entre os dois codificadores pelo total de categorizações efetuadas por cada um (Vala, 1986, p.117).

reuniões não foram objeto de categorização prévia, mas *a posteriori*, tendo em consideração a agenda de trabalhos e os discursos produzidos pelos participantes ao longo das reuniões, de que resultou a grelha de categorização (**Ob**) com distinção, igualmente, do contexto/participantes de cada uma (**Ob1** e **Ob2**) (Apêndice n.º 6). Em cada uma das duas grelhas, as unidades de registo são numeradas sequencialmente.

Tabela 4
Sistema de categorias dos painéis

TEMA	CATEGORIA
1. Desenvolvimento profissional dos professores	1.1. Motivações da escolha da escola 1.2. Saberes e experiências anteriores na estrutura modular 1.3. Necessidades de formação diagnosticadas 1.4. Resposta da escola às necessidades de formação 1.5. Alternativas procuradas pelo professor
2. Desenvolvimento curricular	2.1. Intervenção na sequência modular 2.2. Formas de evitar a atomização do saber e a repetição de conteúdos
3. Planificação do ensino e da aprendizagem	3.1. Atividades de diagnóstico dos alunos 3.2. Orientação da planificação 3.3. Sequenciação dos conteúdos 3.4. Estratégias de ensino e aprendizagem
4. Gestão do ensino e da aprendizagem	4.1. Detecção de saberes prévios dos alunos 4.2. Relação pedagógica na sala de aula 4.3. (In)Disciplina na sala de aula 4.4. Respeito pelos ritmos de aprendizagem 4.5. Participação dos alunos
5. Avaliação das aprendizagens	5.1. Instrumentos de avaliação 5.2. Avaliação formativa 5.3. Classificação modular 5.4. Critérios de avaliação 5.5. Avaliação da formação em contexto de trabalho e da prova de aptidão profissional
6. Visão global da estrutura modular	6.1. Vantagens e desvantagens da estrutura modular 6.2. Trabalho docente na estrutura modular 6.3. Dificuldades percecionadas 6.4. Sugestões de melhoria

Relativamente à documentação, foram também criadas categorias *a posteriori* a partir da leitura de cada elemento do respetivo *corpus* documental, tendo sido elaborada a grelha

de categorização (**Doc**) com distinção, também, do tipo de documento (**Doc1, Doc2, etc.**) e numeradas sequencialmente as unidades de registo (Apêndice n.º 7).

A análise e interpretação dos resultados foi efetuada a partir das diversas grelhas de categorização da informação, tendo-se recorrido à respetiva comparação e confronto na busca do sentido e do significado das representações verbalizadas pelos participantes do estudo ou das enunciadas nos diversos documentos.

A redação socorre-se de uma narrativa em que, de forma sistemática, se procura documentar a interpretação dos dados com os discursos de suporte, utilizando-se dois procedimentos básicos: por um lado, identifica-se e localiza-se as unidades de registo; por outro, transcreve-se e localiza-se as unidades de registo consideradas mais expressivas³⁰.

2.5. Credibilidade do estudo e suas limitações

Tradicionalmente, a qualidade de uma investigação pressupõe o recurso a procedimentos de validade, de fiabilidade (fidelidade ou fidedignidade) e de representatividade (Afonso, 2005). A validade pretende garantir que se investiga, realmente, o que se pretende, o que implica, por um lado, verificar se as questões orientadoras cobrem o objeto e a finalidade de investigação, por outro, que se procedeu à recolha de informação sobre todas as questões e, em último lugar, que os dados contemplam diversas perspetivas, sem estarem, à partida, enviesados pela seleção dos participantes (Alaíz *et al.*, 2003).

As duas estratégias utilizadas em estudo de caso para validar a qualidade dos dados são a triangulação e a verificação pelo participante. A triangulação constitui um meio de análise cruzada da relevância e importância dos dados ou de análise dos argumentos a partir de diferentes perspetivas, a fim de reforçar provas que sustentem as conclusões mais importantes (Simons, 2011). Para o efeito, é necessário atuar a montante e a jusante da recolha de dados através de vários tipos de triangulação, como sejam a triangulação de dados provenientes de diversas técnicas e fontes, a triangulação de dados provenientes de

³⁰ Por exemplo, em (**Doc1, 1**), **Doc** corresponde a uma fonte documental, **1** ao tipo de documento (neste caso, o projeto educativo da ES) e **1** à primeira unidade de registo da respetiva grelha de categorização (Apêndice n.º 7).

diferentes participantes, a triangulação de dados provenientes de momentos distintos e a triangulação de opiniões e interpretações dos investigadores (Simons, 2011; Alaíz *et al.*, 2003). No presente estudo, procurou garantir-se a validade da investigação através da utilização de diversas técnicas (a entrevista, a observação, o painel), distintas fontes documentais e diferentes participantes. Neste último caso, convém salientar que o estudo pode apresentar alguma limitação na medida em que, estando prevista, nas intenções iniciais da investigadora, a realização de painéis com alunos, acabaram por não se realizar devido a limitações de tempo.

A verificação pelo participante diz respeito à análise conjunta efetuada pela investigação e pelo(s) participante(s) sobre a exatidão, a adequação e a imparcialidade das observações, dos registos e das interpretações (Stake, 2007; Simons, 2011). Neste estudo, procurou garantir-se esta verificação através da entrega aos participantes dos guiões e das respetivas grelhas de categorização das entrevistas e dos painéis, com ponderação das suas sugestões. Provavelmente, seria necessária a validação pelos participantes de algumas das conclusões deste estudo, mas limitações de tempo inviabilizaram a plena consecução deste procedimento.

Por sua vez, a fiabilidade relaciona-se com a replicabilidade das conclusões, ou seja, com a possibilidade de diferentes investigadores, utilizando os mesmos instrumentos, poderem chegar a resultados idênticos sobre o mesmo assunto (Coutinho & Chaves, 2002; Alaíz *et al.*, 2003). Desta forma, a fiabilidade constitui a garantia “de que os dados se referem a informação efetivamente recolhida e não foram *fabricados*” (Afonso, 2005, p.112). Ora, apesar de o estudo de caso não ser objeto de replicação, não pode deixar de se colocar a questão da fiabilidade, para que o estudo apresente pertinência e rigor. Para o efeito, no presente estudo, acatou-se a sugestão de Yin (2010) no sentido da descrição pormenorizada dos procedimentos da investigação, efetuada nos pontos anteriores, de modo a possibilitar que outros possam, eventualmente, repeti-los, em contextos semelhantes.

Finalmente, a avaliação da qualidade dos dados mediante um critério de representatividade garante que os sujeitos envolvidos representam o conjunto dos sujeitos dos contextos onde a pesquisa se realiza (Afonso, 2005). Esta definição de representatividade é adequada para estudos quantitativos. No presente estudo, esta questão não deixou,

todavia, de ser considerada a propósito da seleção dos participantes, embora com as adaptações inerentes a um estudo qualitativo, tal como se descreveu no ponto 2.3.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, efetua-se a caracterização do contexto dos casos que constituíram objeto de estudo desta investigação, seguindo-se a apresentação, discussão e interpretação dos seus resultados, tendo em conta quatro tópicos: o processo de ensino e aprendizagem na estrutura modular, as condições organizacionais introduzidas para a sua implementação, o desenvolvimento profissional dos professores e os resultados escolares, estes entendidos na perspetiva académica e das saídas escolares e profissionais dos alunos (MacBeath *et al.*, 2005).

3.1. Caracterização dos casos e do seu contexto

A ES fica situada no Alentejo, num concelho que apresenta uma elevada taxa de envelhecimento e uma baixa taxa de atividade (42%). Segundo os Censos de 2001, 67% da população do concelho trabalhava no setor terciário, 18% no setor secundário e 15% no primário, apresentando uma taxa de desemprego de 9,5% (**Doc1, 1**). O nível de escolarização da população do concelho era relativamente baixo: 25% não dispunha de qualquer grau de ensino, 36% possuía o 1.º ciclo do ensino básico, 11% o 2.º ciclo do ensino básico, 9% o 3.º ciclo do ensino básico, 13% o ensino secundário e 6% o ensino superior (**Doc1, 2**).

A ES foi construída com a herança de um benemérito que, em testamento, manifestou o desejo de ser criada uma fundação, que administrasse os bens por ele legados, no sentido de construir uma escola agrícola e industrial no concelho. A fundação foi criada em 1956, tendo, a partir daí, desenvolvido esforços com vista à construção da escola, que foi, de facto, inaugurada em abril de 1964, como escola agro-industrial. Em 1970, esta escola passou a escola técnica, enquanto a fundação foi extinta em 1977. Em 1978, no âmbito da alteração

global da tipologia dos estabelecimentos de ensino, a escola técnica passou a designar-se escola secundária (**Doc1, 3**).

Esta evolução institucional configurou uma oferta formativa caracterizada pela polivalência. A oferta formativa inclui o 3º ciclo do ensino básico, cursos científico-humanísticos do ensino secundário (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais e Línguas e Humanidades) e, desde 2006/2007, cursos profissionais³¹ (**Doc1, 5**).

Na atualidade, a população escolar é composta por cerca de oitocentos alunos jovens e adultos. Os primeiros constituem 75% da população escolar total, distribuída pelo 3.º ciclo do ensino básico (25%) e pelo ensino secundário (50%). Os adultos constituem 25% da população escolar, enquadrada no Centro Novas Oportunidades, a funcionar desde finais de 2008 (**Doc1, 4**).

A ES desenvolve projetos nas áreas da saúde e educação sexual (Escola Promotora de Saúde), do sucesso escolar (metodologia TurmaMais e Plano de Ação da Matemática) e da atividade física e desportiva (Desporto Escolar) (**Doc1, 6**).

Quanto a recursos humanos, a ES dispõe de cerca de 80 professores, dos quais 60% pertence ao quadro de nomeação definitiva. Do pessoal não docente fazem parte uma psicóloga, oito assistentes técnicos, três profissionais de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), uma técnica de diagnóstico e encaminhamento e catorze assistentes operacionais (**Doc1, 7**).

No que se refere às instalações, a ES dispõe de salas de aula, salas de informática, oficinas e laboratórios, anfiteatro, bufete, espaço de convívio para alunos, biblioteca, um ginásio e respetivos balneários, polidesportivo descoberto e área administrativa. Dada a ausência de refeitório, os alunos utilizam o da escola básica (**Doc1, 8**).

Por sua vez, a EP também está localizada no Alentejo, no mesmo concelho da ES. Foi criada com o objetivo de preencher uma lacuna ao nível da formação técnica e profissional da

³¹ Nos últimos anos, a oferta de cursos profissionais é variável consoante a procura, tendo a escola oferecido os cursos Técnico de Apoio Psicossocial, Técnico de Gestão, Técnico de Manutenção Industrial e Técnico de Informática de Gestão.

região no domínio da agricultura³². Constituiu-se por contrato-programa celebrado em agosto de 1990, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, entre o GETAP, como primeiro outorgante, e a EP, uma cooperativa de comercialização, a associação de agricultores local e a dependência da Caixa de Crédito Agrícola, como segundos outorgantes. À recém-criada EP foi afeto um extenso património fundiário, formado por três explorações agrícolas, bem como todo o equipamento, instalações e recursos humanos (professores do ensino agrícola e funcionários).

Em 2000, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro, dado o contributo do seu projeto pedagógico para a formação de jovens na área agrícola e para o desenvolvimento económico-social da região, a EP passou a ter natureza pública, integrando-se na rede oficial de estabelecimentos de ensino do ME e adotando o regime de autonomia, administração e gestão recentemente publicado (o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

De acordo com a Portaria de criação, a EP tinha uma oferta formativa constituída por três cursos: técnico de gestão agrícola, técnico de produção animal e técnico de turismo ambiental e rural. Passada uma década, a EP, atenta às mudanças socioeconómicas, em especial no mercado de trabalho, mediante o parecer favorável de agentes locais e regionais, com quem a Escola tem parcerias e protocolos, passou a incluir na sua oferta formativa os cursos técnico de turismo, técnico de jardinagem e técnico de espaços verdes (**Doc2, 19**).

O edifício escolar da EP integra quatro blocos térreos, dispondo de área administrativa, 10 salas de aula, sala de convívio dos alunos, bufete, biblioteca, anfiteatro, dois laboratórios, residência do tratador de animais, parque de máquinas, museu agrícola, sala de mecanização, estação meteorológica, ovil, aviário e exploração agrícola de 23 ha. A EP dispõe também de duas carrinhas para transporte de alunos (**Doc2, 17**).

O corpo docente é constituído por cerca de 30 professores distribuídos por três departamentos, dos quais dez pertencem ao quadro de escola. 43% dos professores tem mais de 15 anos de experiência pedagógica e a média de idades é de 42 anos. O pessoal não docente é constituído por um coordenador técnico, quatro assistentes técnicos e dez assistentes operacionais, pertencendo todos ao quadro de escola (**Doc2, 18**).

³² Os elementos relativos à caracterização da EP foram retirados do respetivo sítio da internet.

A população discente era constituída, no ano letivo de 2010/2011, por 127 alunos dos cursos profissionais, e 24 formandos dos cursos de educação e formação de adultos (EFA). Estavam em funcionamento dez turmas, sendo duas do curso Técnico de Produção Agrária (TPA), três do curso Técnico de Turismo (TT), três do curso Técnico de Turismo Ambiental e Rural (TTAR), uma do curso EFA de Operador de Máquinas Agrícolas (nível 2) e uma do curso EFA de Jardinagem e Espaços Verdes (nível 4) (**Doc2, 19**).

3.2. Resultados ao nível do processo de ensino e aprendizagem na estrutura modular

As características da estrutura modular dos cursos profissionais implicam a existência de determinadas condições e adaptações ao nível do processo de ensino e aprendizagem, designadamente, aspetos específicos da gestão e desenvolvimento do currículo, da planificação e gestão do ensino e da aprendizagem, do respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, das estratégias de ensino e situações de aprendizagem, da avaliação dos alunos, da progressão e da recuperação modular. Deste modo, a partir das questões orientadoras enunciadas na proposição n.º 1, apresentam-se, discutem-se e interpretam-se os resultados das duas escolas em relação ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na estrutura modular dos cursos profissionais, que integram a sua oferta formativa.

3.2.1. Gestão do currículo

Apesar de algumas iniciativas levadas a cabo pelas duas escolas, entre elas a constituição de equipas de trabalho, a ES e a EP não possuem projeto curricular de escola. Na verdade, as duas escolas, no último ano, interromperam a conceção e elaboração deste instrumento de gestão do currículo ao nível da escola devido à intenção do ME de introduzir mudanças profundas na política curricular, entre elas a subestimação da noção de competência e a valorização da aprendizagem de conhecimentos essenciais³³. A ausência deste instrumento de gestão curricular não significa que as escolas não definam, de forma

³³ Esta intenção foi tornada pública no início do ano letivo de 2011/2012 e concretizada, designadamente, pela publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que, entre outras alterações, eliminou a referência ao projeto curricular de escola, previsto no anterior normativo (o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março). No entanto, os projetos educativos das duas escolas mantêm este instrumento de gestão do currículo.

mais ou menos explícita, opções, prioridades, metas, objetivos e estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e/ou de componentes curriculares regionais e locais.

Assim, as prioridades curriculares nos cursos profissionais, em ambas as escolas, parecem centrar-se no desenvolvimento das competências previstas no perfil de desempenho à saída dos cursos (ou perfil terminal), o qual, além da respetiva área de atividade, do objetivo global, das saídas profissionais e das atividades a desenvolver, identifica um conjunto de competências nos domínios do saber, saber-fazer e saber-ser³⁴. Estes dois excertos, o primeiro relativo à EP e o segundo à ES, ilustram esta conclusão:

(...) O que se pretende é que (...) as disciplinas e os módulos (...) contribuam (...) para que os alunos vão adquirindo e desenvolvendo as competências do perfil do técnico. (**E2, 85**)

(...) As prioridades (...) nos cursos profissionais são trabalhar (...) para as competências e para o saber fazer (...), trabalhar no saber ser, porque estes alunos (...) vêm com um percurso (...) escolar (...) muito [conturbado] (...) e (...) tentamos (...) trabalhar (...) na área da cooperação, do respeito pelo outro, até da própria autonomia do aluno. (...) (**E3, 168**)

As opções, prioridades e sequências de desenvolvimento destas competências são explicitadas nos projetos curriculares de turma³⁵, dado que estes instrumentos de gestão do currículo definem o nível de prioridade das competências para corresponder às especificidades do grupo-turma, permitindo “um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possível concretizar” (Leite *et al.*, 2001, p.17).

Ora, os projetos curriculares de turma da EP apresentam uma matriz comum, que inclui uma caracterização da turma (sexo, idade, composição do agregado, origem geográfica e interesses dos alunos, expectativas de futuro, percurso escolar anterior), o perfil de competências a desenvolver, objetivos e metas do projeto, visitas de estudo, atividades e

³⁴ Os perfis de desempenho dos cursos profissionais estão disponíveis no sítio da Agência Nacional para a Qualificação (<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>).

³⁵ A designação que os despachos de organização do ano escolar (veja-se, por exemplo, o n.º 2 do artigo 14.º do Despacho n.º 5328/2011, de 28 de março) têm atribuído ao instrumento de gestão do currículo ao nível da turma é o plano curricular de turma, devendo este, segundo o normativo, ser constituído por planos e estratégias para colmatar dificuldades de aprendizagem e necessidades diagnosticadas. No entanto, o conceito mais utilizado pela literatura em educação é o de projeto curricular de turma que, embora próximo, é mais abrangente, na medida em que antecipa o estado final no termo de uma ação de transformação, enquanto o de plano se refere ao processo que permite atingir esse estado final (Barbier, 1993), pelo que, doravante, é o conceito de projeto curricular de turma que se utiliza nesta dissertação.

experiências de aprendizagem a realizar, dificuldades diagnosticadas, critérios de atuação de professores e alunos, listagem dos alunos com módulos em atraso, calendário da avaliação do projeto e a distribuição dos tempos por disciplina (**Doc6**).

Sendo o projeto curricular de turma elaborado de acordo com o perfil da turma, adequando as opções curriculares da escola ao agrupamento a que se destina (Leite, 2003), os projetos conferem centralidade à caracterização da turma e ao diagnóstico das dificuldades e problemas de aprendizagem dos alunos (**Doc6, 56, 60**). Quanto à adequação das opções curriculares da escola, num dos projetos, de uma turma do curso Técnico de Produção Agrária, atribui-se prioridade a competências previstas na respetiva Portaria de criação³⁶, como “Planear e executar as operações das diversas atividades agrícolas”, “Orientar e participar nas tarefas de produção vegetal e animal”, “Realizar operações tecnológicas do sector agropecuário, no respeito pelas normas de segurança e saúde no trabalho” ou “Organizar a comercialização dos diferentes produtos agrícolas, de acordo com as normas de qualidade em vigor” (**Doc6, 57**).

Noutro projeto curricular, de uma turma do curso Técnico de Turismo Ambiental e Rural, as prioridades, igualmente previstas no respetivo perfil de desempenho à saída do curso³⁷, são “Participar na divulgação do património local e regional, contribuindo para o desenvolvimento de marcas e produtos da região”, “Proceder ao levantamento de recursos e potencialidades turísticas locais e regionais”, “Colaborar na divulgação da oferta turística local e regional” ou “Proceder à promoção e animação de espaços naturais e zonas rurais” .

Além disso, os projetos curriculares de turma preveem um conjunto de competências comuns a todos, decididas pela escola e distribuídas pelos domínios do saber (“Adquirir, compreender e aplicar conhecimentos”), saber-fazer (“Praticar métodos de trabalho e de estudo eficazes”, “Pesquisar e tratar informação” e “Comunicar de forma clara e adequada aos contextos de interação”) e saber-ser (“Assumir atitudes de respeito e tolerância para com o outro”) (**Doc6, 57**).

³⁶ No caso do curso Técnico de Produção Agrária é a Portaria n.º 892/2004, de 21 de julho.

³⁷ Neste caso, o perfil de desempenho não está publicado na Portaria n.º 1287/2006, de 21 de novembro, que criou o curso, mas em documento anexo (disponível em <http://www.angep.gov.pt?cr=8015>, consultado em 31/07/2012).

Embora os projetos curriculares de turma não o reflitam, as competências são sequenciadas ao longo dos três anos da formação a partir do diagnóstico realizado e monitorizadas de forma periódica em sede de conselho de turma, como testemunha esta diretora de curso:

(...) Uma preocupação do plano curricular de turma é (...) encadear, a partir (...) dos diagnósticos (...), (...) para cada ano, ao longo dos três anos, (...) as competências a desenvolver. **(E2, 87)**

(...) Quando chegamos à reunião de outubro (...) com os dados (...) do (...) diagnóstico (...), acabamos por chegar à conclusão (...) que (...) a turma, pelas dificuldades (...), (...) pelas competências (...), pelos conteúdos que (...) consegue dominar (...) mais vale (...) escolher três competências (...) para o 1º ano (...). No final (...) do 1º ano (...), temos as competências e vamos perguntando: “(...) Conseguiu desenvolver com facilidade (as competências)?”, e chegamos à conclusão (...) que (...) foram desenvolvidas com dificuldade e (...) (algumas competências) têm que transitar para o ano seguinte. **(E2, 88)**

Quanto às metodologias, os participantes no estudo da EP afirmam que as experiências e situações de aprendizagem são “adaptadas às características e interesses dos alunos” **(P2, 140)**. Na verdade, os projetos curriculares de turma optam pela diversificação destas situações, incluindo a troca de experiências e intercâmbio escolar, a interação com os alunos, a comemoração de efemérides (Dia do Turismo, Dia da Alimentação...), as visitas de estudo, os concursos, a participação em feiras, a elaboração de relatórios, a organização de exposições, a realização de debates, os trabalhos de grupo, o “brainstorming”, o visionamento de videogramas, a resolução de problemas e as dramatizações **(P2, 139; Doc6, 62)**. Neste conjunto de experiências de aprendizagem, as visitas de estudo assumem um papel relevante, na medida em que permitem “um contacto privilegiado com o meio envolvente e vivências educativas interessantes pelo facto de valorizarem um contacto real e concreto com as coisas” (Trindade, 2002, p.30), pelo que merecem um tratamento específico nos projetos curriculares de turma da EP **(Doc6, 63)**.

Além do desenvolvimento dos conteúdos previstos pelos módulos, os projetos curriculares de turma contemplam ainda conteúdos de carácter local e regional, que são

abordados, sobretudo nos módulos da formação em contexto de trabalho e nas disciplinas da componente técnica, como afirma esta diretora de curso:

No (...) curso de Turismo (...), (...) pode não ser tão perceptível mas (...), se os alunos fazem estágio (...) na região (...), acaba por incluir (a dimensão local do currículo). (...) Neste [curso técnico de Turismo] torna-se (...) mais difícil (...). (...) Não quer dizer que (...), nas disciplinas (...) técnicas, os alunos não façam percursos pelo concelho, pela vila, que isso não seja pensado a nível da região. (...) Também temos a costa (...) e muitas das atividades (...) e conteúdos são desenvolvidos apontando para aquilo que são as realidades do concelho, da costa, (...) da região, as diferenças entre (...) a costa, o sol, o mar e (...) a oferta (...) rural do interior (...). **(E2, 97)**

Assim, os projetos curriculares de turma revelam-se um instrumento fundamental de planificação e gestão curricular na EP, priorizando e sequenciando, de forma vertical e horizontal, um conjunto de competências que desenvolvem o perfil terminal de cada curso e um conjunto de competências comuns a toda a escola, relacionadas com as aquisições cognitivas, os procedimentos, a recolha e tratamento da informação e a comunicação, bem como as atitudes e os valores.

Por sua vez, os projetos curriculares de turma da ES apresentam também uma matriz comum, começando por enunciar a intenção de abranger todo o ciclo de formação³⁸ **(Doc5, 45)**. Os projetos incluem uma caracterização geral da turma (idade, sexo, percurso escolar anterior, morada, meio de transporte, expectativas profissionais, interesses, composição e características do agregado familiar), o perfil de competências a desenvolver, a distribuição anual do tempo letivo por disciplina e a identificação dos módulos a lecionar, a avaliação diagnóstica da turma, a listagem dos alunos com módulos em atraso, as prioridades, metas, objetivos e estratégias do plano, os projetos e atividades a desenvolver e a metodologia da avaliação do projeto **(Doc5)**.

Como se verifica, a estrutura dos projetos curriculares de turma da ES é semelhante à da EP, já que valorizam a caracterização da turma, efetuam o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos e sequenciam as competências previstas pelo perfil terminal de

³⁸ Foram analisados dois planos curriculares de duas turmas do curso Técnico de Informática de Gestão, relativos a anos diferentes.

curso ao longo do ciclo de formação, consoante se verifica neste excerto da coordenadora das formações qualificantes:

(...) Nós trabalhamos para (...) o perfil de saída (...) definido pela portaria e (...) o trabalho, (...) o plano, (...) o projeto curricular de turma, ano a ano, é tendo em conta (...) aquilo que nós queremos dos alunos e o perfil. Não, dividimos (as competências) pelos três anos (...). **(E3, 170)**

Relativamente à intervenção da escola na organização e sequência modular, o Regulamento Interno (RIE) da EP identifica como possibilidades a utilização de módulos alternativos, a agregação de um ou mais módulos e a alteração da sequência prevista a nível nacional. No entanto, estas possibilidades de intervenção são utilizadas pelos professores da EP de modo limitado na medida em que parece apenas privilegiar-se a alteração da sequência modular intra-anual, em cada disciplina **(E1, 17; E2, 100, 102)**. Desta forma, a EP não recorre quer à fusão de módulos intra ou interdisciplinares **(P2, 105)**, quer à criação de módulos intercalares para aprofundamento ou recuperação de conteúdos **(P2, 109)**.

Os critérios para a alteração da sequência modular inicial radicam, sobretudo, na interpretação que o professor efetua sobre a sequência lógica dos conteúdos mais adequada, tendo em vista a sua apropriação pelos alunos, como defende esta diretora de curso:

(...) Primeiro devemos aprender a alimentar os animais e saber como é (...) o aparelho digestivo (...) para, depois, os podermos começar a reproduzir. (...). E (...) o que (...) faço? Troco os módulos. (...). Dou, primeiro, o 13 e, depois, o 12. Como está dentro do mesmo ano, não há problemas porque se (...) tivéssemos liberdade para trocar, (...) dentro dos quatro módulos de produção animal, o módulo 11 que é sanidade animal deveria ser dado no 2º ano. **(E1, 16)**

Uma outra razão para a alteração da sequência modular prende-se com a dinâmica das atividades de ensino e aprendizagem **(P2, 110; E2, 99, 100)**, designadamente no curso técnico de produção agrária, sempre dependente da imponderabilidade de fatores climáticos para determinar o momento de realização das sementeiras e de outras atividades agrícolas **(P2, 108; E1, 28)**.

No entanto, esta intervenção dos professores da EP na sequência modular tem limites, não sendo possível a deslocação de um módulo para ano diferente do previsto, a não ser excecionalmente (**E1, 17**).

Por outro lado, há uma prática igualmente utilizada por alguns professores da EP, que consiste na lecionação de dois ou mais módulos em simultâneo, correspondendo a necessidades de articulação interdisciplinar ou a uma possibilidade de diferenciação pedagógica (**E1, 73**), como este testemunho evidencia:

(...) No (...) Português, (...) posso (...) abrir um módulo ou dois e trabalhá-lo (...) em simultâneo (...). (...) Se (...) estivermos a trabalhar o módulo dos textos de carácter informativo (...) e se (...) precisarmos de (...) trabalhar poesia, porque não abrir (...) o módulo da poesia? (...) As pessoas têm que se sentir (...) seguras para (...) abrir (...) dois módulos (...) e trabalhar um de uma maneira e outro de outra. Um é avaliado de uma forma e outro pode ser avaliado com (...) apresentações e (...) organizado de forma que, quando chegarmos ao final (...), os conteúdos (...) tenham sido lecionados e (...) tenhamos a perceção que os alunos (...) perceberam. (**E2, 103**)

No caso da ES, o RIE é omissivo a propósito da intervenção no currículo e da reorganização da sequência modular, o que pode explicar a diversidade de práticas existentes, como se observa nestes dois testemunhos de professores da escola:

Respeito cada vez menos a sequência modular proposta, procedendo à reorganização de módulos, alterando o número de horas propostas para cada um, mas apenas no âmbito da disciplina que leciono. (**P1, 13**)

Cumpro a sequência modular prescrita, quer ao nível do tempo quer na distribuição de três módulos por ano. Fiz o diagnóstico inicial e, a partir dele, procedo a adaptações na planificação. A gestão do processo é complicada porque há alunos muito bons e outros fraquinhos. (**P1, 14**)

Desta forma, a situação mais frequente na ES parece ser, tal como na EP, a alteração da sequência modular ao nível intra-disciplinar (**P1, 15**), tendo em conta uma mais adequada articulação entre módulos, os interesses dos alunos (**E3, 173A**) ou os recursos existentes (**P1, 18**). A alteração da sequência modular interanual, dentro da mesma disciplina, parece rara. Por outro lado, também não há na ES qualquer fusão de módulos dentro de uma disciplina ou

entre disciplinas (**E3, 174**), embora uma professora refira que planifica “módulos intercalares para recuperação de aprendizagens com base em tempos de outros módulos” (**P1, 17**).

Além da intervenção na sequência modular, os professores da EP também alteram a duração temporal de referência dos módulos, tendo em atenção as necessidades e os interesses dos alunos, bem como a própria dinâmica das atividades de ensino e aprendizagem (**E1, 12, 13**), a formação em contexto de trabalho (**E1, 29, 30**), o ritmo de aprendizagem dos alunos e as dificuldades reveladas no processo de aprendizagem, que podem exigir mais tempo para recuperação (**E2, 98**). Esta prática estende-se à ES, aparentemente de forma não generalizada (**P1, 13**), onde o tempo de referência definido para o módulo também pode ser alterado em função das características dos alunos e da evolução do processo de ensino e aprendizagem, como esta passagem da coordenadora das formações qualificantes denota:

No início do ano, as planificações procuram respeitar esse tempo, (...) tendo em conta as características dos alunos, (...) a evolução da aquisição de conhecimentos por parte dos alunos através daquilo que o professor acha que deve aprofundar e que os alunos levam mais tempo a responder (...). (**E3, 173**)

Por outro lado, tendo em conta que a estrutura modular pode favorecer alguma atomização do saber (**P2, 116**), na EP parece existir alguma articulação interdisciplinar (**E1, 18**), embora, aparentemente, sem grande sucesso (**P2, 115, 192**). Além disso, a EP conferiu prioridade a algumas competências transversais a todas as disciplinas e cursos – a comunicação, o uso das tecnologias da comunicação e informação, a pesquisa, tratamento e organização da informação, bem como algumas atitudes e valores – desenvolvidas e avaliadas por toda a equipa de professores, trimestralmente, a par das competências definidas no normativo como a iniciativa, a responsabilidade, o trabalho em equipa, a relação com o meio e a concretização de projetos. Outras estratégias empreendidas pela escola para minimizar a atomização do saber e disponibilizar uma alternativa aos materiais didáticos tradicionais (fotocópias), como a colocação de materiais na plataforma moodle, não têm tido muito sucesso (**P2, 117, 118**).

Esta situação tem algum paralelismo com o que acontece na ES, onde os professores dos cursos profissionais, reconhecendo o problema da possibilidade de atomização do saber

na estrutura modular (**P1, 20, 22**), encetam formas diversas para a sua minimização, como o prolongamento dos conteúdos para além do termo do módulo (**P1, 19**), a articulação de conteúdos dos diversos módulos da disciplina que lecionam (**P1, 21**), a recuperação sistemática de conteúdos de módulos já concluídos (**P1, 22**) ou a proposta de experiências de aprendizagem específicas (**P1, 23**).

Finalmente, a estrutura modular também pode favorecer a repetição de conteúdos em diversas disciplinas, como se reconhece na EP (**P2, 106**), aparentemente com exceção das disciplinas da componente técnica (**P2, 121**). Para além da necessidade pressentida de uma revisão global do currículo do ensino profissional (**E2, 94**), outras práticas, ao nível da escola, que poderiam minimizar este problema, não parecem resultar totalmente devido à falta de tempo para os professores planificarem em conjunto (**P2, 119**) e articularem os conteúdos de forma adequada (**P2, 120**), efetuando um planeamento modular ao nível da turma (**P2, 122**), ou pela falta de continuidade das equipas de professores (**P2, 123**).

Entretanto, na ES, este problema da repetição de conteúdos na estrutura modular não parece ser sentido pelos professores.

3.2.2. Planeamento do processo de ensino e aprendizagem

Na EP, a planificação do processo de ensino e aprendizagem inicia-se com a elaboração, por cada professor, do plano anual da sua disciplina. A escola disponibiliza, no seu sítio da internet, um amplo conjunto de planos anuais, reportados ao ano de 2009/2010. Analisados planos de diversas componentes e cursos³⁹, verifica-se que não apresentam uma matriz comum. Assim, sobretudo em disciplinas do curso Técnico de Produção Agrária, o plano anual identifica o módulo e respetiva designação, os conteúdos, o tempo previsto, os recursos a utilizar, os instrumentos e critérios de avaliação e a calendarização (**Doc11**). Os critérios de avaliação são, apenas, critérios de ponderação por área de competência ou domínio de aprendizagem, com a pontuação máxima prevista para cada área, sem identificar o modo como a pontuação será atribuída por diversos níveis de desempenho. Além disso, os planos

³⁹ Foram analisados os planos anuais de Mecanização Agrícola (1º ano), Produção Agrícola (3º ano), Biologia (3º ano), Educação Física, História da Cultura e das Artes (3º ano), Operações Técnicas em Empresas Turísticas (1º ano), Inglês (2º ano) e Português (1º ano).

não identificam as competências a desenvolver, os objetivos orientadores de aprendizagem ou ainda as situações e experiências de aprendizagem a proporcionar aos alunos, que surgem de forma esporádica num ou noutro plano. Apenas num caso, o plano anual apresenta descritores por níveis de desempenho e área de competência ou domínio de aprendizagem. A conclusão preliminar poderia ser, então, que a EP privilegiaria uma via de acesso às intenções educativas pelos conteúdos, o que não seria congruente com a gestão curricular descrita no ponto anterior ou com declarações como estas:

Efetuo a planificação a partir dos alunos, estando as atividades previstas sempre com um olho nas competências. **(P2, 130)**

O perfil profissional é o alvo final, pelo que as atividades são escolhidas tendo em vista a aquisição de competências previstas. Os conteúdos são instrumentais. **(P2, 133)**

Desta forma, os participantes parecem, discursivamente, na planificação modular das disciplinas que lecionam, partir das competências previstas no perfil terminal dos cursos como via de acesso às intenções educativas. Neste sentido, quer os conhecimentos quer as atividades de ensino e aprendizagem apresentam uma natureza instrumental em relação ao desenvolvimento das competências **(P2, 129, 136)**, embora os professores não ignorem as características e necessidades dos alunos ao efetuarem as suas planificações **(E1, 7; P2, 131, 134)**.

Por outro lado, as atividades de diagnóstico ocupam um papel importante na planificação do ensino e da aprendizagem da EP, sendo a partir delas que “são planificadas as atividades que permitem desenvolver as competências do perfil profissional do curso” **(P2, 128)**. Os planos anuais das disciplinas mencionam sistematicamente testes ou fichas de diagnóstico no início do módulo, o que é demonstrado por esta passagem:

Utilizo duas modalidades de diagnóstico: através do diálogo com o aluno para obter dados pessoais e (...) um teste diagnóstico para identificar competências do aluno na Língua. **(P2, 124)**

A interpretação dos dados recolhidos por meio de teste, ficha de diagnóstico ou, simplesmente, em diálogo com os alunos, é explicitada nos projetos curriculares das turmas, como referimos, onde são descritas as dificuldades manifestadas pelos alunos ao nível da aquisição e compreensão de conteúdos, da interpretação da informação, da comunicação ou dos métodos de trabalho e estudo, e enunciadas as estratégias de remediação, relacionando desta forma o diagnóstico com as estratégias mais adequadas **(P2, 127)**.

Relativamente a atividades de cooperação na sala de aula, os planos das disciplinas da EP fazem referência ao trabalho de grupo, que pode corresponder à modalidade de aprendizagem cooperativa. Contudo, a referência mais frequente é a explicação por pares, consoante pode inferir-se desta declaração:

No trabalho de par deve estar um aluno bom com um aluno mau. Em todo o caso, os alunos protegem-se com os alunos melhores a defender os alunos piores. Normalmente, a cooperação prejudica os alunos melhores. **(P2, 162)**

Interessante é a última afirmação deste professor na medida em que ela põe em causa a ideia estabelecida no desenvolvimento teórico, segundo a qual a explicação por pares, em que existe um desnível de saberes e competências entre os membros da díade, se caracteriza por uma intensidade elevada em relação ao critério de reciprocidade, pois quer o aluno que recebe a explicação quer o aluno que a realiza, embora de modos diferentes, são ambos beneficiados (Onrubia, 2001; Bessa & Fontaine, 2002a).

Por sua vez, na ES, a planificação anual da disciplina é substituída por um cronograma simples contendo a identificação e sequência dos módulos, por período, bem como o tempo de referência em horas do curso e horas letivas⁴⁰. Nalgumas disciplinas, é possível verificar que é modificada a sequência modular inicial, seja dentro do mesmo ano seja de um ano para o outro.

⁴⁰ A razão desta dupla identificação reside no facto de as horas do curso, isto é, as horas atribuídas a cada disciplina (e módulos) pelo plano de estudos publicado em Portaria própria corresponderem a horas reais (60 minutos), enquanto as horas letivas, no horário do professor, correspondem a 50 minutos.

Relativamente à planificação modular na ES, embora com ligeiras diferenças entre as disciplinas, é possível identificar os seguintes aspetos comuns⁴¹: i) número do módulo e respetiva designação; ii) a calendarização, com a carga horária prevista para o módulo; iii) a identificação das competências gerais, quer relacionadas com o contributo da disciplina para o perfil de desempenho à saída do curso, quer com a utilização da língua, a autonomia, a responsabilidade ou a pesquisa, tratamento e apresentação da informação; iv) as competências específicas ou objetivos orientadores da aprendizagem, de carácter disciplinar; v) os conteúdos; vi) a operacionalização ou estratégias e atividades de ensino e aprendizagem (trabalho individual, de grupo, visita de estudo, aula no exterior, fichas de trabalho, exercícios práticos); vii) os recursos didáticos; viii) a avaliação (modalidades e instrumentos), incluindo, por vezes, critérios de ponderação (**Doc9**).

A orientação da planificação no sentido do desenvolvimento das competências previstas pelo perfil terminal de cada curso também é assumida pela ES (**P1, 29, 32, 33**), pelo que os conteúdos são entendidos enquanto “recursos para desenvolver as competências dos alunos” (**P1, 30**). Por outro lado, parece existir alguma diferenciação ao nível dos conteúdos na medida em que, como afirma este professor,

Os mesmos conteúdos são abordados de forma diferente consoante o curso. (**P1, 31**)

Entretanto, embora não surjam explicitadas em todas as planificações modulares, as atividades de diagnóstico também apresentam um espaço significativo nas práticas docentes dos professores dos cursos profissionais da ES, que recorrem a instrumentos diferenciados (teste, ficha, conversa informal, dados anteriores), consoante estes dois professores comprovam:

Faço o diagnóstico através de conversa informal com os alunos e depois verifico na prática. A minha disciplina não tem pré-requisitos. (**P1, 24**)

No início do ano, testo a oralidade dos alunos. Entretanto, no início de um novo módulo, baseio-me no diagnóstico revelado pela avaliação do módulo anterior. (**P1, 25**)

⁴¹ Foram analisados os planos modulares de Organização de Empresas e Aplicações de Gestão (1º ano), Economia (1º ano), Gestão (2º ano), Contabilidade e Fiscalidade (1º ano), Matemática (3º ano), Direito Empresarial e das Organizações (2º ano) e Tecnologias e Processos (2º ano).

As atividades de cooperação (P1, 45, 46) também assumem um papel relevante nas atividades da sala de aula, parecendo que a modalidade preferencialmente utilizada é a explicação por pares, tendo em conta que os dados se referem, sobretudo, a “trabalho cooperativo em par” (P1, 53, 55) em situações de apoio de alunos mais rápidos a alunos com dificuldades de aprendizagem.

3.2.3. Gestão do processo de ensino e aprendizagem

A estratégia de ensino (Roldão, 2009) concebida e posta em prática pelos professores da EP parece consistir na utilização moderada da exposição (P2, 139), na ênfase no trabalho prático pelos alunos (P2, 142) e no recurso a mecanismos de repetição como fator de aprendizagem (P2, 141). O professor assume, essencialmente, o papel de “orientador na definição da atividade de modo a evitar a pesquisa livre pelos alunos” (P2, 143) e de fornecedor dos recursos necessários à aprendizagem, tendo em vista a elaboração e apresentação pelo aluno de um produto final (P2, 143, 144).

A estratégia de ensino dos professores da ES tem pontos de contacto com esta, designadamente, no espaço e papel da exposição do professor na sala de aula (P1, 40) ou no facto de a aprendizagem culminar, sempre, com a elaboração e apresentação de um produto final pelo aluno (P1, 38). Contudo, parece observar-se alguma confusão entre experiências de aprendizagem e estratégias de ensino (P1, 38, 39, 42), cujos “conceitos não são todavia coincidentes” (Roldão, 2009, p.25) na medida em que este corresponde ao conjunto de ações organizadas intencionalmente pelo professor no sentido de *fazer alguém aprender*, enquanto o primeiro se refere às tarefas e atividades a cumprir para realizar as aprendizagens.

A exploração dos saberes prévios dos alunos constitui uma preocupação dos professores da EP e da ES. Como se verifica nos dois excertos transcritos a seguir, os professores das duas escolas parecem conferir prioridade, sobretudo, à deteção das disposições dos alunos para a aprendizagem, através do conhecimento dos seus interesses (P1, 44; P2, 126) e das suas experiências profissionais anteriores (P2, 145), bem como das capacidades e competências gerais adquiridas anteriormente, a ativar e mobilizar no processo de ensino e aprendizagem ou no módulo a iniciar (P1, 27; P2, 125).

Relativamente à deteção de conteúdos prévios propriamente ditos, que se relacionem com os conteúdos a abordar, a preocupação dos professores pelo seu conhecimento também não parece estar totalmente ausente, se considerarmos que a noção de “cultura geral” pode englobar esses conteúdos, como afirmam estes dois professores das duas escolas:

Procuo partir das capacidades e da cultura geral dos alunos, dos seus interesses e saberes. **(P1, 44)**

Procuo explorar saberes, mas também competências e cultura geral. **(P2, 125)**

Por outro lado, a especificidade da relação pedagógica dos cursos profissionais é enfatizada pelos professores das duas escolas. Assim, os professores da ES atribuem essa especificidade à elevada carga horária de cada professor **(P1, 47)**, que permite prolongar o seu contacto com os alunos, à reduzida dimensão das turmas **(P1, 48)**, que facilita o aprofundamento do interconhecimento entre professor e alunos, às características do próprio professor e, claro, ao perfil dos alunos, como constata este professor:

(...) São, essencialmente, as características do professor. (...) A relação pedagógica resulta da própria especificidade dos alunos dos cursos profissionais: com retenções no percurso escolar, apresentam carências e são mais indisciplinados. **(P1, 49)**

Os professores da EP, além de reconhecerem estes mesmos fatores na construção de uma relação pedagógica de características específicas **(P2, 146, 147, 153)**, identificam outros igualmente relevantes, como a continuidade da leção do professor na mesma turma ao longo do curso **(P2, 148)**, a existência de turnos na componente técnica que permite desdobrar a turma e, desta forma, diminuir o número de alunos em cada aula **(P2, 152)**, a reduzida dimensão da escola **(P2, 153)** e o facto de não haver exames nacionais no fim do curso **(P2, 155)**.

Esta especificidade da relação pedagógica dos cursos profissionais traduz-se, segundo os professores da EP, por uma maior “atenção ao aluno enquanto pessoa” **(P2, 149)**, por uma valorização de atitudes de cidadania **(P2, 150)**, por uma maior proximidade em relação ao aluno **(P2, 151, 152)** ou por uma relação distendida na sala de aula **(P2, 155)**.

Entretanto, o testemunho do professor da ES acima transcrito (**P1, 49**) convoca duas características do perfil dos alunos dos cursos profissionais que importa analisar: por um lado, um percurso escolar anterior marcado por retenções, o que transformaria os cursos profissionais numa via de completamento do nível secundário de educação por alunos marcados, predominantemente, por histórias de insucesso escolar repetido; por outro, uma via frequentada por alunos indisciplinados ao nível dos comportamentos e atitudes que manifestam em sala de aula. Estas duas características poderiam contribuir para uma certa desvalorização escolar e profissional desta formação.

Na ES, parecem confirmar-se algumas dificuldades no percurso escolar anterior dos alunos dos cursos profissionais (**E3, 168**), até porque, das duas turmas cujos projetos curriculares foram analisados, 42% dos alunos teve, pelo menos, uma repetência anterior. No entanto, não deve tratar-se de uma situação de retenções sucessivas na medida em que, numa turma de 2.º ano, a média de idades é de 17 anos, enquanto na turma de 3.º ano, essa média é de 18 anos. Ora, estas médias estão relativamente próximas das respetivas idades de referência, como constata a coordenadora das formações qualificantes: “Estão na idade de referência” (**E3, 225**).

Quanto à EP, uma diretora de curso reconhece que a idade média dos alunos está a diminuir, embora os primeiros alunos a inscrever-se estejam na idade de referência (15 anos), o que não acontece com os mais atrasados na matrícula (**E1, 79**). Em todo o caso, a situação parece ser ligeiramente mais desfavorável do que na ES já que, numa turma de 2.º ano, a média de idades é de 18 anos – dois anos acima da idade de referência –, enquanto a percentagem de alunos com retenções anteriores é de 73%.

Por outro lado, relativamente à (in)disciplina, na ES, os dados recolhidos parecem orientar-se no sentido da existência de problemas disciplinares de primeiro e de terceiro nível (Amado & Freire, 2009), consoante se pode concluir destas afirmações:

O professor é um mártir, gasta muito tempo com a disciplina, na regulação permanente. A indisciplina é de baixa intensidade caracterizada por uma fuga ao trabalho ou a resposta “desabrida” ao professor. A assiduidade é um problema grave, sendo necessário flexibilizar as respostas da escola. (**P1, 50**)

O primeiro nível de indisciplina traduz-se “no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula (...), impedindo ou dificultando a obtenção de objetivos de ensino-aprendizagem” (Amado & Freire, 2009, p.11), regras que, raramente, são explicitadas pelo professor, a não ser, de forma ritual, no início do ano letivo. Neste nível, a indisciplina parece abranger todos os alunos, uma vez que, numa ou noutra ocasião, qualquer aluno tem momentos, ao longo da aula, em que infringe regras de trabalho, e, simultaneamente, ocorre com todos os professores, embora, em grau e frequência diferenciados (**P1, 51, 52**). Os fatores que estão na origem deste nível de indisciplina prendem-se com a natureza das atividades curriculares, as estratégias didáticas utilizadas pelos professores e o modo como estes gerem o poder dentro da sala de aula.

O terceiro nível de indisciplina abrange uma panóplia de comportamentos que afetam a relação professor-aluno, pondo em causa a dignidade do professor como profissional e como pessoa. De acordo com aquele testemunho (**P1, 50**), na ES a situação mais comum parece envolver “réplicas à ação disciplinadora” (Amado & Freire, 2009, p.88) do professor ou, eventualmente, a desobediência a instruções dos professores, comportamentos que, segundo estes autores, também constituem os mais representados neste nível de indisciplina, embora, numa escalada progressiva, eles possam chegar ao insulto, à agressão física ou ao dano material (**E3, 210**).

Curiosamente, os dados da ES não apontam para indisciplina de segundo nível, caracterizada por perturbações na relação entre os pares, embora Amado e Freire (2009) suspeitem que tal possa resultar da menor atenção dos professores em relação aos conflitos entre alunos. Pelo contrário, como sublinha a coordenadora das formações qualificantes neste extrato, a coesão das turmas dos cursos profissionais é muito forte e os alunos assumem mesmo comportamentos de grande solidariedade com os pares, quando confrontados com alguma averiguação sobre uma infração disciplinar de qualquer colega:

A relação entre os miúdos é muito boa (...). Esta turma do 3º ano de Informática de Gestão é uma turma (...) complicadíssima (...), desde o 1º ano (...) tem trazido graves (...) problemas comportamentais (...). (...) Eu desespero com eles, porque todas as estratégias que eu consigo utilizar, (...) nenhuma é válida, porque bate numa parede que é a (...) turma que fazem as asneiras e se encobrem na totalidade, (...) não há um que

fale (...). O que é engraçado é que entre (...) os alunos dos cursos profissionais (...) na escola acho que formam um todo. **(E3, 181)**

Esta coesão das turmas dos cursos profissionais da ES pode estar também relacionada com dificuldades ao nível da integração dos alunos na escola, que não desenvolve estratégias especiais para receber e integrar os alunos **(E3, 177)**, limitando-se a práticas habituais, no início do ano letivo (informação sobre regras, funcionamento da estrutura modular, avaliação, assiduidade). Por isso, os alunos dos cursos profissionais não se misturam com os outros, como reconhece a mesma coordenadora:

(...) Os alunos dos cursos profissionais (...) não se misturam com os outros alunos. (...) Têm um espaço deles que no intervalo eles estão lá. (...) Mais o 2º e o 3º, o 1º (de Informática de Gestão) também já começa a aparecer (...) nesse espaço. **(E3, 178)**

Na EP, os professores também reconhecem que o tempo de aprendizagem é penalizado pela necessidade de regular os comportamentos dos alunos na sala de aula **(P2, 156, 157)**. Pode, então, presumir-se que se trata, fundamentalmente, de indisciplina de primeiro nível, embora não sejam de excluir situações de indisciplina de terceiro nível, como esta afirmação de uma coordenadora pode sugerir:

Também não (há problemas), tirando (...) uma ou duas participações, mas foi daquelas “tira o chapéu!”, “não tiro”(...), nada de serem mal educados, (...) temos que ter (...) cuidado (...), não são refinados. Têm algumas respostas (...) ásperas, mas (...) não é que (...) estejam a ser mal-educados. (...) Tem que ver com a cultura deles (...). **(E1, 64)**

Contrariamente à ES, as coordenadoras da EP sinalizam algumas situações de indisciplina de segundo nível, embora de carácter pontual e ligeiro, até porque, rapidamente ultrapassadas, os grupos tendem a reforçar a sua coesão interna **(E1, 63; E2, 140)**.

Para tal, a EP investe em atividades de acolhimento e integração dos alunos, desde as sessões de divulgação da oferta formativa da escola que envolvem professores e alunos, às atividades de acolhimento na chegada à escola ou às atividades de integração propriamente ditas, como a visita ao concelho e outras realizadas ao longo do ano (dia da escola, por

exemplo) (**E2, 106, 107, 108, 109, 110**). Estas atividades permitem, também, reduzir alguma conflitualidade latente entre os pares, relacionada com perceções e representações sobre uma suposta hierarquia escolar dos diversos cursos, “porque (...) há aquele sentimento que os do curso de Turismo (...) (são) melhores, os TPA é para cavar, os TTAR é para não sei quê” (**E2, 141**).

Além disso, o testemunho acima transcrito (**P1,50**) identifica um outro problema que tem vindo a assumir gravidade crescente nos cursos profissionais: a falta de assiduidade dos alunos. Normativamente, os alunos devem apresentar um nível de assiduidade de 90% no conjunto da carga horária total, incluindo faltas justificadas e injustificadas, para efeitos de conclusão do curso.

Na ES, este problema não suscitou medidas especiais de remediação, o que não significa que ele não existe, como o reconhece a coordenadora das formações qualificantes (**E3, 209**) e esta professora: “A assiduidade é um problema grave, sendo necessário flexibilizar as respostas da escola” (**P1, 50**).

Por sua vez, na EP, este problema motivou a realização de uma reunião de coordenadores de curso e diretores de turma para apreciação da eficácia de um plano de recuperação da assiduidade em curso, que consistia em concentrar na sexta-feira, à tarde, os alunos que apresentam problemas de assiduidade. As causas da falta de assiduidade dos alunos parecem ser o laxismo da legislação e da escola (**Ob2, 65, 75**), o desinteresse e a desmotivação dos alunos em relação ao curso, às aulas e às disciplinas (**Ob2, 74**), a falta de atividades de integração (**Ob2, 78**), a frustração provocada pela imagem idílica da escola veiculada nas sessões de divulgação confrontada com a situação real da escola (**Ob2, 79**), a confusão existente entre as funções de lazer e de estudo na sala de aula (**Ob2, 76**), e ainda esta, deveras intrigante:

Os alunos interiorizaram a ideia de que os professores são avaliados pelos resultados dos alunos pelo que transferem a responsabilidade para os professores. (**Ob2, 72**)

As soluções apontadas são, igualmente, díspares: reforço do controlo da assiduidade dos alunos (**Ob2, 44**), prolongamento do período de recuperação da assiduidade até finais do

mês de julho, se necessário (**Ob2, 66**), revisão da ponderação atribuída à assiduidade pelos critérios de avaliação das aprendizagens (**Ob2, 68**), corte nos subsídios de transporte, alimentação ou alojamento atribuídos aos alunos (**Ob2, 51**) e, no limite, a reprovação dos alunos por falta de assiduidade (**Ob2, 73**). Contudo, a opinião de uma coordenadora alerta para a necessidade de a equipa de professores não ignorar também as razões dos alunos, sem deixar de reconhecer a pertinência deste processo de recuperação da assiduidade:

Temos que perceber se os alunos estão a compreender as razões e a forma como está a ser aplicado este programa de recuperação da assiduidade. O modelo é útil para recuperar a assiduidade. É preciso não esquecer os alunos que não faltam. No próximo ano letivo, é preciso implementar este processo logo no início do ano. (**Ob2, 50**)

3.2.4. Ritmo individual de aprendizagem e diferenciação na sala de aula

O respeito pelo ritmo individual de aprendizagem do aluno constitui um princípio fundamental da estrutura modular que, necessariamente, implica práticas de individualização e de diferenciação pedagógica na sala de aula. Os professores da ES e da EP reconhecem a existência de ritmos diferentes na progressão da aprendizagem pelos alunos e enunciam estratégias que mobilizam em sala de aula para responder a essa diversidade. Repare-se nestes extratos relativos a cada uma das escolas:

Recorro a exercícios diferentes para os alunos com melhor rendimento e ao apoio aos alunos mais fracos. Os primeiros acabam no tempo padrão. Os outros necessitam de reforço fora da sala de aula. Quem não o aceita, atrasa-se. (**P1, 56**)

A referência obrigatória de tempo prejudica alguns alunos que não progredem ao ritmo de que são capazes. (**P2, 160**)

A frequência das respostas em que os professores identificam estratégias que consideram apropriadas para alunos com um ritmo de aprendizagem mais rápido é escassa. De forma mais frequente, os professores referem-se a alunos que aprendem a um ritmo mais lento, que revelam dificuldades de aprendizagem ou que são “mais fracos”. Para estes alunos, na ES, os professores utilizam estratégias como o trabalho em par (**P1, 53, 55**), as fichas de

trabalho individuais orientadas para a aprendizagem de objetivos/conteúdos mais difíceis, ou o trabalho de grupo com avaliação individualizada (**P1, 55**), enquanto na EP os professores se socorrem das mesmas soluções (**P2, 158**), explicitando, no trabalho de par, a participação de um elemento que apresenta um ritmo de aprendizagem mais rápido (**P2, 162**).

No entanto, a estratégia sobretudo mobilizada pelos professores da ES para dar uma resposta adequada ao ritmo de aprendizagem dos alunos mais lentos é o trabalho extra-escolar, a realizar fora da sala de aula (**P1, 54, 56**), acontecendo o mesmo na EP, embora nesta não haja referências explícitas dos participantes, mas de uma das coordenadoras (**E2, 147**). No entanto, esta estratégia, como alguns participantes sublinham, enfrenta diversos constrangimentos nas duas escolas, relacionados com uma carga horária percebida pelos alunos como pesada, horários de transportes escolares que não permitem alargar o período de permanência na escola e desmotivação e indisponibilidade dos alunos para a participação nestas atividades extra-aula. Estes constrangimentos podem comprovar-se nestas declarações de diretoras de curso de cada uma das escolas:

(A)os alunos que têm (...) dificuldades (...) são sugeridas (...) aulas de apoio nas disciplinas onde têm essas dificuldades, às vezes (...) para a organização dos materiais (...), (...) estudo e (...) recuperação modular.(...) A escola faz esse esforço (...) para as aulas de apoio, (...) os alunos (...) não são (...) assíduos (...) porque (...) só podem acontecer ao final da tarde (...), o aluno quer ir embora, muitas vezes tem o transporte e tem mesmo que ir. (...) Há alunos que são (...) assíduos mas há outros que (...) não aproveitam (...) apesar das insistências que (...) vamos fazendo (...). (**E2, 147**)

Há (equilíbrio entre as componentes), embora seja difícil depois concretizares isto tudo. (...) Nos horários tentamos que haja um espaço (...) à tarde para eles recuperarem (...), para (...) terem (...) aulas (...) de apoio (...), (...) eles vão embora (...), não ficam. Estão fartos disto. (...) O ideal é deixar no final da manhã, com aulas à tarde (...), conseguimos isso (...) numa turma. (**E3, 190**)

Assim, os participantes valorizam positivamente o esforço que, no seu entender, as escolas realizam para planificar atividades de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem ao fim da tarde, depois de uma jornada de trabalho. Este esforço, contudo, é inconsequente pois existe a impossibilidade concreta e real de os alunos participarem nessas atividades, devido a limitações relacionadas com horários de transporte escolar incompatíveis. Assim, como reconhece uma professora já citada (**P1, 56**), os alunos que

apresentam dificuldades de aprendizagem, dada a resistência às atividades de apoio extra-escolares, não conseguem superar essas dificuldades. Em consequência, atrasam-se no processo de aprendizagem, não concluem os módulos no tempo de referência previsto e vão acumulando módulos em atraso.

Mas importa refletir, de outro modo, sobre o testemunho da professora da ES (**P1, 56**). Segundo ela, a individualização do processo de ensino a que recorre tem como consequência o facto de apenas os alunos com um ritmo de aprendizagem mais rápido conseguirem concluir os módulos no tempo padrão disponível. Pode, então, inferir-se que o grau de exigência dos objetivos e dos conteúdos, a tipologia das atividades e/ou os critérios de avaliação das aprendizagens estão, sobretudo, configurados para um referente – os alunos com um ritmo de aprendizagem mais rápido –, de tal forma que apenas estes conseguem ter sucesso escolar. Os restantes, apesar da mobilização de uma estratégia cooperativa em sala de aula, com recurso a pares com melhor rendimento, e apoiados, eventualmente, pelo professor, não conseguem concluir o módulo no tempo padrão. Parece, então, claro que este facto se deve a um desajustamento entre as características individuais destes alunos e o seu ritmo de aprendizagem face à estratégia de ensino e aprendizagem utilizada pelos professores, referenciada a alunos de outras características e com um ritmo de aprendizagem mais rápido.

Além disso, como admitem o professor da EP (**P2, 160**) e os seus colegas (**P2, 159, 162**), se este tempo padrão não existisse, alguns alunos poderiam avançar rapidamente no percurso modular até porque a utilização de uma estratégia cooperativa a que se fez referência, de apoio dos mais rápidos aos mais lentos, está a prejudicar os “alunos melhores”. Ou seja, o modelo e/ou a estratégia de ensino em sala de aula, se não se mostram adequados para alunos com um ritmo mais lento de aprendizagem, também não parecem favorecer os alunos com um ritmo de aprendizagem mais rápido, que poderiam, noutras condições, ter uma progressão diferente.

Em consequência, a diferenciação pedagógica na sala de aula não parece fazer parte da panóplia de práticas docentes na ES e na EP, pelo que pode inferir-se, continua a persistir, sobretudo, um modelo de ensino e aprendizagem essencialmente homogéneo, uniforme e orientado, aparentemente, para a turma no seu conjunto ou para um suposto aluno médio,

que, na verdade, se trata de um aluno acima do médio, como vimos. É esta a leitura de uma das diretoras de curso da EP:

Não sei (...) se todos os professores (...) têm essa ideia (da necessidade de diferenciação bem interiorizada. (...) Quando se deparam com as dificuldades (continuam a trabalhar para o aluno médio) (...) e é por isso que (...) aparecem tantos b) (módulos não concluídos) na pauta (...). (...) São (...) várias as causas (...), mas (...) é preciso perceber que os alunos não conseguem fazer todos as mesmas coisas. (...) Na minha turma tenho (...) alunos que nunca (...) vão conseguir tirar um 10 num teste em que (...) faça um texto com perguntas de interpretação e (...) de desenvolvimento. (...) Para esses alunos (...) tenho que utilizar outro tipo de materiais (...). **(E2, 149)**

Esta declaração contém uma frase que pode ser o ponto de partida para práticas de diferenciação pedagógica diferentes das que têm sido utilizadas, mais ajustadas aos princípios psicopedagógicos da estrutura modular: “São (...) várias as causas (...), mas (...) é preciso perceber que os alunos não conseguem fazer todos as mesmas coisas”, diz a diretora de curso. Uma outra também enuncia nestes termos a solução que torna congruente o funcionamento, aos níveis organizacional e do ensino e aprendizagem, com o princípio do respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno:

É complicado (...), porque (...) implicava termos os módulos todos abertos. (...) Há professores que abrem os módulos (...) e vão trabalhando com os módulos todos. (...) Para fazer (...) a avaliação daquele módulo tem que se ir buscar todas as informações (...). (...). A técnica é (...) abrir os módulos todos, porque (...) uma vez (...) estou a trabalhar com as ovelhas, outras (...) com os coelhos, outras (...) com as aves, (...) tenho que abrir os módulos, porque tenho que sumariar trabalhos aí. (...) **(E1, 73)**

De momento, o modelo compagina-se, nas duas escolas, com a possibilidade de progressão de um aluno para o módulo seguinte, mesmo no caso de não aprovação num módulo anterior. Na verdade, esta faculdade concedida aos alunos torna possível conservar a homogeneização da turma em termos de processo de ensino e aprendizagem, na medida em que permite considerar que os alunos de uma turma estão todos no mesmo módulo. É uma convicção apenas aparente, porque a realidade é bem diferente, como se analisa no último ponto deste capítulo.

3.2.5. Avaliação das aprendizagens

Como refere a diretora da ES (**Ob1, 6**), desde 2006, “os critérios de avaliação dos cursos profissionais (...) estavam integrados nos critérios de avaliação da escola”, orientação que se conservou na revisão efetuada em 2010, facto de que a coordenadora das formações qualificantes se queixou nestes termos:

(...) O ano passado foi feita (...) uma revisão dos critérios de avaliação. Até lá, (...) tínhamos os (...) critérios de avaliação divididos em profissional, básico e secundário e (...) a escola foi rever os seus critérios e agrupou tudo (...) num só bloco. Eu fiz parte dessa equipa, falo contra mim também não disse “Afinal de contas, não estão a ligar nada àquilo que eu aqui represento”, (...) mas (...) a recuperação de módulos era uma situação que estava contemplada no documento inicial (...), depois deixou de estar. Entretanto, já foi (...) feito um aditamento aos critérios. Agora (...),(...) o professor no profissional trabalha mais para as competências (...) e dá um relevo (...) maior ao saber fazer. (...) Há professores que defendem que o peso do saber ser (...) deve ser maior do que aquele que está contemplado nos critérios gerais. (**E3, 199**)

Assim, os critérios gerais de avaliação dos alunos do ensino secundário, incluindo os cursos profissionais, identificam três domínios de ensino e aprendizagem (Saber, Saber Fazer e Saber Ser), atribuindo aos dois primeiros uma ponderação global de 90% da classificação e 10% ao terceiro domínio. Cada um destes domínios desenvolve-se em cinco níveis de desempenho, explicitados através dos respetivos descritores. Os critérios e descritores nos domínios do Saber e Saber Fazer podem ser adaptados pelos departamentos curriculares à especificidade das respetivas disciplinas, enquanto os critérios e descritores no domínio do Saber Ser são transversais e comuns a todas as disciplinas.

A aplicação destes critérios foi objeto de um processo de monitorização durante o ano de 2010/2011, tendo sido produzido um relatório com orientações para o ano de 2011/2012. Apesar disso, os critérios não parecem mostrar-se adequados, como se conclui destes dois excertos:

Os (critérios) da escola não servem para muito, pois não contemplam o perfil terminal dos cursos. As ponderações nos cursos profissionais deveriam ser diferentes dos cursos do ensino regular. (Os critérios) estão muito padronizados. O conselho de turma deve estabelecer critérios específicos. (**P1, 71**)

Acho que a ponderação deve ser alterada, no domínio Saber Ser, atribuindo-lhe um peso superior de modo a estimular e valorizar o esforço dos alunos. **(Ob1, 28)**

O problema fundamental dos critérios de avaliação da ES parece ser, então, a sua padronização excessiva, provocada quer pelo facto de não terem sido elaborados a partir do perfil terminal dos cursos profissionais, quer por uma escassa valorização do domínio das atitudes e valores **(P1, 72)**, embora, neste caso, a sugestão não seja unânime **(Ob1, 29)**. Entretanto, no que diz respeito ao primeiro argumento, embora os critérios gerais prevejam a necessária abertura para a introdução de adaptações a disciplinas e/ou cursos, o que estas declarações parecem sugerir, sobretudo, é a necessidade de elaborar critérios autónomos para os cursos profissionais a integrar nos critérios gerais de avaliação da escola **(P1, 73)**.

Por sua vez, os critérios de avaliação da EP identificam quatro domínios ou áreas de competência (Saber, Metodológico, Comunicacional e Pessoal e Social), atribuindo ao primeiro uma ponderação de 50% da classificação, 15% ao segundo, 25% ao terceiro e apenas 10% ao quarto domínio. Cada um destes domínios desenvolve-se em quatro níveis de desempenho, explicitados com recurso a descritores. A classificação do módulo obtém-se através da soma das pontuações obtidas em cada domínio ou área de competência.

Os problemas identificados pelos professores da ES são, com ligeiras diferenças, percecionados também pelos professores da EP, como se verifica nestes dois excertos:

Os critérios da escola não estão muito adaptados aos alunos da EP. Os critérios não são claros quanto ao objeto da avaliação. **(P2, 173)**

Por exemplo, no domínio das atitudes e valores os critérios não estão bem definidos. **(P2, 177)**

Assim, por um lado, os critérios da EP revelam falta de adaptação aos alunos dos cursos profissionais, apresentando-se pouco claros quanto ao objeto a avaliar porque, de facto, estão enunciados de forma geral, não considerando a disciplina ou o perfil terminal do curso. Neste sentido, o problema colocado pelos professores pode ultrapassar-se com algum trabalho ao nível dos departamentos curriculares e conselhos de curso, tendo em vista a contextualização e desenvolvimento dos critérios gerais **(P2, 174, 176)**. Quanto ao segundo

problema, ele não é colocado ao nível da (escassa) ponderação das atitudes e valores, como acontece na ES, mas na falta de clareza, objetividade ou completude ao nível dos indicadores e descritores das três atitudes valorizadas pela escola: a responsabilidade, a cooperação e a iniciativa.

Apesar do esforço de inovação que, ao nível da elaboração de critérios de avaliação, as duas escolas têm prosseguido, a verdade é que estes critérios apresentam, essencialmente, um carácter sumativo. Ora, atualmente, tem-se insistido, sobretudo, numa "nova" teoria e prática de avaliação formativa alternativa, interativa, participada e reguladora como estratégia para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Nesta estratégia, inserem-se práticas como o comentário ao produto, a autoavaliação com base em critérios explicitados ou o recurso ao questionamento oral e à exploração formadora do erro (L. Santos, 2008).

No entanto, estes critérios não são os tradicionais critérios de avaliação de incidência sumativa, mas critérios de realização de incidência formativa, que devem ser objeto de explicitação e partilha com os alunos de modo a regular e autorregular a aprendizagem, permitindo a sua (re)orientação (Barbosa & Alaíz, 1994). Por outro lado, o erro não deve ser entendido como um insucesso do aluno e objeto de punição pelo professor, mas um elemento inerente à construção do conhecimento pelo aluno e, assim, uma importante fonte de informação sobre a sua estrutura cognitiva. Neste sentido, cabe ao professor distinguir os erros, tendo em vista apresentar pistas diferenciadas aos alunos para que estes, por si próprios, sejam capazes de identificar e corrigir os seus erros. Por sua vez, o comentário ou *feedback* do professor deve ser descritivo, específico, relevante, periódico, encorajador, imediatamente utilizável, oral ou escrito, privado ou público e dirigido a cada aluno ou grupo de alunos. Finalmente, o questionamento na sala de aula deve partir de perguntas abertas, para estimular o raciocínio dos alunos, desincentivar a adivinhação e induzir a partilha de conhecimento, não colocando grandes constrangimentos sobre o aluno ao nível do tempo de resposta e envolvendo o maior número possível de alunos na discussão (L. Santos, 2008).

Os testemunhos dos professores da EP não são muito claros relativamente a práticas de avaliação em sala de aula, limitando-se a identificar obstáculos provenientes da falta de assiduidade dos alunos (**P2, 169, 170**). Mais claro é, por exemplo, este excerto de uma diretora de curso, que enfatiza a necessidade da identificação das dificuldades de

aprendizagem, as orientações do professor para a sua superação e a regulação sistemática de todo o processo:

(...) Não conheço (...) o que se passa dentro da sala de aula, mas (...) penso que funciona. (...) Os professores sabem (...) como (...) as coisas devem ser feitas e (...) nos departamentos são-lhes transmitidas essas ideias e a (sua) importância (...). (...) Tendo em conta (...) as dificuldades dos (...) alunos, (...) deve ser feito amiúde e não só no final do módulo. (...) Não direi semana a semana mas, independentemente do número de horas do módulo, “(...) as tuas dificuldades são estas e (...) precisas de trabalhar mais dentro deste conteúdo ou neste domínio”. (...) (**E2, 145**)

No caso da ES, os professores verbalizam melhor a importância da avaliação formativa (**P1, 61, 63, 64; E3, 217**) e algumas práticas que utilizam, destacando-se a utilização do *feedback* ou comentário ao aluno (**P1, 60**) e o reforço positivo (**P1, 65**). Contudo, não surge qualquer referência a critérios de realização, bem como à sua explicitação e apropriação pelos alunos, tendo em vista a autorregulação do processo, a forma mais autêntica de participação do aluno na avaliação.

Na verdade, as práticas predominantes de avaliação formativa nas duas escolas, incluindo a própria participação dos alunos, parecem enquadrar-se no paradigma dos anos 60 e 70 do século XX, destinadas, sobretudo, a preparar os alunos para o momento da avaliação sumativa formal (D. Fernandes, 2006). Esta conclusão parece retirar-se destes dois extratos, entre outros (**E1, 71, 69**), um de cada escola:

(...) Fazem comentários da autoavaliação (...) que fizeram, das dificuldades. (...) Quando se aproximam as avaliações finais de trimestre, (...) “nesta disciplina fiz autoavaliação, (...) nesta ainda não fiz, ainda não sei a nota”. (...) Têm (...) consciência dessa necessidade e (...) ouço os comentários “ (...) tiveste esta nota e eu (...) esta, mas aquele teve isto mas não fez isto” (...). (**E2, 146**)

(...) Fazemos autoavaliação, agora se o professor (...) a acata, às vezes sim, outras não. Quando fazemos autoavaliação, (...) fazemos (...) um ponto de situação de tudo o que eles fizeram, (...) porque são tantos módulos (...). (...) Houve dois alunos que se inscreveram em módulos que já tinham feito. (...) Então, no 3º ano, já têm muita coisa para trás. E, portanto, a autoavaliação (...) há sempre um espaço para dizer se o professor é justo comigo. (...) Eu digo (...) a minha proposta, eles dizem a (...) deles (...) e (...) discute-se um pouco (...) para ver se o professor está a ser justo ou não (...). (**E3, 218**)

Relativamente a instrumentos de avaliação, a panóplia utilizada parece comum às duas escolas e dela fazem parte o teste, a ficha, os exercícios, os trabalhos de pesquisa, os registos diários resultantes de observação, apresentações orais e produtos diversificados (**P1, 59, 60; E3, 216; E2, 70; P2, 165, 166, 167**).

Finalmente, quanto à avaliação sumativa, também parece ser comum às duas escolas o aproveitamento de todos os elementos recolhidos durante o processo de ensino e aprendizagem para a atribuição da classificação do módulo, não a reduzindo à classificação obtida num teste escrito, como se verifica nestes testemunhos de dois professores das duas escolas:

Para a avaliação sumativa/classificação modular, mobilizo todos os elementos recolhidos durante a avaliação formativa. (**P1, 66**)

A classificação modular tem em conta todos os elementos recolhidos pelos professores durante a lecionação do módulo. Os alunos também rapidamente se apercebem de que o critério é este. (**P2, 171**)

3.2.6. Progressão e recuperação modular

A existência de alunos com um número variável de módulos em atraso constitui um problema comum às duas escolas que ensaiam estratégias diversificadas para o enfrentar. A ES definiu a sua no primeiro ano em que teve, na oferta formativa, cursos profissionais (2006), tendo-a alterado sucessivamente em 2010, 2011 e 2012, a última das quais motivou uma adenda aos critérios gerais de avaliação da escola. Esta alteração foi precedida de ampla discussão em conselho de cursos, onde a coordenadora dos cursos profissionais fez a seguinte apreciação do modelo de 2011, que previa a possibilidade de recuperação mensal pelos alunos de módulos atrasados:

A implementação desta medida realiza-se com grande ansiedade da minha parte porque é uma medida “facilitista”, pois os alunos não fazem o módulo no tempo normal, não se preocupam com a realização do módulo (...), esperando pelo final do mês para realizar a recuperação. (**Ob1, 10**)

É nítida a insistência dos professores na atribuição da exclusiva responsabilidade aos alunos pelo facto de estes não concluírem os módulos no tempo previsto, devido à sua falta de preocupação, de esforço e de empenho nesse sentido, convencidos de que, no fim do mês, há sempre uma oportunidade para a realização do módulo (**Ob1, 12, 13**). Em consequência, alguns professores colocam em dúvida a existência de possibilidades sucessivas de conclusão modular, defendendo que, por uma questão de “exemplo” para os outros, alguns alunos não pudessem concluir o seu curso:

Não valeria a pena deixar alguns alunos sem acabar o seu curso? Deve ou não haver um limite para a recuperação de módulos pelos alunos? Os alunos não podem fazer “550” testes de recuperação porque isso esgota o repositório de questões dos professores. (**Ob1, 16**)

Há, no entanto, vozes que apresentam uma visão mais congruente, ao nível das representações e das práticas, com a estrutura modular, como pode comprovar-se nesta declaração de uma professora que efetua a defesa do princípio da negociação aluno/professor no processo de avaliação:

Está sempre subjacente a ideia de que o aluno pode recuperar o módulo, na sala de aula, por acordo com o professor. Isto traduz a preocupação com o ritmo de aprendizagem do aluno. Só esgotada a negociação entre professor e aluno, a conclusão do módulo transitará para o fim do período. (**Ob1, 20**)

Após troca de argumentos, as regras do novo modelo de recuperação modular na ES ficaram desenhadas nesta reunião, num sentido mais próximo do normativo. Assim, quando um aluno não conclui um módulo no momento de realização da avaliação sumativa, o professor, em negociação com o aluno, define atividades de remediação, novos instrumentos e outros momentos de avaliação, no sentido de promover a conclusão do módulo em atraso. Este processo desenvolve-se ao longo do ano letivo em que o módulo é lecionado, dado que, no início do novo ano, o aluno pode requerer a avaliação sumativa dos módulos não concluídos no ano anterior. Neste novo processo, a possibilidade de recuperação passa a trimestral e implica a inscrição prévia dos alunos até ao limite de quatro módulos, com

exceção do ano terminal do curso, onde é permitida a inscrição em todos os módulos que o aluno tiver em atraso, para efeitos de conclusão do curso (**Ob1, 19**).

No caso da EP, é o RIE que clarifica o procedimento a seguir para a recuperação de módulos em atraso. Assim, verificado o facto, no momento da primeira avaliação sumativa do módulo, de que o aluno não reúne condições para a sua conclusão, é-lhe proporcionado um primeiro momento de recuperação “imediatamente a seguir à avaliação modular normal” e um segundo momento, a negociar entre o professor e o aluno. Esgotadas estas possibilidades, existe uma época extraordinária de conclusão de módulos em setembro de cada ano. Para alunos que, esgotado o tempo de referência do curso (3 anos), apresentem módulos em atraso, a escola admite três avaliações extraordinárias trimestrais, mediante o pagamento de uma propina.

O sucesso e eficácia destas estratégias de recuperação modular implementadas pelas duas escolas podem ser analisadas a partir dos dados da Tabela 5. Como se constata, em ambas as escolas, apenas cerca de metade dos alunos apresentava, no momento de referência (2.º período de 2011/2012), todos os módulos concluídos. Por outro lado, o número de alunos com três ou mais módulos por concluir era muito elevado (33%), surgindo diversos alunos com dez ou mais módulos em atraso, o que torna extremamente complexo o processo de conclusão do curso. De notar, finalmente, que a eficácia das duas escolas é, globalmente, semelhante, embora a EP apresente um panorama mais grave no que se refere a alunos com três ou mais módulos em atraso.

Tabela 5
Conclusão modular na ES e na EP, reportada ao 2.º período de 2011/2012

ESCOLA	Nº DE ALUNOS	ALUNOS COM TODOS OS MÓDULOS CONCLUÍDOS		ALUNOS COM 1 OU 2 MÓDULOS EM ATRASO		ALUNOS COM 3 OU MAIS MÓDULOS EM ATRASO	
		ALUNOS	%	ALUNOS	%	ALUNOS	%
ES (3 turmas)	38	18	48%	10	26%	10	26%
EP (9 turmas)	143	69	48%	25	18%	49	34%
Total	181	87	48%	35	19%	59	33%

Fonte: (ES) Monitorização dos Resultados Escolares – 2.º período - 2011/2012; (EP) Balanço das Avaliações do 2.º Trimestre - 2011/2012

Em face desta situação, os módulos em atraso e a recuperação modular constituem, na realidade, uma preocupação sentida por ambas as escolas de forma muito intensa:

(...) Está a recuperar os módulos (...) atrasados e está a deixar outros para trás (...). **(E1, 76)**

(...) Temos alunos (...) no 3º ano mas têm módulos do 1º e do 2º e os diretores de turma ou (...) de curso têm que continuar a insistir (...) para que recuperem (módulos), (...) contatem (...) os professores dessas disciplinas, (...) reorganizem os cadernos (...) à procura dos materiais. (...) **(E2, 115)**

(...) Este 3º ano (...), dois deles, com cerca de 15 módulos por fazer cada um (...), duvido que vão fazer a PAP. (...) A única forma de estes alunos virem a fazer os módulos é irem ao 1º ano (...). **(E3, 226)**

Estes três discursos, além de suscitarem a reflexão sobre a pertinência das estratégias de ensino e aprendizagem e de avaliação dos alunos analisadas em pontos anteriores, permitem também avaliar as próprias estratégias de recuperação modular adotadas pelas escolas. Assim, o primeiro **(E1, 76)** revela que a estratégia é pouco eficaz porque, se permite que o aluno recupere módulos em atraso, também provoca que o aluno não conclua aquele(s) que está(ão) a ser lecionado(s) no momento. O segundo extrato **(E2, 115)** parece evidenciar a necessidade de regulação sistemática do professor e do diretor de turma no processo, sem remeter para o aluno a responsabilidade de contatar os professores das disciplinas com módulos em atraso. O terceiro **(E3, 226)** culmina o reconhecimento tardio da parte da escola de que, perante o acumular de módulos atrasados pelo aluno, este tem como única alternativa o regresso ao ponto de partida.

Ora, num excerto da autoria de uma diretora de curso enuncia-se aquele que parece constituir o ponto crítico do processo: “...isto não é ensino regular, é ensino profissional (...) e se não sabem de uma maneira têm que saber de outra” **(E2, 153)**. A afirmação é aparentemente exagerada, mas pretende, tão só, reforçar a especificidade da estrutura modular dos cursos profissionais, designadamente em relação às práticas docentes do ensino regular.

Tabela 6

Síntese dos resultados ao nível do ensino e aprendizagem na estrutura modular

CATEGORIA	INDICADOR	ES	EP
Gestão do currículo	As competências previstas pelo perfil terminal de curso constituem a principal prioridade curricular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	O projeto curricular de turma constitui o instrumento fundamental de gestão do currículo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	A escola intervém na sequência modular no sentido da sua flexibilização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	A escola intervém na duração temporal de referência do módulo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	O currículo nacional é enriquecido com componentes curriculares locais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	São adotadas estratégias para minimizar a atomização do saber na estrutura modular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planeamento do ensino e aprendizagem	As atividades de diagnóstico têm papel relevante no planeamento do ensino e da aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	As atividades de cooperação são predominantes na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão do ensino e aprendizagem	O professor assume um papel de orientador da aprendizagem e facilitador de recursos aos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	A exploração dos saberes prévios dos alunos é uma estratégia sistemática na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Os professores reconhecem a especificidade da relação pedagógica na estrutura modular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	O perfil dos alunos dos cursos profissionais é caracterizado por repetições no percurso escolar anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	A indisciplina abrange as relações entre pares, as regras de trabalho na sala de aula e a relação professor-aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	Os alunos dos cursos profissionais estão bem integrados na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
Individualização e diferenciação	Os alunos apresentam problemas de assiduidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	Os professores utilizam práticas de individualização da aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	O apoio a alunos com dificuldades é, sobretudo, extra-aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação das aprendizagens	Os professores mobilizam práticas de diferenciação.	<input type="triangle-up"/>	<input type="triangle-up"/>
	Os critérios de avaliação da escola estão adequados aos cursos profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	As práticas de avaliação formativa orientam-se numa perspetiva autorreguladora pelos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Progressão modular	Os professores utilizam todos os elementos recolhidos para a avaliação sumativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	A progressão dos alunos resulta de um processo de negociação com o professor e o diretor de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	As estratégias de recuperação modular são eficazes.	<input type="triangle-up"/>	<input type="triangle-up"/>
	Os alunos com módulos em atraso progridem na sequência modular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Na verdade, considerando esta especificidade, dois parecem constituir os problemas com os quais as duas escolas se confrontam atualmente e para os quais deverão continuar a procurar soluções adequadas: por um lado, a escassa utilização de práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula que permitam responder, de forma diversificada, às características individuais dos alunos e aos seus ritmos de aprendizagem, no sentido de desenvolver as potencialidades de cada um e de promover o seu sucesso educativo; por outro, uma certa rotura com a relação pedagógica professor-aluno, tão valorizada pelas escolas profissionais, que algumas das soluções de recuperação modular pressupõem, aproximando-as, até pelo procedimento de pagamento de propinas, do modelo de prova/exame característico do ensino regular.

Em síntese, a Tabela 6 sistematiza os resultados das duas escolas ao nível do ensino e da aprendizagem na estrutura modular, utilizando uma escala gráfica de três níveis. A principal conclusão a retirar é que as duas escolas apresentam muitas semelhanças em relação às práticas que introduziram para desenvolver e implementar a estrutura modular, já que divergem apenas em cinco subdomínios. Por outro lado, os dois principais problemas que emergem dos dados são as dificuldades ao nível das práticas de diferenciação pedagógica e a escassa eficácia das estratégias de recuperação modular, tendo em conta a percentagem de alunos com módulos em atraso.

3.3. Resultados ao nível das condições organizacionais

A estrutura modular supõe a criação de condições organizacionais adequadas para a sua concretização. Assim, neste subcapítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados da investigação ao nível das condições organizacionais que a ES e a EP introduziram e desenvolveram para implementarem a estrutura modular dos cursos profissionais, designadamente a autonomia que conseguiram conquistar, traduzida nos respetivos projetos educativos, o papel que as lideranças de topo e intermédias desempenham na dinâmica das escolas, as práticas de colaboração, bem como o compromisso e a responsabilidade do pessoal docente, as especificidades introduzidas na gramática escolar, as relações das escolas com o tecido socioeconómico e a comunidade educativa e, finalmente, a dinâmica da

avaliação das escolas e a forma como esta tem influenciado a sua melhoria ao longo do tempo.

3.3.1. Autonomia e projeto educativo

Entre 2007 e 2009, a ES atribuiu prioridade ao processo de avaliação da escola com o objetivo de, através do auto e heteroconhecimento, poder potenciar a sua melhoria. Assim, em 2007/2008 foram publicados quatro relatórios de avaliação interna relativos a áreas da organização – resultados escolares, projeto educativo, organização e gestão e ensino e aprendizagem –, tendo a escola efectuado a sua candidatura a avaliação externa, que veio a realizar-se em 2008/2009 (**Doc1, 9**).

Os dois processos de avaliação identificaram pontos fortes e pontos fracos da organização. Entre os pontos fortes, destacam-se o empenho e a motivação dos professores, com reflexo positivo nas aprendizagens e nos resultados escolares dos alunos, o funcionamento da biblioteca escolar, enquanto espaço de dinamização de ações educativas, as medidas de apoio educativo implementadas (tutoria, acompanhamento de alunos, orientação do estudo, realização de tarefas), a diversificação da oferta formativa e a criação do Centro Novas Oportunidades. Quanto a pontos fracos, os relatórios internos e da Inspeção Geral da Educação nomeiam o desfasamento do projeto educativo face à realidade da escola e as dificuldades de comunicação entre órgãos e estruturas, o que tem condicionado a tomada de decisão e a monitorização dos processos (**Doc1, 10**).

Além disso, os relatórios de avaliação mencionam oportunidades e constrangimentos ao desenvolvimento da ES. Entre as primeiras, salienta-se o aprofundamento das parcerias e o envolvimento de todos os atores educativos na consolidação da autoavaliação da escola e na definição de planos de ação para a melhoria do serviço educativo e dos resultados escolares dos alunos. Quanto aos segundos, a avaliação interna e externa identifica as deficientes condições físicas das instalações, que se repercutem na organização e no desenvolvimento das atividades, a inexistência de um refeitório, sobretudo para atender os alunos provenientes das aldeias, a insuficiência do pessoal não docente com implicações no funcionamento geral da escola e nos serviços de administração escolar, bem como a escassa

participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola e no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos (**Doc1, 10**).

Entretanto, escolhidos os órgãos de gestão, na sequência do Decreto-Lei n.º 75/2008, o projeto educativo da ES (20 páginas) foi elaborado e aprovado em 2010 para um horizonte temporal de três anos. Depois de apresentar uma breve síntese do percurso da escola (2 páginas) desde a sua criação, enuncia características da identidade atual (3 páginas), marcada pela polivalência ao nível da oferta formativa (**Doc1, 1 a 8**). Em seguida, faz um balanço sucinto do anterior projeto educativo (2005/2008) e das suas prioridades (1 página).

Depois, efetua um diagnóstico da situação atual (1 página) com base nas conclusões da avaliação interna e externa da escola acima referidas (**Doc1, 10**). Esboça elementos da conjuntura nacional, regional e local para sublinhar oportunidades e desafios da escola para o triénio (3 páginas), destacando a continuidade na melhoria da qualificação da população do concelho, o combate ao insucesso escolar, o alargamento da escolaridade até aos 18 anos, a diversificação da oferta formativa, tendo em conta o setor com mais provável expansão no concelho – o turismo –, o desenvolvimento de competências de carácter tecnológico, o reforço da abertura da escola ao meio e a renovação de instalações e equipamentos (**Doc1, 11**).

No plano da educação/formação (2 páginas), enuncia os princípios e valores a privilegiar no processo de ensino e aprendizagem, ao nível do saber/conhecimento, do saber-fazer/capacidades e do saber-ser/attitudes e valores (**Doc1, 12**).

Na parte final, o projeto educativo da ES enuncia oito prioridades (2 páginas) distribuídas por dois domínios – prestação do serviço educativo e organização e gestão –, identificando os objetivos para cada prioridade (**Doc1, 13**). Segue-se a referência a outros instrumentos de planeamento da vida da escola (2 páginas), procurando identificar as suas articulações com o projeto educativo: o plano plurianual de melhoria, operacionalizado anualmente em planos de ação; o projeto curricular da escola; o regulamento interno e o orçamento (**Doc1, 14**). Enuncia, por último, uma metodologia de monitorização e avaliação do projeto (1 página) (**Doc1, 15**).

Em síntese, o projeto educativo da ES parece revelar algum sentido estratégico na medida em que, articulando adequadamente as suas prioridades com os dados da avaliação

interna e externa, enuncia a ambição da escola através de um pequeno conjunto de objetivos, sem ignorar as condições e instrumentos para o desenvolvimento e implementação do próprio projeto, bem como as formas da sua monitorização e avaliação.

Por sua vez, no ano lectivo de 2009/2010, o conselho pedagógico da EP propôs a criação de uma equipa de autoavaliação da escola, constituída por um membro do órgão de gestão (subdiretora) e pelas três coordenadoras dos cursos profissionais em funcionamento na escola. Por outro lado, em 2010, a escola foi objeto de avaliação externa pela Inspeção-Geral da Educação, com base no quadro de referência utilizado na primeira fase. Eis uma breve síntese das conclusões de ambos os processos (**Doc2, 26**).

Em relação aos pontos fortes da escola, foram identificadas as taxas de conclusão dos cursos, segundo os critérios do Programa Operacional Potencial Humano, o nível de empregabilidade dos formandos, a análise dos resultados e a monitorização do processo formativo, a qualidade do ambiente educativo, a motivação e o empenho dos profissionais, a adequação da oferta formativa aos alunos e ao tecido empresarial local, bem como o seu alargamento a novos públicos e a rede de parcerias com diversas entidades, públicas e privadas.

Como pontos fracos, a avaliação identificou a frágil articulação do projeto educativo com o plano anual de atividades, o processo de autoavaliação da escola, ainda em fase embrionária, e a composição da equipa de autoavaliação, constituída apenas por docentes.

Relativamente a oportunidades e constrangimentos, destacam-se, nas primeiras, o aprofundamento das parcerias com vista ao incremento da qualidade das respostas formativas e da adequação às características do mercado de trabalho. Nos segundos, sublinha-se a indefinição da administração educativa quanto à manutenção da escola em funcionamento e à ampliação, requalificação e reequipamento dos espaços.

Após a conclusão da avaliação, a equipa de autoavaliação elaborou um documento com as conclusões da avaliação da escola, onde sintetizava os pontos fortes e fracos, as oportunidades e os constrangimentos evidenciados pela avaliação externa, pela autoavaliação e pelo balanço do plano anual de atividades da escola, realizado pelas estruturas intermédias.

O documento-síntese foi apreciado pelo conselho pedagógico, que não apresentou quaisquer sugestões para a sua melhoria.

Tal como na ES, após a instalação dos órgãos de administração e gestão, a EP aprovou o seu projeto educativo para o período 2011/2013. O projeto educativo da EP (25 páginas) começa por efetuar, na primeira parte, a caracterização da escola e do meio em que esta se insere (9 páginas) (**Doc2, 16 a 24**). Em seguida, traça o diagnóstico (3 páginas), identificando taxas para diferentes cursos (conclusão, empregabilidade, prosseguimento de estudos) e um conjunto de pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e oportunidades, elaborado a partir dos dados da avaliação interna e externa acima referidos (**Doc2, 25, 26**).

Na segunda parte (10 páginas), o projeto educativo da EP enuncia os seus princípios fundamentais, as áreas ou domínios de intervenção, as metas e as estratégias, a operacionalização do projeto e a sua avaliação (**Doc2, 27 a 31**). Prevê quatro domínios de intervenção: i) sucesso educativo e desenvolvimento integral dos alunos, com enfoque no ensino e aprendizagem, na redução da desistência escolar e da indisciplina e na melhoria dos valores da cidadania e dos resultados escolares; ii) a organização e gestão escolar, com prioridade para os processos de planeamento e gestão e a autoavaliação da escola; iii) valorização profissional do pessoal docente e não docente, no sentido de dinamizar a formação contínua; e iv) o reforço da imagem da escola, particularmente no fomento da relação com a comunidade e na melhoria da comunicação com o exterior.

O projeto educativo da EP também apresenta um sentido estratégico para a organização. Na verdade, a partir dos problemas diagnosticados pela avaliação interna e externa, o projeto identifica três domínios fundamentais para a mudança e melhoria da escola – o ensino e aprendizagem, a organização e o desenvolvimento profissional dos professores – para os quais formula um conjunto de objetivos, metas e estratégias que enformam a ambição estratégica da organização. Além disso, o projeto é sensível a um aspeto fundamental da escola – a relação com o exterior –, sem ignorar a necessidade de avaliar, de forma regular e sistemática, a execução das opções tomadas.

3.3.2. As lideranças

(...) Da direção (...) ouvimos (...) que precisamos de aulas mais práticas, (...) de inovar, temos que melhorar (...). (...) Por parte da direção (...), há (...) vontade de mudar, de ir (...) inovando, (...) transformando e de melhorar a escola, tanto a nível (...) das práticas, (...) da forma como nos organizamos enquanto estrutura e como vamos elaborando os (...) documentos (...). (...) Aí (criação de condições) (...) com (...) dificuldade, porque (...) não pensamos (...) da mesma forma, nem temos (...) as mesmas ideias (...), por aí (...) as coisas poderiam funcionar melhor. (...) Tem que ver com o perfil das pessoas e (...) com a forma como (...) se posicionam. (E2, 126)

Esta declaração de uma diretora de curso da EP revela o empenho da liderança de topo na melhoria do processo de ensino e aprendizagem através da sensibilização dos professores para a necessidade de inovar na sala de aula, recorrendo a “aulas mais práticas”, estratégia de melhoria que também é identificada por outros participantes (E1, 4). Esta intervenção da diretora de curso pode, no entanto, estar relacionada com a excessiva preocupação (e pressão interna) para a obtenção de resultados escolares e, sobretudo, a tendência para acentuar a responsabilidade dos professores por essa melhoria (E1, 42).

Na verdade, a melhoria dos resultados escolares, além de não depender, sobretudo, dos professores, pressupõe, da parte da liderança, a criação de condições organizativas adequadas, entre elas as relacionadas com o trabalho docente, no sentido de criar um ambiente que evite, precisamente, a excessiva pressão externa sobre os resultados. Ora, como o testemunho transcrito evidencia, as condições organizativas “poderiam funcionar melhor” (E2, 126), muito embora a participante sublinhe o contributo para estas dificuldades resultante da pluralidade de atores em presença e da diversidade do seu perfil pessoal, social e profissional, fatores que sugerem alguma conflitualidade ao nível das relações (E1, 41). Em sentido inverso, parece situar-se a comunicação entre a liderança de topo e as lideranças intermédias na medida em que, como afirma uma diretora de curso, a relação se caracteriza pela informalidade, sendo “fácil chegar à direção (...), propor (...)” (E2, 125).

Estas dificuldades no ambiente interno não favorecem o desenvolvimento do pessoal docente, particularmente na sua vertente afetiva, na medida em que seria desejável a liderança optar por exprimir confiança nas capacidades dos professores, no sentido quer de

reforçar o seu compromisso com vista à consecução dos objetivos e metas da escola, quer de estimular o nascimento e a aplicação de novas ideias e novas práticas.

Apesar disso, importa destacar o contributo das lideranças intermédias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, designadamente a propósito da dinamização da reflexão sobre a implementação do plano de recuperação da assiduidade dos alunos e a definição de estratégias de melhoria (**Ob2**), que se alargou ainda à renovação de recursos didáticos (**Ob2, 57**), à recuperação de módulos em atraso (**Ob2,61**), à reflexão sobre os critérios de avaliação das aprendizagens (**Ob2, 68**) e à melhoria da organização dos espaços de aula (**Ob2, 76, 77**).

Por outro lado, entre as condições organizativas a promover pela liderança, situa-se também a ligação com as famílias e o contexto. Neste aspeto, parece haver algumas dificuldades, relacionadas com a falta de conhecimento e de regulação das atividades de intercâmbio com outras escolas e atividades locais (**P2, 195**), bem como alguma falta de abertura da escola em relação ao exterior, aspeto a que a liderança se mostra menos sensível (**P2, 196, 197**).

Finalmente, embora a EP tenha aprovado o seu projeto educativo, documento fundamental para a definição da política e da visão de futuro da escola, bem como das formas de a alcançar, a mobilização dos professores para a consecução das metas e objetivos previstos não parece totalmente conseguida, carecendo de outra abordagem, porque, como observa um participante, “é necessário uma outra «coisa» da direção, porque falta estratégia à escola” (**P2, 193**).

Por sua vez, na ES, os dados são pouco nítidos relativamente ao impacto das lideranças na organização, como pode verificar-se neste extrato:

A diretora e o coordenador de departamento (...) sempre deram (...) valor a estes cursos profissionais e (...) tentaram (...) que eles existissem na escola e (...) não tenho tido obstáculos por aí. (**E3, 196**)

Por outro lado, a coordenadora das formações qualificantes destaca algumas dificuldades ao nível da criação das condições organizativas adequadas, relacionadas quer

com constrangimentos existentes para a realização de atividades de ensino e aprendizagem, particularmente quando elas se desenvolvem fora da sala de aula (**E3, 198**), quer com carências de material didático apropriado às características e necessidades dos cursos profissionais (**E3, 197**).

No entanto, foi possível observar o empenho das lideranças de topo e intermédia na criação de oportunidades de interação entre os professores dos cursos profissionais, a propósito da análise do modelo de recuperação modular em vigor na escola (**Ob1**). Na verdade, a iniciativa das lideranças logrou estimular a reflexão coletiva sobre um aspeto fundamental da estrutura modular, envolvendo os professores na redefinição do regulamento da escola sobre a recuperação de módulos em atraso. Além disso, estimulou a reflexão dos professores sobre a aplicação dos critérios de avaliação das aprendizagens, demonstrando o interesse das lideranças na melhoria do processo de ensino e aprendizagem (**Ob1, 27**). Finalmente, revelou a preocupação das lideranças pelo desenvolvimento profissional dos professores ao identificar-se a necessidade de formação em estrutura modular e a sua inclusão no plano de formação da escola (**Ob1, 31, 32**).

3.3.3. Práticas de colaboração

Apesar de a investigadora não ter conferido prioridade à deteção da amplitude e da frequência das interações entre os professores, mas, sobretudo, à sua abrangência, ou seja, às áreas, temas ou assuntos abordados predominantemente nessas interações, os dados parecem indicar a existência na EP e na ES de algumas práticas de colaboração, possíveis de integrar nas categorias identificadas no desenvolvimento teórico.

Assim, na EP, parecem emergir formas de colaboração profissional autênticas (Little, citada por J. Lima, 2002), que implicam um conjunto de práticas reveladoras da existência de uma responsabilidade partilhada entre os professores pelo processo de ensino e aprendizagem. De facto, uma das diretoras de curso sublinha a necessidade de “um fio condutor” (**E1, 44**) no trabalho docente, que garanta a sua continuidade ao longo do tempo por equipas diferentes, tendo como objetivo alcançar claros benefícios para a aprendizagem dos alunos.

Assim, parece existir alguma procura esporádica de soluções para a concretização de uma ação planeada de forma independente por um professor, mas que recorre a um outro colega que se disponibiliza para, na sua aula, aprofundar e contextualizar conteúdos ou concluir atividades relativas ao primeiro **(E1, 57)**. Esta forma de colaboração assume na EP outras modalidades, como o professor prescindir das suas aulas para um colega concluir o seu trabalho ou dispensar um aluno da sua aula para poder realizar recuperação modular com outro professor **(E1, 57)**.

Por outro lado, a partilha de materiais didáticos entre os professores parece ter alguma expressão na escola, como admite esta diretora de curso: “Eu tenho os meus materiais, dou ao (...) colega que vai dar nesse ano para adaptar (...)” **(E1, 58)**.

Esta prática enquadra-se no terceiro tipo proposto por Little (citada por J. Lima, 2002), que pode ainda englobar uma outra prática caracterizada pela troca de ideias e de opiniões entre os professores sobre a sua prática docente, como testemunha a mesma diretora de curso:

(...) Isso (interações profissionais) (...), nós temos e (...) acabamos por aprender uns com os outros (...) porque uns sabem mais, outros (...) menos, uns são mais específicos naquela área e tiramos dúvidas e ajudamo-nos mutuamente. **(E1, 59)**

De igual modo, na ES, também parece existir um entendimento claro sobre as vantagens desta colaboração profissional autêntica a que atrás se aludiu. Contudo, a coordenadora das formações qualificantes identifica constrangimentos que se colocam à concretização deste tipo de práticas, relacionados quer com a gestão da sequência modular, pouco flexível para o planeamento de atividades conjuntas **(E3, 203)**, quer com a persistência de uma lógica excessivamente disciplinar e individualista na escola, que leva os professores a fechar-se sobre o seu programa e a não desenvolverem atividades de caráter interdisciplinar **(E3, 204; P1, 17)**.

Em consequência, as interações entre os professores parecem dominadas pelas conversas em relação à definição de estratégias para abordar o problema da indisciplina dos alunos **(E3, 205)**, uma questão certamente relevante, mas também ela multidimensional que

se relaciona, entre outros fatores, com a tipologia e a gestão das atividades de ensino e aprendizagem, e que, por isso, solicita o alargamento da abrangência da interação e da partilha a outras dimensões do trabalho docente na ES.

3.3.4. Compromisso e responsabilidade dos professores

Na EP, os dados permitem concluir da existência de um compromisso da maioria dos professores com a escola e com os alunos (**E1, 62; E2, 138, 139**). O compromisso com a escola traduz-se, designadamente, pela presença de uma componente afetiva, como reconhece esta professora:

Apaixonei-me pela escola porque (...) encontro diferenças ao nível humano, é sempre a minha primeira escolha. Nesta escola, há a possibilidade de melhores relações com os alunos e a equipa de professores é fantástica. (**P2, 87**)

Além deste envolvimento afetivo, verbalizado também por outros professores (**P2, 89**), o compromisso dos professores da EP com a escola também se manifesta pela valorização de uma dimensão relacional, que reforça o sentido de comunidade profissional e o trabalho em equipa (**P2, 87**), pelo desejo de continuar a atividade profissional na escola (**P2, 88, 90**) e pela procura de uma orientação coletiva capaz de afirmar a singularidade e idiosincrasia de uma organização, apostada no reforço da articulação com o mundo do trabalho (**P2, 89**).

Relativamente ao compromisso com os alunos, os dados são contraditórios na medida em que se, por um lado, indiciam algum desencanto da parte de alguns professores face às expectativas iniciais (**P2, 90, 91**), por outro, também há declarações que evidenciam preocupação com a formação integral do aluno enquanto pessoa (**P2, 149**) ou em relação àqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (**P2, 158**).

Uma outra dimensão do compromisso dos professores da EP é com a sua profissão. Esta dimensão manifesta-se, nomeadamente, através de uma preocupação com o reforço da aprendizagem pessoal dos saberes e competências específicos da profissão, tendo em vista a melhoria das práticas docentes num subsistema caracterizado por uma forma diferente, em relação ao ensino regular, de organizar e gerir a formação dos alunos (**P2, 102, 104**).

Entretanto, na ES, este compromisso com a profissão, traduzido pela satisfação com o trabalho realizado, parece diferenciado consoante a componente de formação dos cursos, já que enquanto os professores da componente técnica se sentem bem nos cursos profissionais (**E3, 206**), os das componentes sociocultural e científica não se mostram tão satisfeitos profissionalmente quando lecionam nestes cursos (**E3, 207**). De acordo com a coordenadora das formações qualificantes, a satisfação profissional dos primeiros deve-se ao facto de os programas das disciplinas da componente técnica se articularem com a formação científica dos professores, enquanto a insatisfação profissional dos segundos é atribuída, sobretudo, à sobrecarga de trabalho e à qualidade dos alunos e dos horários na estrutura modular em comparação com os mesmos aspetos no modo tradicional de organização da formação. Apesar disso, os professores da ES também parecem denotar um certo interesse e empenho em relação à melhoria das suas competências e saberes profissionais (**P1, 11, 12**).

Por outro lado, o compromisso dos professores da ES em relação à escola não é tão perceptível quanto o dos professores da EP já que naquela não é clara a mobilização de uma dimensão afetiva com a escola (**P1, 1**), a dimensão relacional que estimula o sentido de comunidade e o trabalho em equipa é pouco explícita por parte dos participantes, além de nenhum professor, de modo tão veemente, ter exprimido o desejo de continuar a atividade profissional na escola.

Finalmente, em relação aos alunos, alguns professores da ES não parecem evidenciar um forte compromisso no sentido de contribuir para a superação das suas dificuldades de aprendizagem, antes admitem (e desejam) a possibilidade de alguns não completarem o seu curso, afastando-se da preocupação central da estrutura modular com o sucesso escolar dos alunos (**Ob1, 15, 16**).

3.3.5. A gramática das escolas

Ao nível dos agrupamentos dos alunos, a EP organiza-os, geralmente, com base na opção manifestada por estes (**E1, 26; E2, 114**), embora se reconheça a existência de dificuldades para o funcionamento de algumas opções nos últimos anos (**E1, 27**) e a drástica diminuição dos grupos-turma ao longo do percurso escolar, em função do número de abandonos. Paradoxalmente, este facto é valorizado de forma positiva na medida em que as

turmas, iniciando o percurso com 23 ou 24 alunos, rapidamente ficam reduzidas a 12 alunos, o que torna o processo de ensino e aprendizagem menos complexo e facilita um acompanhamento mais individualizado dos alunos (E2, 162).

A ES apresenta quer o mesmo critério de constituição dos agrupamentos dos alunos a partir da sua opção inicial (E3, 183), quer as dificuldades de constituição de agrupamentos de alunos, embora estas, no caso da ES, sejam também atribuídas à ausência dos recursos necessários ao funcionamento de determinados cursos, forçando, por vezes, a alteração da opção inicial dos alunos (E3, 182).

Entretanto, os agrupamentos dos professores da ES respeitam a composição departamental definida em normativo próprio (E3, 193)⁴², embora o RIE tenha conservado a possibilidade de constituição de agrupamentos disciplinares com um funcionamento integrado no respetivo departamento curricular. Relativamente a outros tipos de agrupamento de professores, a ES dispõe dos conselhos de turma, já que, perante o facto de, até ao momento, cada turma/curso de ensino profissional ser caso único, a escola não organiza conselhos/diretores de curso (E3, 195).

Na EP, a mudança da organização intermédia anterior, por disciplinas, para o departamento se, por um lado, facilitou a atividade do professor porque evita que, para efeito de planificação e gestão do currículo, este tenha que participar em várias reuniões (E1, 37, 38), por outro, o trabalho no departamento, implicando a presença de professores que lecionam disciplinas muito diferentes, dificulta o planeamento ao nível da disciplina, pelo que, como refere uma diretora de curso (E1, 39), há alguma disponibilidade para regressar a um agrupamento de tipo disciplinar. No entanto, a existência de uma organização formal como o departamento não impede o estabelecimento de interações e a partilha para além dele, dada a pequena dimensão da escola (E2, 123, 124).

Quanto ao horário dos professores, a principal característica nos cursos profissionais é a sua flexibilidade em função da dinâmica das atividades, da gestão da carga horária modular ou da necessidade de substituir professores ausentes (E1, 32). Em consequência,

⁴² Aparentemente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, as escolas vão poder redefinir a sua organização ao nível dos departamentos de forma mais autónoma a partir de 2013/2014, abandonando o modelo uniforme em vigor.

contrariamente ao ensino regular, o número de horas letivas semanais é muito variável ao longo do ano, como refere esta coordenadora da EP:

(...) Os professores têm muitas horas, outras vezes (...) menos, (...) temos o problema de substituições (...). **(E1, 31)**

Face a este modo de organizar o seu horário docente, os professores da EP não se mostram satisfeitos. Argumentam que “a carga horária do professor é excessiva, com trinta e tal horas por semana” **(P2, 190)**, que a constante alteração do horário é uma dificuldade para o desenvolvimento do trabalho **(P2, 187)** na medida em que pode originar uma semana com 35 horas letivas para, pouco depois, passar para 10 horas letivas **(P2, 188)** e, por último, que esta flexibilidade na gestão do tempo desestabiliza toda a planificação efetuada pelo professor **(P2, 189)**.

Por sua vez, na ES, os professores que lecionam cursos profissionais não evidenciam quaisquer incomodidades em relação à organização dos seus horários, o que parece contraditório com declarações da coordenadora das formações qualificantes, como já vimos, segundo as quais a “condenação” **(E3, 208)** à lecionação destes cursos está relacionada, precisamente, com os piores horários existentes na escola.

Por outro lado, a carga horária dos alunos é considerada excessiva na EP, sobretudo para os alunos que iniciam os cursos, o que provoca dúvidas quanto à possibilidade de conclusão dos módulos previstos no tempo disponível **(E2, 116)**. Tal como o horário dos professores, o horário dos alunos é gerido de forma flexível, em função do desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem **(E1, 28, 29, 30; E2, 120)**, o que permite que “numa semana têm três ou quatro tempos de uma disciplina e noutra semana (...) têm seis ou sete” **(E2, 119)**. Esta flexibilidade, penalizada pela necessidade de realizar substituições de professores, levanta problemas, devido à instabilidade e insegurança que gera, o que leva uma diretora de curso a exprimir o seu incómodo da seguinte forma: “Se (...) conseguíssemos ter uns horários (...) que não mudassem tanto!” **(E2, 118)**.

A perceção de uma carga horária dos alunos dos cursos profissionais demasiado pesada também ocorre na ES **(E3, 186, 189)**, em especial no ano inicial dos cursos, dada a opção da

escola de “no 1.º ano carregar o máximo, para libertar o 2.º e o 3.º” (E3, 188). Entretanto, a opção de reservar uma tarde por semana para atividades de apoio à recuperação modular parece não motivar a adesão da parte dos alunos (E3, 190).

Relativamente à organização e gestão dos espaços, a EP, reconhecendo algumas carências (E2, 121, 122), também recorre, com frequência, ao princípio de flexibilização ao colocar alunos do mesmo agrupamento, simultaneamente, em espaços diferentes, em função da tipologia das atividades de ensino e aprendizagem (E1, 35), o que supõe a confiança do professor no grau de autonomia dos alunos. Apesar disso, esta prática não está generalizada na EP (E2, 122), enquanto a ES não a aplica em nenhuma circunstância (E3, 192).

3.3.6. Relação com o tecido socioeconómico e a comunidade educativa

As relações com o tecido socioeconómico inserem-se no conceito de parceria e desenvolvem-se, sobretudo, no quadro da organização da formação em contexto de trabalho, efetuada pelos alunos na empresa. O estágio é a forma habitual de realização desta formação, com o objetivo de os alunos adquirirem ou desenvolverem competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso. O instrumento regulador da relação escola-empresa, tendo em vista a realização do estágio pelos alunos, é o protocolo (E2, 132).

Na EP, a iniciativa do contacto com a empresa parte do orientador de estágio escolhido pela escola (E2, 133), embora, noutras situações, seja a própria empresa a mostrar interesse em ter novos estagiários (E2, 134). Entretanto, efetuado o levantamento das empresas interessadas, no 2.º ano, os alunos são distribuídos por elas (E1, 49), enquanto, no 3.º ano, são os próprios alunos a escolher a empresa em que estão interessados em realizar o estágio (E1, 51). Importa destacar que o órgão de administração da escola que representa, globalmente, a comunidade educativa - o conselho geral - não tem qualquer papel na organização e desenvolvimento dos estágios (E1, 50).

A EP distribui o total de horas (420) destinadas à formação em contexto de trabalho (estágio) pelos dois últimos anos do curso (E1, 49, 51). A organização do estágio depende do curso. Assim, em vez de se concentrar o estágio num único período, nos cursos da área

agrícola, a opção consiste em colocar os alunos um dia por semana na empresa ou na exploração agrícola, o que provoca um prolongamento do estágio no tempo sem, no entanto, alterar a sua duração total. Esta opção é justificada pelo facto de, deste modo, permitir-se ao aluno o contacto com atividades agrícolas diversificadas ao longo do ano (**E1, 52, 53**).

Quanto à ES, a organização do estágio é semelhante à da EP – concentração no 2.º e 3.º ano de cada curso –, embora já tenha experimentado a realização do estágio apenas no ano terminal do curso. Esta experiência é valorizada de modo contraditório: a escola considera que, do ponto de vista da organização, foi problemática, enquanto, do ponto de vista do aluno, foi proveitosa (**E3, 238**). Na verdade, a colocação da formação em contexto de trabalho no final do 3.º ano é justificada com dois argumentos: por um lado, o aluno já dispõe, globalmente, de saberes e competências para um bom desempenho na empresa e, por outro, o tempo relativamente longo de duração do estágio facilita o interconhecimento aluno-empresa. No entanto, esta opção apresenta dificuldades de operacionalização e de organização dos horários visto que o aluno fica afastado da escola, no momento crucial de elaboração da prova de aptidão profissional, por um período superior a dois meses.

As empresas fornecem retorno à escola em relação aos estágios nelas realizados, quer ao nível da qualidade do desempenho dos alunos quer na própria avaliação e classificação do estágio, aspeto que, por vezes, merece da EP alguma preocupação em virtude do exagero de algumas classificações poder introduzir fatores de desigualdade entre os alunos (**E2, 163**).

Esta articulação da escola com a empresa pretende, explicitamente, preparar os jovens para o mercado de trabalho (**E2, 130**). No entanto, a colaboração entre a escola e a empresa tem assumido outras formas, seguindo, aliás, uma tendência global, como se analisou no desenvolvimento teórico (**E2, 134**).

No caso da ES, deteta-se uma representação contraditória em relação à presença dos alunos na empresa: existe a convicção de que os alunos “levam qualquer coisa de novo (...) para as entidades” (**E3, 235**), embora, o retorno proveniente da empresa, por vezes, expresse dúvidas sobre a qualidade dos saberes e competências que os alunos dispõem (**E3, 236**).

3.3.7. Avaliação, monitorização e melhoria da escola

Na sequência dos processos de avaliação interna e externa, e tendo em conta o projeto educativo, a ES elaborou o seu plano plurianual de melhoria, que passou a designar como plano plurianual de atividades para acomodar à nomenclatura do regime de autonomia da escola. O plano de melhoria da ES, aprovado em 2010, para três anos de vigência (2010 a 2013), desenvolve as prioridades do projeto educativo, organizando-as nos domínios nele previstos – *prestação do serviço educativo* e *organização e gestão escolar* –, estando ainda articulado com o Programa Educação 2015⁴³.

Os domínios englobam oito prioridades, cabendo cinco ao domínio *prestação do serviço educativo* e três ao domínio *organização e gestão escolar*. No primeiro domínio, as prioridades relacionadas com os cursos profissionais são a melhoria dos resultados escolares através da diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem, a melhoria da certificação académica e profissional dos jovens e o reconhecimento e valorização do mérito e do sucesso escolar dos alunos. No segundo domínio, as três prioridades são a promoção de uma cultura organizacional geradora de dinâmicas de sucesso escolar, a melhoria das relações com a comunidade e a monitorização e avaliação do plano. Para cada prioridade, o plano identifica objetivos, metas e estratégias. Os objetivos estão calendarizados para cada um dos anos do triénio (**Doc3, 32 a 38**).

A prioridade dos resultados escolares, além de objetivos relacionados com atitudes e valores ou a qualidade do ambiente educativo, prevê dois que se articulam com os cursos profissionais: a redução da taxa de desistência e a melhoria da empregabilidade dos alunos com certificação profissional (**Doc3, 32**). Quanto às estratégias de ensino e aprendizagem, o plano refere a utilização das que, comprovadamente, tenham revelado impacto na melhoria das aprendizagens, bem como a revisão dos critérios de avaliação dos alunos (**Doc3, 33**). Por sua vez, a certificação dos alunos engloba dois objetivos: a adequação da oferta educativa ao contexto e a melhoria da orientação escolar e profissional dos jovens (**Doc3, 34**). O reconhecimento do mérito procura valorizar o sucesso escolar e o empreendedorismo dos

⁴³ Trata-se de um programa da iniciativa da anterior equipa do Ministério da Educação que visa a melhoria das competências básicas dos alunos, em especial em Língua Portuguesa e Matemática, e a redução da desistência, tendo como indicadores os resultados nos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, as taxas de repetência por ano de escolaridade e a taxa de desistência (ME, 2010).

jovens, prevendo, no respetivo regulamento, a atribuição anual do prémio aos alunos dos cursos profissionais que concluíam todos os módulos do respetivo ano (**Doc3, 35**).

No domínio da organização escolar, a cultura organizacional inclui objetivos de dinamização da formação do pessoal docente e o trabalho colaborativo, tendo em vista a melhoria das práticas educativas (**Doc3, 36**). No âmbito das relações com a comunidade, o plano prevê o estabelecimento de protocolos com entidades empregadoras, o reforço das parcerias e a divulgação da oferta formativa (**Doc3, 37**). Relativamente à avaliação, o plano aponta para a monitorização dos resultados escolares e da aplicação dos critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, bem como o acompanhamento de percursos pós-secundário dos alunos (**Doc3, 38**).

As metas de resultados escolares até 2013 são, entre outras, alcançar uma taxa de desistência inferior a 0,5%, 1% e 2% aos 14, 15 e 16 anos, respetivamente, através da diversificação da oferta e do acompanhamento dos alunos em risco, a inserção profissional de 30% a 40% dos jovens certificados, através da articulação da formação em contexto de trabalho e dos estágios com as expectativas dos jovens e as necessidades do mercado de trabalho, bem como a redução, em um terço, dos incidentes críticos dentro e fora da sala de aula, mediante a contratualização e gestão de normas de conduta (**Doc3, 39**).

Embora a escola, a partir das estruturas intermédias, efetue a monitorização do plano, trimestral e anualmente, elaborando, neste caso, relatórios finais, a monitorização dos cursos profissionais é realizada pela coordenadora das formações qualificantes (**E3, 202**).

Relativamente à EP, a equipa de autoavaliação elaborou uma proposta de plano de melhoria para 2010/2013, apreciada na reunião do conselho pedagógico de novembro de 2010. Esta proposta identifica para cada problema, a respetiva área de melhoria, os objetivos e as ações a realizar. As áreas de melhoria são as seguintes: abandono escolar, horário dos serviços de psicologia e orientação, dinamização do espaço de biblioteca, consolidação do processo de autoavaliação, participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola, comunicação, atualização do RIE, equipamentos TIC, formação de pessoal docente e não docente, desempenho escolar e comportamentos dos alunos (**Doc4, 42**). A proposta de

plano de melhoria não apresenta prioridades, não tem calendarização e não define metas para os diversos objetivos.

Posteriormente, foi apresentado ao conselho pedagógico um documento com as prioridades para 2010/2011. Estas prioridades, sete no total, articulam-se com as áreas do plano de melhoria. Contudo, em cada prioridade, os objetivos surgem referenciados a metas a alcançar. O plano anual é operacionalizado pelos planos dos departamentos curriculares e de outras estruturas intermédias, bem como pelos projetos curriculares das turmas. A monitorização do plano tem sido efetuada no fim de cada trimestre, através dos relatórios das coordenações de curso.

No que se refere à monitorização da qualidade da formação, a EP tem uma dimensão interna e externa. No plano interno, são monitorizados aspetos diversos, como refere esta coordenadora:

(...) Depois (...), o trabalho (...) feito quando se fazem os relatórios, (...) os balanços (...) de final de ano (...), quando (...) pegamos nos relatórios e tentamos perceber como é que as coisas decorreram nesse ano letivo, os problemas, as situações que resultaram as que não resultaram, os constrangimentos, as soluções, as sugestões que vão sendo dadas (...). (...) Temos (...) noção do que (...) os alunos sabem e do que (...) não sabem, dos resultados (...) tentamos medi-los de várias formas, através das classificações (...), do número de módulos (...) em atraso, das médias das disciplinas, das dificuldades (...), da assiduidade, dos resultados da Formação em Contexto de Trabalho, das Provas de Aptidão Profissional, daquilo que (...) chega das entidades de acolhimento (...). **(E2, 128)**

Além disso, os dados provenientes das “entidades de acolhimento” através dos orientadores de estágio são analisados pelos conselhos de turma e curso, tendo em vista melhorar as aprendizagens escolares e profissionais dos alunos **(E2, 129, 130)**.

Em conclusão, a Tabela 7 apresenta uma síntese dos resultados ao nível das condições organizacionais criadas pelas escolas para a implementação da estrutura modular, podendo verificar-se que, também neste domínio, à exceção do compromisso dos professores, existem profundas semelhanças entre as duas escolas.

Tabela 7

Síntese dos resultados ao nível das condições organizacionais de implementação da estrutura modular

CATEGORIA	INDICADOR	ES	EP
Autonomia e projeto educativo	As escolas desenvolvem um sentido estratégico para a ação no seu projeto educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lideranças	As lideranças empenham-se na definição de orientações, na gestão do processo de ensino e aprendizagem, no desenho da organização e no desenvolvimento do pessoal docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Práticas de colaboração	As práticas de colaboração abrangem a troca e desenvolvimento conjunto de materiais, a planificação conjunta do ensino e a troca de turmas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compromisso dos professores	O compromisso dos professores abarca a escola, os alunos e a profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
Gramática da escola	Há flexibilidade ao nível da constituição dos agrupamentos dos alunos e dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	A gestão do tempo e do espaço apresenta a flexibilidade necessária ao desenvolvimento da estrutura modular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relação com o tecido socioeconómico e a comunidade	A escola dá respostas organizacionais à ideia de comunidade educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	A escola desenvolve modalidades de parceria socioeducativo com empresas e instituições locais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação, monitorização e melhoria	A escola dispõe de uma estrutura permanente de recolha, tratamento e divulgação de informação sobre aprendizagens e resultados escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Os dados de avaliação interna e externa são mobilizados para a elaboração de planos de melhoria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Escala: Sim Não Em parte

3.4. Resultados ao nível do desenvolvimento profissional dos professores

Múltiplos estudos têm posto em evidência o papel da motivação dos professores na qualidade do processo de ensino, o qual, por sua vez, constitui o fator intraescolar com maior impacto sobre a melhoria das aprendizagens dos alunos. Day (2004) recorda que a profissão docente “é uma questão de entusiasmo e de paixão” (p.41), que se traduz num empenho sistemático para alcançar a excelência pessoal e estimular a dos outros, num fascínio com os processos de crescimento e desenvolvimento, num cuidado em ser (e fazer) o melhor possível para o bem dos seus alunos e num compromisso no sentido de lhes proporcionar as melhores oportunidades de aprendizagem.

Neste aspeto, os dados parecem sugerir alguma diferença entre a EP e a ES. Nesta, uma parte do corpo docente, mais habituada a representações e práticas do ensino regular, não parece revelar motivação especial para lecionar nos cursos profissionais, encarando a distribuição de serviço nestes cursos com alguma relutância, como uma obrigação (**P1, 1**) ou mesmo como uma condenação (**E3, 207**).

Em contrapartida, nos discursos de alguns professores da EP, surge a palavra paixão, a lembrar o sugestivo título de Day (2004), construída em resultado da especificidade das relações humanas e apostada na possibilidade de o professor “fazer a diferença na qualidade de vida dos alunos” (Day, 2004, p.42), como pode constatar-se nestes dois segmentos:

Apaixonei-me pela escola porque (...) encontrei diferenças ao nível humano, é sempre a minha primeira escolha. Nesta escola, há a possibilidade de melhores relações com os alunos e a equipa de professores é fantástica. (**P2, 87**)

Estou na escola desde a sua abertura, quando concluí o curso. Por isso, a escola é a minha paixão e estou apostado em que se consiga fazer a diferença. Importante é a ligação ao mundo do trabalho. (**P2, 89**)

A experiência anterior e os saberes e competências dos professores são considerados um fator de sucesso da estrutura modular dos cursos profissionais. Neste sentido, a ES e a EP apresentam características semelhantes na medida em que os participantes, com uma única exceção (**P2, 96**), tinham alguma experiência anterior, quer nas unidades capitalizáveis quer na própria estrutura modular dos cursos profissionais (**P1, 3, 4, 5, 6; P2, 1**).

Apesar disso, a experiência não significa, automaticamente, saber. Ora, relativamente aos saberes e competências possuídos ou adquiridos, os professores da ES afirmam que não tiveram formação em estrutura modular, nem a escola lha disponibilizou (**P1, 7, 8**), pelo que a aprendizagem foi efetuada na interação com os outros professores (**P1, 11**) ou diretores de curso ou mediante autoformação (**P1, 12**). Apenas professores com uma carreira mais longa como esta professora, reconhecem que a situação já foi diferente:

Em 1990, as escolas conseguiam responder às necessidades de formação dos professores. Depois de então, nunca mais. No meu primeiro ano na ES, senti que os colegas tinham dificuldades ao nível da organização da formação. **(P1, 9)**

Os professores da EP, entretanto, reiteram também quer a ausência de qualquer formação disponibilizada pela escola **(P2, 97, 99, 102, 103)**, quer as aprendizagens realizadas mediante autoformação **(P2, 97)**, a interação com os pares **(P2, 99)** e a procura de apoio externo **(P2, 102, 104)**. Além disso, os professores da EP identificam, como principais necessidades de formação, a avaliação modular **(P2, 98)**, a articulação de conteúdos **(P2, 100)** e o funcionamento do sistema modular **(P1, 101)**.

Ora, as duas escolas adotaram uma estratégia semelhante para corresponder às necessidades de formação dos seus professores, explicitada nos respetivos planos de formação para o biénio 2011/2013⁴⁴ **(Doc7; Doc8)**. Assim, os planos inscrevem-se numa lógica de desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista a melhoria das suas práticas educativas no sentido de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos. As duas escolas adotaram um dispositivo que otimiza as potencialidades formativas internas, inspirado pela investigação sobre a comunidade profissional de aprendizagem **(Doc7, 66; Doc8, 76)**.

No caso da ES, considerando os respetivos projeto educativo e plano plurianual de melhoria, bem como os relatórios de 2010 das estruturas intermédias, em especial os departamentos curriculares, foram identificadas necessidades de formação dos professores ao nível do desenvolvimento de critérios de avaliação dos alunos, de práticas e estratégias de ensino e aprendizagem eficazes, de aprendizagem cooperativa, de diferenciação pedagógica e curricular, de gestão da sala de aula, de disciplina e indisciplina e das metas de aprendizagem **(Doc7, 70)**.

Ao longo do ano letivo foram realizadas três sessões sobre critérios de avaliação das aprendizagens, aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica, estando prevista a abordagem, ao longo do próximo ano letivo, de temas como metodologia do projeto, avaliação formativa e estrutura modular.

⁴⁴ O enquadramento normativo dos planos de formação ao nível da escola é o Despacho n.º 18 038/2008, de 4 de julho.

No caso da EP, considerando também o projeto educativo e o plano de melhoria, bem como os relatórios das estruturas intermédias, foram identificadas necessidades de formação semelhantes, embora com um enfoque sistemático na estrutura modular, além do desenvolvimento de parcerias entre entidades de formação e a escola (**Doc8, 79**). Ao longo do ano letivo foram realizadas três sessões sobre critérios de avaliação das aprendizagens, a disciplina e indisciplina na escola, a criação e gestão de uma *dropbox*, a utilização e gestão da plataforma *moodle* e práticas de ensino eficazes, estando prevista a abordagem, ao longo do próximo ano letivo, de práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula, metodologia do projeto, avaliação formativa e a organização da escola para o sucesso educativo.

Relativamente ao impacto da formação, a expectativa é que, com recurso à supervisão dos coordenadores de departamento curricular, os professores introduzam progressivamente práticas relacionadas com os saberes e competências adquiridos. Deste modo, embora a relação entre as mudanças nas práticas docentes e a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos nem sempre seja linear, espera-se que ocorra uma aproximação dos resultados escolares em relação às metas identificadas no projeto educativo e no plano plurianual da escola (**Doc7, 71; Doc8, 80**).

A Tabela 8 apresenta uma síntese dos resultados ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, verificando-se que, à exceção da motivação, as semelhanças entre as duas escolas são evidentes.

Tabela 8

Síntese dos resultados ao nível do desenvolvimento profissional dos professores

CATEGORIA	INDICADOR	ES	EP
Motivação dos professores	Os professores revelam motivação para lecionar os cursos profissionais.	○	□
Experiência profissional	Os professores possuem experiência anterior de leção na estrutura modular.	○	○
Formação	Os professores dispuseram de formação em estrutura modular.	△	△
	Os planos de formação das escolas preocupam-se com o desenvolvimento profissional dos professores.	○	○
	A formação introduziu mudanças nas práticas docentes, visando a concretização dos objetivos e metas da escola.	□	□

Escala: Sim ○ Não △ Em parte □

3.5. Resultados ao nível dos resultados escolares

Desde os anos 90 do século XX, os resultados escolares adquiriram enorme visibilidade pública enquanto indicador da qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos, sendo utilizados para os mais variados efeitos, desde a comparação entre sistemas educativos e organizações escolares, recursos a mobilizar para a definição de políticas educativas, a melhoria das escolas ou instrumento ao serviço de alunos e pais e encarregados de educação para possibilitar a livre escolha da escola. Em consequência, a monitorização dos resultados escolares tornou-se uma prática cada vez mais frequente nas escolas, no sentido de se aferir sobre a eficácia dos fatores que, ao nível da organização, têm algum grau de impacto sobre as aprendizagens e os resultados, entre eles as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas e as condições organizacionais criadas.

Neste sentido, dadas as limitações de tempo para a recolha de dados globais sobre resultados escolares dos alunos dos cursos profissionais das duas escolas, optou-se por acompanhar o percurso escolar e profissional de coortes de alunos entrados em cada uma das escolas no ano de 2007/2008, nos diversos cursos profissionais.

Em relação à EP, uma conclusão preliminar que se retira é o facto de a escola apresentar alguma capacidade de atração regional na medida em que apenas 58% da sua população escolar é oriunda do concelho onde a escola está instalada, enquanto 32% pertence a concelhos limítrofes e 10% a outros concelhos. A maioria dos alunos (57%) desloca-se diariamente em transportes públicos, estando alojados na vila 9% dos alunos dos cursos profissionais⁴⁵ (**Doc2, 20**).

A este dado não é alheio o forte investimento realizado pela escola numa estratégia da divulgação da sua oferta formativa, mobilizando para o efeito alunos e professores (**E2, 106**). No entanto, esta capacidade de atração parece em declínio, em parte devido à proliferação da mesma oferta educativa, consoante esta diretora de curso, com alguns anos de serviço na escola, observa:

Antigamente (...), tínhamos miúdos que vinham de (...) longe, (...) da Moita, (...) do Montijo, (...) da Batalha, (...) de Évora, (...) de Beja, de Torres Novas, e hoje (...) não (...),

⁴⁵ Os dados foram retirados da caracterização da escola, inserida no projeto educativo.

porque o ensino profissional também se generalizou (...). (...) Hoje (...) vêm de Grândola, (...) de Alcácer, (...) de Santiago, (...) das Ermidas, (...) do Lousal. (E2, 158)

Por outro lado, consoante os dados apresentados na Tabela 9, a taxa global de abandono dos cursos profissionais da EP (11%) é relativamente elevada, embora o seu comportamento varie consoante os cursos, tendo algum significado nos cursos Técnico de Produção Agrária e Técnico de Turismo, enquanto, no curso Técnico de Turismo Ambiental e Rural, toda a coorte concluiu o curso. O abandono também varia consoante os anos dos cursos, sendo mais intenso no primeiro ano e menor nos anos subsequentes, como este excerto comprova:

(...) O abandono no 1º ano, (...) andávamos nas taxas dos 80% e baixámos para (...) os 70%, 60% e este ano vamos baixar para os 50% (...). (...) Perdemos (...) alunos matriculados no 1º ano e (...) no 2º e no 3º ano, não, mantivemos o mesmo número de alunos (...). Isso vai fazer com que turmas que tinham 23 ou 24 alunos cheguem com 12 (...). (E2, 162)

Tabela 9
Percurso da coorte de alunos entrados na EP em 2007/2008

CURSO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	NÃO CONCLUSÃO DO CURSO		CONCLUSÃO DO CURSO		EMPREGADOS	DESEMPREGADOS	PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS
		ABANDONO	TRANSFERÊNCIA	NO TEMPO DE REFERÊNCIA (2009/2010)	FORA DO TEMPO DE REFERÊNCIA (ANO)			
Técnico de Turismo Ambiental e Rural	20	-	-	20 (100%)	-	18 (90%)	-	2 (10%)
Técnico de Produção Agrária	15	3 (20%)	-	12 (80%)	-	10 (83%)	-	2 (17%)
Técnico de Turismo	19	3 (16%)	-	15 (79%)	1 (2010/2011) (5%)	11 (69%)	1 (6%)	4 (25%)
Total	54	6 (11%)	-	47 (87%)	1 (2010/2011) (2%)	39 (81%)	1 (2%)	8 (17%)

Fonte: Plano Operacional para o Potencial Humano (POPH)

Este comportamento da taxa de abandono escolar da EP, embora exista alguma contradição sobre o seu crescimento ou decréscimo nos últimos anos (E2, 162), fica a dever-se, sobretudo, a dificuldades económicas sentidas pelas famílias que levam os alunos a desistir

da escola para tentarem ingressar antecipadamente no mercado de trabalho, como este excerto de uma diretora de curso evidencia:

(O abandono) Já foi menor, agora é maior. (...) É a conjuntura (...) atual (...). Temos alunos que passam fome, (...) alunos que dizem que os pais estão desempregados e vão embora porque têm que ir trabalhar. Não tenho alunos que (...) digam: “vou-me embora, porque não gosto do curso”. Há alunos que (...) chegam, (...) não era este o curso que queriam, (...) vão trabalhando, entusiasma-se e (...) gostam. (...) Há dois anos, na minha turma, um aluno (...) não se deu bem com a turma, porque a turma dizia que ele não tomava banho depois da Educação Física e fizeram-no tomar banho e (...) foi-se embora. Mas isso são coisas esporádicas. (...) (...) Essencialmente (...), é mesmo problemas económicos. **(E1, 82)**

Entretanto, a taxa global de conclusão dos cursos é elevada (89%), sendo residual o número de alunos que não concluiu o curso no tempo de referência (três anos). Esta coordenadora tem uma perceção adequada do fenómeno:

(...) O ano passado não tivemos 3º ano, mas há dois anos concluíram 100% (...) dos que ficaram (...) porque (...) temos as desistências (...). (...) Se formos ver (...) os que abandonaram, nunca temos 100% de conclusão. Mas, aqueles que ficam (...) concluíram todos. **(E1, 80)**

No entanto, estes dados parecem contraditórios com as taxas de conclusão modular apreciadas anteriormente (Tabela 5), sendo de admitir que possa haver um esforço notável dos alunos, no ano terminal dos cursos, para a recuperação de módulos em atraso. Relativamente a variações ao nível dos diversos cursos, o dado mais significativo é o facto de todos os alunos do curso Técnico de Turismo Ambiental e Rural terem concluído o seu curso.

Quanto ao impacto da formação ministrada na EP, os dados da Tabela 9 permitem formular três conclusões fundamentais: a taxa de ingresso no mercado de trabalho é elevada (81%); a taxa de desemprego no momento da recolha de dados era reduzida (2%); e a taxa de acesso de alunos ao ensino superior é significativa (17%).

O acesso dos alunos a um posto de trabalho coerente com a sua área de formação parece relativamente fácil, aproveitando o conhecimento e a interação escola-aluno-empresa, construídos ao longo do processo de estágio realizado nas empresas **(E2, 164)**. Admite-se, no

entanto, que, nalguns cursos, este acesso possa variar em função do sexo, na medida em que, como observa uma diretora de curso, os rapazes encontram trabalho na área de formação com alguma facilidade, enquanto as raparigas é mais difícil (**E1, 83**). A escola monitoriza a empregabilidade dos antigos alunos nos moldes descritos por esta diretora:

É a direção (...) (que) acompanha (...) todos os alunos que saem da escola, no primeiro e no segundo ano (...), de três em três meses, (...) dois anos depois de (...) saírem. (...) Fazem-se contactos por telefone, vão-se contatando os alunos para saber o que (...) estão a fazer, se estão a estudar, se estão a trabalhar, (...) em que área (...) estão a desenvolver a sua atividade profissional (...).(**E2, 131**)

Não constituindo a continuidade de estudos o principal objetivo dos cursos profissionais, a equivalência entre as formações de nível secundário permite que, apesar de tudo, uma percentagem de alunos com algum significado (17%) prossiga para o ensino superior⁴⁶. A escola tem a perceção adequada de que são, sobretudo, alunos do curso de turismo que concretizam a sua intenção de prosseguir estudos superiores (**E2, 165**) e que apresentam um retorno positivo em relação à qualidade da formação recebida na escola, como esta passagem comprova:

Alguns (antigos alunos) tiveram (...) sucesso. (...) Mesmo na faculdade e depois fora, alguns conseguem e nós sabemos de alunos que têm percursos (...) muito bons. (...) Aqueles que (...) foram para a faculdade, (...) têm sucesso, (...) trabalham na área, (...) penso que (a escola os marcou) (...). (**E2, 166**)

Entretanto, como se observa na Tabela 10, a taxa de abandono escolar dos alunos dos cursos profissionais da ES (27%) é superior à da EP, verificando-se também diferenças substantivas entre os cursos de Técnico de Manutenção Industrial e Técnico de Gestão, os quais apresentam valores muito elevados face à ausência de abandono escolar pelos alunos do curso Técnico de Apoio Psicossocial. Tal como na EP, este abandono escolar ocorre, fundamentalmente, no 1º ano dos cursos porque, como afirma a coordenadora das

⁴⁶ As condições de acesso ao ensino superior por parte de alunos dos cursos profissionais alteram-se a partir de 2012/2013, devido à publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na medida em que estes alunos, em vez de realizarem o(s) exame(s) de acesso solicitado(s) pela instituição de ensino superior, passam a prestar provas finais de nível nacional na disciplina de Português, numa disciplina trienal e numa disciplina bienal de entre as que compõem os planos de estudo dos cursos científico-humanísticos.

formações qualificantes, “aqueles que não desistem no 1º ano (aguentam-se até ao fim).” (E3, 230)

Tabela 10

Percurso da coorte de alunos entrados em cursos profissionais na ES (2007/2008)

CURSO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	NÃO CONCLUSÃO DO CURSO		CONCLUSÃO DO CURSO		EMPREGADOS	DESEMPREGADOS	PROSEGUIMENTO DE ESTUDOS	SEM DADOS
		ABANDONO	TRANSFERÊNCIA	NO TEMPO DE REFERÊNCIA (2009/2010)	FORA DO TEMPO DE REFERÊNCIA (Ano de conclusão)				
Técnico de Apoio Psicossocial	18	-	1	15 (88%)	2 (2010/2011) (12%)	6 (35%)	-	4 (24%)	7 (41%)
Técnico de Manutenção Industrial	18	6 (35%)	1	11 (65%)	-	11 (100%)	-	-	-
Técnico de Gestão (2006/2007)	18	8 (44%)	-	10 (2008/2009) (56%)	-	8 ¹ (80%)	-	2 (20%)	-
Total	54	14 (27%)	2	36 (69%)	2 (4%)	25 (66%)	-	6 (16%)	7 (18%)

Fonte: Proposta de oferta formativa de Cursos Profissionais – Ciclo 2011/2014 (documento interno)

¹ Seis estão empregados na área de formação. Dois alunos ingressaram no mercado de trabalho um ano após os primeiros seis, estando um empregado na Câmara Municipal, enquanto outro é vendedor.

Este comportamento da taxa de abandono escolar na ES fica a dever-se a fatores tão diversos como questões burocráticas na matrícula dos alunos, desajustamentos no seu encaminhamento para estes cursos, descoincidência entre as expectativas iniciais dos alunos e as vantagens percebidas após o início das atividades letivas, a seletividade do processo de ensino e aprendizagem ou a convicção do afastamento do curso em relação ao futuro profissional desejado (E3, 231, 232, 233). Nos últimos anos, tal como na EP, a estes fatores veio acrescentar-se um outro – as carências financeiras das famílias –, como constata a coordenadora:

(...) A pobreza tem sido um fator de estar neste curso. (...) Temos alunos (...) no 1º ano (...), estavam na altura das matrículas e uma das preocupações da mãe era se eles tinham os manuais pagos, se tinham essas coisas pagas, porque não podia ter os filhos a estudar se não fosse assim. (E3, 234)

Em consequência, verifica-se que a taxa global de conclusão dos cursos profissionais (73%) é inferior à da EP, sendo especialmente baixa nos cursos com taxa de abandono escolar mais elevada, embora a totalidade dos alunos que consegue concluir estes cursos o faça dentro do período de referência, como observa a coordenadora: “todos os alunos (...) que iniciaram, acabaram em três anos” (E3, 229). A esta apreciação relativamente à taxa de conclusão escapa o curso Técnico de Apoio Psicossocial, cujo universo de alunos resistentes concluiu o curso, embora dois deles (12%) um ano após o tempo de referência.

Relativamente ao impacto da formação recebida na ES, quer a taxa de alunos que prossegue estudos superiores (18%) quer a taxa de empregabilidade (81%⁴⁷) são semelhantes às da EP, apresentando-se esta superior à média nacional (67%), de acordo com o relatório da ANQ (2011a, p.84).

O interesse dos alunos da ES em prosseguir estudos superiores, aparentemente, parece não esmorecer (E3, 241), embora, com frequência, esbarre em obstáculos difíceis de transpor – os exames nacionais – que a escola deveria ajudar a superar (E3, 242).

Por último, a maior parte dos alunos da ES, pelo menos no curso Técnico de Gestão, consegue um posto de trabalho na área de formação, de acordo com a coordenadora das formações qualificantes, que reforça esta perceção com uma sugestiva imagem: “quando entro na Câmara estou numa sala de aula, porque estão lá alunos do Tecnológico de Administração, (...) do Técnico de Gestão (...)” (E3, 239). E esta aparente facilidade de integração dos alunos da ES no mercado de trabalho mantém-se porque, por vezes, a escola não consegue corresponder a todas as solicitações, como reconhece a mesma coordenadora:

(...) E também um aluno desta turma que fez estágio num gabinete de Contabilidade, no ano passado, (...) ficou lá a trabalhar. (...) E a entidade veio ter comigo e disse: “Olha, preciso de mais uma pessoa como ele”. Mas eu (...) agora não tenho (alunos disponíveis). (E3, 245)

⁴⁷ Não foram considerados os diplomados do curso Técnico de Apoio Psicossocial (ES) em virtude de não ter sido possível recolher dados sobre sete alunos.

PARTE III

CONCLUSÕES

Mais de 20 anos após a criação das escolas profissionais, que introduziram a estrutura modular como modo de organização curricular da sua oferta de formação, e no momento em que o nível secundário de educação se integra na escolarização obrigatória de 12 anos, tem sentido iniciar estas conclusões com uma reflexão sobre o posicionamento dos cursos profissionais no sistema de ensino. Ora, apesar do objetivo político, múltiplas vezes anunciado, de alcançar uma quota de 50% de alunos no subsistema do ensino profissional em relação ao universo total da população na faixa etária 15-18 anos⁴⁸, a verdade é que este objetivo tarda em concretizar-se devido à falta de valor escolar, empresarial, social e familiar do ensino profissional para atrair os jovens. No caso da desvalorização escolar, apesar da equivalência formal entre todas as formações de nível secundário, os cursos profissionais continuam a ser vistos enquanto “via para os deserdados do sistema regular”⁴⁹, isto é, frequentado por alunos muitas vezes provenientes de vias “menores” do Ensino Básico, com um percurso escolar caracterizado por histórias de insucesso escolar, de dificuldades de aprendizagem e de indisciplina.

Inverter estas representações, tendo em vista tornar o ensino profissional atrativo para os jovens, valorizado na escola e no mundo do trabalho, implica analisar (e agir sobre) um complexo conjunto de fatores ao nível da sociedade, da empresa, da escola, da família e dos jovens. No caso da escola, estes fatores prendem-se com o modo como é gerido o currículo do ensino profissional e a organização pedagógica criada para o concretizar, as condições organizacionais de suporte e os professores, como principais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Estes três domínios foram abordados nesta dissertação, pelo que interessa, agora, enunciar as principais conclusões, elaboradas a partir de interpretações e juízos de valor gerados quer no confronto e comparação entre o desenvolvimento teórico e o estudo empírico quer entre a escola profissional e a escola secundária.

Começamos pelo currículo dos cursos profissionais e a sua organização pedagógica. A individualização do ensino e da aprendizagem, bem como do percurso de formação, constitui

⁴⁸ No caso do concelho onde se localizam as duas escolas objeto deste estudo, a percentagem de alunos matriculados em cursos profissionais é de cerca de 35% em relação ao conjunto das formações de nível secundário, valor semelhante ao registado a nível nacional (cf. *Estatísticas da Educação 2010/2011*, disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=565&fileName=EEF2011.pdf>) (consultado em 28/08/2012).

⁴⁹ Alves, J. M. (2012), *Valorizar o Ensino Profissional: Mito (im)possível*. Disponível em correiodaeducacao.blogs.sapo.pt/231132.html (consultado em 15/08/2012).

uma das características fundamentais da estrutura modular. Esta característica traduz-se pela possibilidade de configuração de caminhos e momentos plurais para a progressão do aluno no processo de aprendizagem, contrariamente ao ensino regular em que esse caminho é único e os momentos para a progressão estão previamente fixados. Esta característica da estrutura modular é uma consequência do reconhecimento do ritmo de aprendizagem específico de cada aluno, o que exige a conceção de uma complexa estratégia de ensino e aprendizagem, capaz de responder à pluralidade de ritmos de aprendizagem individuais existentes num grupo-turma.

Esta pluralidade de caminhos na estrutura modular constrói-se, nomeadamente, através do diálogo e da negociação que o aluno estabelece com o professor ao longo do processo e, especialmente, tendo em vista a definição do momento de realização da avaliação sumativa, a fim de transitar para o módulo seguinte. A concretizar-se este princípio na sua plenitude, rapidamente um grupo-turma poderia conter subgrupos de alunos em módulos distintos, no desenvolvimento do princípio de respeito pelo ritmo de aprendizagem individual. Desta forma, os alunos poderiam concluir toda a sequência modular de cada disciplina em tempos diferentes. Ora, o normativo em vigor inclui disposições que limitam as possibilidades de desenvolvimento deste princípio de individualização das aprendizagens, ao fixar um conjunto de horas rígido a cumprir por todos os alunos.

É certo que os professores concebem e implementam estratégias de individualização ao nível das atividades de aprendizagem que propõem aos seus alunos, a partir de diagnósticos mais ou menos consistentes, com vista à deteção dos seus saberes prévios. Contudo, a individualização do percurso estabelecida a partir deste diagnóstico deveria ser equilibrada com estratégias de diferenciação, visando a gestão de subgrupos mais ou menos alargados dentro do grupo-turma, sem deixar de considerar as diferenças individuais. Ora, aparentemente, o grupo de referência para a definição do grau de complexidade dos conteúdos, da tipologia das atividades e dos critérios de avaliação das aprendizagens é o dos alunos com um ritmo de aprendizagem mais rápido, quando deveria ser o dos alunos com um ritmo médio. Em consequência, apenas aqueles progridem no percurso modular, no tempo de referência que é, afinal, o seu tempo, enquanto os restantes alunos vão, geralmente, arrastando módulos por concluir ao longo do percurso escolar.

Por outro lado, os professores também identificam, de forma precoce, dificuldades de aprendizagem dos alunos, mobilizando para o efeito uma estratégia em sala de aula que se socorre, preferencialmente, de atividades de aprendizagem cooperativa, sobretudo a explicação por pares. Contudo, esta estratégia não parece mostrar-se eficaz por dois motivos. Em primeiro lugar, os professores não conseguem desconstruir a representação de que, na aprendizagem cooperativa, os alunos com um ritmo mais rápido são prejudicados, apesar de se tornar difícil, face à argumentação anterior, estabelecer uma relação entre os dois factos. Em segundo lugar, porque, dadas as características do processo de referencialização da avaliação, uma parte significativa dos alunos é remetida para apoio extra-aula como forma de superação de dificuldades de aprendizagem, em condições de motivação e mesmo de concretização muito difíceis, no espaço e no tempo disponíveis.

O resultado desta dupla limitação ao nível da individualização e da diferenciação em sala de aula é a reprodução, globalmente, de um ensino homogêneo, uniforme “pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987) na turma, orientado por um referente constituído pelos alunos com um ritmo de aprendizagem mais rápido. A continuidade de todos os alunos na turma, mesmo que não tenham concluído módulos anteriores, pretende garantir um único módulo como objeto o ensino e a aprendizagem, aquele para o qual transitaram os alunos mais rápidos, uma vez que a recuperação de módulos anteriores por concluir terá que ser realizada com base no trabalho extra-escolar.

Por outro lado, longe de outros modos de modularização em que o aluno dispõe de ampla liberdade de escolha do percurso modular mais adequado às suas características e necessidades, a estrutura modular dos cursos profissionais define uma sequência bastante rígida que só pode ser modificada pelos professores e não permite qualquer liberdade aos alunos. Mas, mesmo os professores utilizam de forma muito contida a autonomia de gestão curricular de que poderiam dispor, limitando-se a alterar a sequência modular prevista para um ano, e, rara e excepcionalmente, de um ano para o outro. O critério para esta alteração prende-se, geralmente, com a sequência lógica dos conteúdos, julgada mais adequada pelos professores, não tendo emergido referências que considerassem uma sequência psicológica, relacionada com características e necessidades dos alunos. Entretanto, outras possibilidades de gestão do currículo em resposta a necessidades dos alunos, como sejam módulos de

recuperação de aprendizagens, a fusão de módulos intra ou interdisciplinares, até para evitar problemas ao nível da repetição de conteúdos, não são geralmente mobilizadas.

Do mesmo modo, a segmentação do percurso de formação em pequenas unidades, mais ou menos autónomas – os módulos –, formadas por um conjunto de objetivos/conteúdos concretos e específicos, estratégias e atividades, tempo, avaliação e classificação, parece positiva, na medida em que facilita um sucesso imediato e frequente do aluno, reforçando os seus níveis de motivação. Os professores procuram, de forma adequada, superar os seus efeitos perversos, designadamente um processo tendencial de atomização do saber, desenvolvendo o currículo a partir do perfil terminal do curso e considerando um conjunto de competências gerais e transversais definidas a nível nacional ou da escola. Contudo, não é um processo fácil, exigindo um trabalho constante, sistemático, interdisciplinar e colaborativo, por parte da equipa de professores, nem sempre percecionado pelos alunos.

Entretanto, a participação do aluno na avaliação, apesar de ser considerada, está limitada a uma dimensão formal, esporádica e sumativa. Na verdade, essa participação tem lugar, quando muito, no momento de avaliação sumativa, de modo a preparar esta avaliação, auscultando o aluno sobre um veredito que, em regra, está decidido antecipadamente pelo professor e é definitivo. Pelo contrário, apesar de algumas práticas docentes de avaliação formativa, falha, sobretudo, uma avaliação formativa, contínua, participada e (autor)reguladora, que recorra, designadamente, à explicitação sistemática de critérios de realização das atividades pelo professor e à sua apropriação pelos alunos.

No que se refere à avaliação das aprendizagens, as duas escolas realizaram, nos últimos anos, um esforço assinalável na elaboração e monitorização de critérios de avaliação de incidência sumativa, que não se limitassem a ser meramente critérios de ponderação. Estes critérios de avaliação tiveram ainda o mérito de esbater as fronteiras na trilogia dos domínios da formação, definindo diferentes níveis de desempenho para cada um. Simultaneamente, as atitudes e os valores, em vez de assumirem um carácter meramente instrumental, tornaram-se conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo a sua avaliação, apesar de os professores dos cursos profissionais insistirem na sua revalorização.

Por outro lado, a relação pedagógica nas escolas mantém algumas das características que a tornaram num dos fatores do sucesso das escolas profissionais e da estrutura modular, nos anos 90. Contudo, há algumas práticas, especificamente na recuperação de módulos em atraso, em que o aluno, se não é totalmente deixado por conta, não é apoiado, acompanhado e regulado neste processo pelo professor e pelo diretor de turma, já que algumas práticas em vigor se revelam muito próximas da logística do ensino regular (inscrição prévia, pagamento de propina, matriz de prova, pauta, épocas e datas de realização de provas, provas). Na verdade, o apoio e acompanhamento do aluno pelo professor, pelo diretor de turma e pelo diretor de curso devem manter-se e reforçar-se, precisamente, quando o aluno tem módulos em atraso, levando, designadamente, à elaboração de contratos entre o aluno, o(s) professor(es) e o diretor de turma, prevendo compromisso do aluno com datas de realização desses módulos.

Certamente, a escola profissional e a escola secundária introduziram as condições organizacionais necessárias ao desenvolvimento da estrutura modular. Contudo, a autonomia administrativa, curricular e pedagógica não pôde ir mais longe, porque a própria autonomia da escola não passou de uma promessa e de um mito. De facto, adiados os contratos de autonomia há muito prometidos, as escolas foram sujeitas a frequentes alterações de natureza morfológica ditadas centralmente, a maioria das quais sem se compreender o seu verdadeiro sentido e alcance, limitando a autonomia a pequenas margens na definição da organização intermédia. Apesar disso, as escolas elaboraram os instrumentos de definição da sua política educativa, aproveitando a nesga de autonomia que o sistema permite, para estabelecer algum sentido estratégico à sua ação, a partir de um investimento na avaliação da organização e na implementação de planos de melhoria.

Já a gramática da escola precisa de soluções flexíveis para responder, com agilidade, aos princípios de individualização e diferenciação pedagógica da estrutura modular. No entanto, apenas na gestão do tempo e do espaço se registou alguma flexibilidade, pois os agrupamentos de professores ou de alunos conservaram a sua rigidez tradicional. Mas, mesmo alguma flexibilidade temporal, nem sempre bem aceite pelos professores, introduziu-se para corresponder, sobretudo, à dinâmica das atividades ou para resolver ausências de docentes, sem revelar adequação aos interesses, características e especificidades dos alunos.

Assim, a persistência da possibilidade de apoio extra-escolar aos alunos num período em que os horários de transporte não o permitem, perante uma carga horária que os participantes também reconhecem excessiva, e com os alunos a mostrarem falta de motivação, é, parece, uma prática reveladora daquela conclusão.

Entretanto, após o lançamento dos cursos profissionais, há mais de 20 anos, a renovação dos saberes e das competências dos professores que, entretanto, chegaram à profissão, sobre o desenvolvimento curricular na estrutura modular saiu de agenda ou passou a realizar-se em iniciativas isoladas e esporádicas. É certo que os professores que lecionam cursos profissionais têm, em regra, experiência na estrutura modular ou nas unidades capitalizáveis, este um modo de organizar a formação com algumas afinidades com aquele. Mas, como escreve Santos Guerra⁵⁰, a experiência dá-nos, inexoravelmente, anos e não saber, pelo menos de forma automática. Para que a experiência possa converter-se em saber, são necessárias três condições essenciais: capacidade para observar com rigor a realidade; capacidade para analisar criticamente a realidade, compreendendo os seus significados, as causas e as consequências; e vontade para se apropriar, nas práticas docentes, do que se descobriu. Só assim poderemos falar de aprendizagem.

Estas três condições podem realizar-se na escola, pelo coletivo de professores. No entanto, a concetualização e as práticas em torno da constituição de comunidades de aprendizagem profissional são recentes nas escolas e encontram resistências, quer no seio dos próprios professores, que olham com suspeição a qualidade dos saberes e competências dos seus pares, quer no seio dos possuidores do saber especializado, tradicionais responsáveis pela formação dos professores – as universidades –, quer ainda no seio dos centros de formação que, desde a década de 90, têm assumido responsabilidades pela formação contínua de professores.

Por outro lado, a avaliação de desempenho dos professores que tinha como um dos objetivos a melhoria das práticas docentes, por fatores conhecidos, não o conseguiu concretizar, restando-lhe o papel de instrumento ao serviço da progressão dos professores na

⁵⁰ Santos Guerra, M. A. (2007). *El baston de la experiencia*. Disponível em <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2007/12/29/el-baston-de-la-experiencia/> (consultado em 14/08/2012).

carreira, mesmo esta periclitante nos últimos anos. Simultaneamente, a desejada valorização da supervisão, apesar da necessidade de um processo de reconceptualização, também não ocorreu, tendo a observação de aulas ficado confinada a situações excepcionais e, agora, remetida para um avaliador exterior à escola. Estes fatores, conjugados com um modelo de gestão escolar que concentrou poderes excessivos no órgão de gestão unipessoal, não favoreceu o crescimento das lideranças pedagógicas intermédias, em particular dos coordenadores de departamento curricular, aquelas de que era (e é) possível esperar um contributo significativo para a melhoria das práticas docentes e, através delas, das aprendizagens dos alunos.

Em consequência, o sucesso escolar e educativo dos cursos profissionais das duas escolas apresenta algumas contradições. Por um lado, regista-se uma taxa de abandono escolar relativamente elevada, enquanto a taxa de conclusão dos cursos se situa no plano inverso. É verdade que, se considerarmos apenas os alunos que concluem o curso no tempo de referência, os dados aproximam-se dos valores registados a nível nacional. Além disso, é positiva a percentagem de alunos diplomados com o curso profissional que prossegue estudos no ensino superior. Quanto à empregabilidade, a taxa é relativamente elevada, parecendo que os diplomados das duas escolas com cursos profissionais encontram lugar no mercado de trabalho com alguma facilidade.

Finalmente, os receios de que o alargamento da oferta de cursos profissionais à escola secundária pudessem contribuir para o desastre da estrutura modular não parecem confirmar-se. Na verdade, ao longo do estudo empírico foram identificadas semelhanças e diferenças entre as duas escolas, mais aquelas do que estas, que agora, em síntese, se enunciam.

Assim, na escola profissional parece investir-se mais na divulgação da oferta formativa, na atração de público escolar e na integração dos alunos. Os professores da escola profissional apresentam um compromisso mais vincado com a escola e com os alunos, verbalizando uma dimensão afetiva que não é clara na escola secundária. Inversamente, a liderança da escola profissional, excessivamente preocupada com os resultados escolares, apresenta dificuldades ao nível do ambiente e da ligação com o contexto, enquanto a da escola secundária se mostra bastante empenhada na melhoria das práticas de ensino e

aprendizagem. Por outro lado, a escola profissional apresenta algumas práticas de gestão diferenciada do espaço e das atividades educativas, que não surgem na escola secundária. Já o perfil dos alunos da escola profissional é ligeiramente diferente, apresentando uma média de idades superior à escola secundária. Finalmente, as taxas de abandono e de conclusão do curso são ligeiramente mais favoráveis na escola profissional.

Por sua vez, as semelhanças entre as duas escolas ocorrem, em particular, ao nível da definição da política da escola, da monitorização e da avaliação do projeto educativo e da qualidade da formação, da gestão do currículo, da intervenção dos professores na sequência ou na gestão do tempo modular, das práticas colaborativas, do papel das lideranças intermédias no desenvolvimento profissional dos pares e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, do planeamento e gestão do processo de ensino e aprendizagem, das estratégias de diferenciação pedagógica, da avaliação das aprendizagens, da estratégia de recuperação de módulos em atraso e do seu impacto, da (in)disciplina e da assiduidade dos alunos, da organização dos estágios e das relações com o tecido socioeconómico e da estratégia de formação da escola para a melhoria das práticas docentes e o desenvolvimento profissional dos professores.

No momento em que esta dissertação se conclui, há alguma expectativa nas escolas na medida em que, após a publicação do diploma que alterou o currículo dos ensinos básico e secundário, se aguardam alterações nos cursos profissionais e na estrutura modular. Por outro lado, o programa do XIX Governo Constitucional prevê apostar num sistema de formação dual que articule a formação teórica das escolas profissionais com a formação prática nas empresas⁵¹. Atentos às alterações, as lideranças de topo e intermédias, bem como os professores da escola secundária e da escola profissional, certamente continuarão a monitorizar o funcionamento da estrutura modular, no sentido de melhorar os processos e os resultados escolares, prestando, desta forma, o seu contributo para a valorização da oferta formativa dos cursos profissionais de nível secundário.

⁵¹ *Programa do XIX Governo Constitucional*, pág. 119. Disponível em http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf (consultado em 16/08/2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). (2010). *Avaliação externa do impacto da expansão dos cursos profissionais no sistema nacional de qualificações*. Recuperado em 11 de fevereiro de 2012, <http://www.anq.gov.pt/default.aspx/i009918.pdf>.
- Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). (2011a). *Estudo de avaliação externa dos percursos pós-formação dos diplomados de cursos profissionais no contexto da expansão desta oferta no sistema nacional de qualificações*. Recuperado em 11 de fevereiro de 2012, de www.igfse.pt/upload/docs/2011/relatoriofinalIESE.pdf.
- Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). (2011b). *Recomendações de apoio à organização e funcionamento de ofertas qualificantes de jovens*. Recuperado em 24 de fevereiro de 2012, de http://www.drealg.min-edu.pt/imgs/bt_pdf1.gif.
- Alaíz, V. (2007). Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *O Correio da Educação*, 301. Recuperado em 29 de dezembro de 2010, de http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H. & Alaíz, V. (2001). *Parecer sobre o “Projeto de Gestão Flexível do Currículo”*. Lisboa: DEB/ME. Recuperado em 23 de abril de 2012, de <http://www.docstoc.com/docs/103240249/PARECER-SOBRE-O-PROJECTO-DE>.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, M. & Correia, S. (2008). A autoavaliação de escola. Um estudo exploratório sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, 11 (2), 355-382. Recuperado em 21 de novembro de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68412830008>.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63. Recuperado em 20 de julho de 2011, de http://www.esenfc.pt/rr/admin/conteudos/downloadArtigo.php?id_ficheiro=139&codigo=.

- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. Recuperado em 6 de abril de 2012, de [sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Amadoetal\(6\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Amadoetal(6).pdf).
- Antunes, C. (2004). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições ASA.
- Antunes, F. (2005). Reformas do estado e da educação: O caso das escolas profissionais em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 39-52. Recuperado em 22 de fevereiro de 2012, de www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a04.pdf.
- Antuñez, S. (1987). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Editorial Graó.
- Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie collégiale*, 5(3), 30-37. Recuperado em 10 de março de 2012, de <http://campoaberto.files.wordpress.com/2010/06/diferenciacao-ulric-aylwin.pdf>.
- Azevedo, J. (1991a). *Educação tecnológica: Anos 90*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (1991b). *Escolas Profissionais: Aprendizagem assente no sistema modular - um balanço*. Coimbra: Comunicação à Conferência Nacional do Programa PETRA. Policopiado.
- Azevedo, J. (1999). *Sair do impasse: Os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2007). Ensino Profissional: Como transformar um sucesso num fracasso? *Correio da Educação*, 309. Recuperado em 6 de fevereiro de 2012, de http://www.asa.pt/s_prof/criap_downloads/ce_pdf07/CE309_2007-10-15.pdf.
- Azevedo, J., Jacinto, F., Presa, J. L., Alves J.M. & Orvalho, L. (2009). *O Ensino Profissional: Analisar o passado e olhar o futuro*. Porto: Universidade Católica/Faculdade de Educação e Psicologia.

- Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das Escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE, *Avaliação das Escolas: Modelos e processos* (pp. 14-99). Recuperado em 30 de dezembro de 2010, de <http://www.cnedu.pt/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, J. & Alaiz, V. (1994). Explicitação de Critérios - Exigência Fundamental de Uma Avaliação ao Serviço da Aprendizagem. In I.I.E. (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projeto. In R. Canário (Org.), *Inovação e projeto educativo de escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso, *O estudo da escola* (pp.167-189). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1997). *A autonomia da escola e a gestão escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: Do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Têrren, D. Hameline & J. Barroso, *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia* (pp.63-94). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83. Recuperado em 1 de abril de 2012, de redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417203.pdf.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: Retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. In VVAA, *A autonomia das escolas* (pp.23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Berger, P. & Luckmann, Th. (2010). *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002a). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002b). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 123-147. Recuperado em 1 de abril de 2012, de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC18/18-7.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación Institucional para la mejora interna. In M.A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo. Recuperado em 15 de novembro de 2010, de http://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=odoc_12782_1_0102_2007.pdf.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho* (pp.79-100). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003a). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2003b). “Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas”. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Revista de Educación*, 333, 91-116. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 1-11. Recuperado em 11 de abril de 2012, de www.ugr.es/~recfpro/rev71ART4.pdf.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: Entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, 9 (1), 37-60. Recuperado em 19 de maio de 2009, de www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_institucional_bolivar.pdf.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: Onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite & A. Lopes (Org.), *Escola, currículo e formação de identidades* (pp. 13-150). Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2010a). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10-33. Recuperado em 5 de novembro de 2010, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf>.
- Bolívar, A. (2010b). Como un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106. Recuperado em 31 de dezembro de 2010, de <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-cinco/pdfs/Magis-V3-N5-Art3.pdf>.
- Bolívar, A. (2010c). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado em 31 de dezembro de 2010, de <http://www.psicoperspectivas.equipu.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/109>.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bonitatibus, S. (1989). *Educação comparada: Conceito, evolução e métodos*. S. Paulo: EPU.

- Broch, M-H & Cros, F. (1991). *Comment faire en projet d'établissement*. Lyon: Chronique Social.
- Cabrito, B. G. (1995). Pensar a escola como instrumento de/ao serviço do desenvolvimento local. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Eds.), *A escola: Um objeto de estudo* (pp. 133-147). Lisboa: Afirse Portugaise/FPCE.
- Canário, B. (1992). Escolas profissionais: Autonomia e projeto educativo. In R. Canário (Org.), *Inovação e projeto educativo de escola* (pp. 109-134). Lisboa: Educa.
- Canário, B. (1995). Partenariado local e mudança educativa. *Inovação*, 8 (1 e 2), 151-166. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1989). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: ME/IIE. Recuperado em 27 de outubro de 2011, de <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge03/caderno3.pdf>.
- Canário, R. (1992a). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp.163-187). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Canário, R. (1992b). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário, *Inovação e projeto educativo de escola* (pp.57-85). Lisboa: Educa.
- Carvalho, A. (Org.), Almeida, L., Afonso, M. & Araújo, E. (1993). *A construção do projeto de escola*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afontamento.
- Carvalho, A., Diogo, F., Sanches, M., Alves, M. & Porfírio, M. (2000). *Os professores e o currículo: Globalizar, integrar, flexibilizar*. Porto: Edições ASA.
- Cavet, C. & Mor, A. (1993). *Formação individualizada: Fichas metodológicas*. Lisboa: ME/DEB.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. C. (2007). Na esteira da avaliação externa das escolas: Organizar e saber usar o feedback. *Correio da Educação*, 315. Recuperado em 31 de dezembro de 2010, de http://www.asa.pt/CE/PDF/tem_a%20palavra_mcc.pdf.
- Coll, C. (1988). *Psicologia y curriculum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Coll, C. & Martin, E. (2001). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: Uma perspetiva construtivista. In C. Coll, E. Martin, T. Tauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et al., O

- construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 196-221). Porto: Edições ASA.
- Coll, C. & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación.2.Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (1997). *O projeto educativo das escolas e as políticas educativas locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2003). Projetos educativos das escolas: Um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1319-1340. Recuperado em 2 de abril de 2012, de www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf.
- Costa, J. (2005). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: À procura da roupa do rei... In CNE, *Avaliação das Escolas: Modelos e processos* (pp. 229-236). Recuperado em 30 de dezembro de 2010, de <http://www.cnedu.pt/files/pub/AvaliacaoEscolas/8-Propostas.pdf>.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. Recuperado em 2 de agosto de 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>.
- Cronbach, L. (1975). Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127. Recuperado em 19 de março de 2012, de <http://www.unm.edu/~marni1/Cronbach%201975.pdf>.
- Cronbach, L. & Snow, R. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In T.J. Berndt & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 133-157). New York: John Wiley.
- Danielson, Ch. (2010). *Melhorar a prática profissional: Um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. et al. (2006). *Variations in teacher's work, lives and effectiveness*. Recuperado 7 de fevereiro de 2012, de dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. et al (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Recuperado em 13 de julho de 2010, de <http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR018.pdf>.
- De Ketele, J. M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In P. Alves & E. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 109-124). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Demeusse, M., Baye, A., Straeten, M. & Nicaise, J. (2008). A equidade dos sistemas educativos europeus. Síntese a propósito da construção de um conjunto de indicadores de equidade. In M. P. Alves & E. A. Machado, *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 19-40). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (1998). *Gestão flexível do currículo*. Porto: Edições ASA.
- Duarte, J. (2008). Estudo de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132. Recuperado em 19 de fevereiro de 2012, de www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf.
- Dutercq, Y. & Van Zanten, A. (2001). Présentation: L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation. *Education et sociétés*, 8, 5-10. Recuperado em 22 de abril de 2011, de <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-2-pages.htm>.
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-40. Recuperado em 11 de abril de 2012, de www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3 (1). Recuperado em 30 de dezembro de 2010, de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm.

- Estêvão, C. (1998). *Gestão estratégica das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: Uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Porto: Edições ASA.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (02), 21-50. Recuperado em 21 de maio de 2011, de www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (41), 347-372. Recuperado em 21 de maio de 2011, de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>.
- Fernandes, M. (1998). A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, 7-32. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, E. (2004). A autonomia da escola pública: A lenda da estátua com pés de barro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 133-152. Porto: Afrontamento.
- Figari, G. (1992). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: Novas perspetivas* (pp. 125-137). Lisboa: FPCE/Educa.
- Fino, C. N. (2001). Vigotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. Recuperado em 25 de fevereiro de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414212>.
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: Reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 239-256. Recuperado em 11 de abril de 2012, de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106, 33-62. Recuperado em 11 de fevereiro de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99717667002>.

- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único. In VVAA, *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: Uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S. & Lima, L. (1988). Princípios gerais da direção e gestão das escolas. In *Documentos Preparatórios –II/Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (pp. 139-170). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A. & Flores, M. A. (2010). Conceções e práticas de colaboração docente. In M.P. Alves & M. A. Flores, *Trabalho docente, formação e avaliação* (pp. 53-100). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa: Teoria e prática*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (2007). *Change the terms for teacher learning*. Recuperado em 28 de abril de 2012, de http://www.michaelfullan.ca/Articles_07/07_term.pdf.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA.
- Gimeno, J. (2000). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. In J. A. Pacheco, *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação* (pp. 47-65). Porto: Porto Editora.
- Góis, E. & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas – Práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.
- Gonçalves, J. M. & Martins, P. (2009). Em torno de um conceito-problema: A progressão modular dos cursos profissionais (1989-2009). In J. Azevedo, F. Jacinto, J. L. Presa, J.M. Alves & L. Orvalho, *O Ensino Profissional: Analisar o passado e olhar o futuro* (pp. 211-215). Porto: Universidade Católica/Faculdade de Educação e Psicologia.
- Hallinger, Ph. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9 (2), 157-191. Recuperado

em 10 de março de 2012, de http://www.philiphallinger.com/papers/SESI_review_reprint.pdf.

Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue suivi de l'éducateur et l'action sensée*. Paris: ESF Éditeur. Recuperado em 25 de abril de 2012, de http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Documents/esf/les_objectifs_pedagogiques.pdf.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58. Recuperado em 22 de janeiro de 2011, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_03.htm.

Hord, S.(2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose – Improved student learning. *Journal of staff development*, 30(1), 40-43. Recuperado em 16 de abril de 2012, de <http://sectorleaderswaikato.wikispaces.com/file/view/Professional+Learning+Communities+Hord.pdf>.

Hord, S. & Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. In A. Blankstein, P. Houston & R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp.23-40). Thousand Oaks: Corwin.

Imaginário, L. (1991). Avaliação, certificação e reconhecimento de competências e qualificações. *Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional: Atas da conferência nacional*, Vol. 1. Recuperado em 1 de fevereiro de 2012, de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53433>.

Jesus, S. N. (1999). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.

Jiménez, B. (Org.) (2000). *Evaluación de programas, de centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis.

Krichesky, G. & Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83. Recuperado em 22 de setembro de 2011, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>.

Kuhn, T. (2009). *A estrutura das revoluções científicas*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

- Leite, C. & Silva, D. F. (1991). Modelos de ensino: Refletir para mudar. In A. Carvalho, C. Leite, D.F. Silva, E. Leite, J. M. Alves, L. Imaginário et alii, *Manual do formador, Vol 3, Teoria e desenvolvimento do currículo/Animação pedagógica*. Porto: GETAP.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças organizacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33(3), 198-204. Recuperado em 29 de março de 2012, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8076/572>.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Recuperado em 13 de julho de 2010, de <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Pages/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.asp>.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processo e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2002). Modernização, racionalização e optimização: Perspetivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. Lima & A. J. Afonso, *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lorimer, J. (1987). *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: Réformes de système et pédagogie différenciée*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena – Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- MacDonald, B. (1971). The Evaluation of the Humanities Curriculum Project: A Holistic Approach. *Theory into Practice*, 10 (3), 163-167. Recuperado em 17 de abril de 2011, de <http://www.jstor.org/stable/1475909>.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp.97-118). Mangualde: Edições Pedago.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Recuperado em 19 de fevereiro de 2012, de [sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf).
- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas – Consensos e divergências* (pp. 33-50). Porto: Edições ASA.
- Marques, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais: Um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa.
- Marques, M. (1995). A participação dos parceiros locais nas políticas e projetos educativos. In Conselho Nacional de Educação, *Estudo sobre Desenvolvimento do Diálogo entre Educação, Economia e Sociedade* (pp. 207-281). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Recuperado em 3 de abril de 2012, de http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=497?=pt.
- Marques, M. (1996). *O partenariado na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martin-Moreno, Q. (1989). La apertura de los centros educativos a la comunidad. In Q. Martin-Moreno (Coord.), *Organizaciones educativas* (pp. 383-426). Madrid: UNEA.
- Mayer, R. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. In C. M. Reigeluth (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción (parte I)* (pp. 153-171). Madrid: Santillana.
- Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651. Recuperado em 13 de junho de 2012, de www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf.
- Meirieu, Ph. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF Éditeur.
- Meirieu, Ph. (1991). *Individualisation, différentiation, personnalisation: De l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation*. Recuperado em 4 de março de 2012, de <http://www.meirieu.com/ARTICLES/individualisation.pdf>.
- Meirieu, Ph. (1995). *Différencier, c'est possible et ça peu rapporter gros!* Recuperado em 27 de fevereiro de 2012, de enset-media.ac.ma/cpa/Fixe/Pedago%20differ.pdf.
- Meirieu, Ph. (1996). *La pédagogie différenciée: Enfermement ou ouverture?* Recuperado em 27 de fevereiro de 2012, de <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>.

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer - Revista de Educação*, 2(2), 49-65. Recuperado em 7 de fevereiro de 2012, de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/61>.
- Ministério da Educação (ME) (1997). *Desenvolver, consolidar, orientar: Documento orientador das políticas para o ensino secundário*. Lisboa: Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- Ministério da Educação (ME) (2003). *Reforma do ensino secundário: Documento orientador da revisão curricular do Ensino profissional*. Recuperado em 21 de novembro de 2011, de http://www.spra.pt/Download/SPRA/SM_Doc/Mid_115/Doc_58/Anexos/revprofissional.pdf.
- Ministério da Educação (ME) (2010). *Programa Educação 2015*. Recuperado em 26 de dezembro de 2010, de http://me2.addition.pt/data/programa_educacao_2015.pdf.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: Os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martin, T. Tauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et al., *O construtivismo na sala de aula: Novas perspetivas para a ação pedagógica* (pp. 54-73). Porto: Edições ASA.
- Montero, M-L. (2003). Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas. *Profesorado, revista de curriculum y formación de profesorado*, 7, 1-2? Recuperado em 2 de fevereiro de 2008, de www.ugr.es/~recfpro/rev71ART3.pdf.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizagem: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250. Recuperado em 16 de abril de 2012, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re337/re337_12.pdf.
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Eletrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. Recuperado em 3 de abril de 2012, de redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44740211.pdf.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizagem significativa: Um conceito subjacente. In M. A. Moreira, M. C. Caballero & M. L. Rodriguez (Orgs.), *Teoria da aprendizagem significativa* (pp. 121-134). Recuperado em 19 de março de 2012, de www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf.
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morissete, D. & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes*. Porto: Edições ASA.
- Muñoz-Repiso, M. (2002). Y ahora qué? Una mirada de conjunto para seguir avanzando en la mejora de la escuela. In F. J. Murillo & M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: Um cambio de mirada* (pp. 165-187). Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros educativos. *Reice – Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2), 1-22. Recuperado em 22 de janeiro de 2011, de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/>.
- Murillo, J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83. Recuperado em 25 de março de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie55a02.pdf>.
- Nascimento, J. L., Lopes, A. & Salgueiro, M. F. (2008). Estudo sobre a validação do “Modelo de Comportamento Organizacional” de Meyer e Allen para o contexto português. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 14 (1), 115-133. Recuperado em 30 de agosto de 2011, de www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v14n1/v14n1a08.pdf.
- Neves, A. & Barbosa, J. (2006). Fantasmas, mitos e ritos da avaliação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3 (pp. 219-235). Coimbra: UC/FPCE.
- Nico, B. & Nico, L. (2011). Qualificação de adultos no Interior Sul de Portugal: Para onde? In B. Nico & L. Nico (Orgs.), *Qualificação de adultos: realidades e desafios no Sul de Portugal* (pp. 9-25). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Novak, J. (2000a). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Novak, J. (2000b). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies (LIPHs) leading to empowerment of learners. In M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero & V. D. Teodoro (Orgs.), *Teoria da aprendizagem significativa* (pp. 23-46). Recuperado em 19 de março de 2012, de <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1320/1/Livro%20Peniche.pdf>.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores de São Paulo: São Paulo. Recuperado em 12 de março de 2012, de www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.
- Nóvoa, A., Barroso, J. & Ramos do Ó, J. (2003). «O todo poderoso império do meio». In A. Nóvoa & T. Santa-Clara, *Liceus de Portugal: Histórias, arquivos, memórias* (pp. 17-73). Porto: Edições ASA.
- Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular (NACEM) (1992). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais. Quadro de Inteligibilidade*. Porto: GETAP/ME.
- Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular (NACEM) (1993). *Estrutura Modular nas Escolas profissionais*. Porto: GETAP/ME.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva*. Porto: Edições ASA.

- Onrubia, J. (2001). Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Marin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et al., *O construtivismo na sala de aula* (pp. 120-149). Porto: Edições ASA.
- Orvalho, L. (2009). *A estrutura modular: Um projeto de qualidade, inovação e mudança – Um desafio ao papel atual do professor*. Recuperado em 13 de novembro de 2011, de <http://revistatecnicando.blogspot.com/2009/05/abril-maio-2009-n2.html>.
- Orvalho, L. & Alonso, L. (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: Investigação colaborativa sobre mudança curricular. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 30 de agosto de 2011, de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/2979/1/trab-int 2009 FEP 6752 Orvalho Lu%C3%ADsa 02.pdf>.
- Orvalho, L., Alonso, L. & Azevedo, J. (2009). *Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas como trampolim para o sucesso:...dos princípios de enquadramento curricular e pedagógico... às práticas na sala de aula e trabalho colaborativo*. Recuperado em 30 de agosto de 2011, de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3009/1/trabnac 2009 FEP 6752 Orvalho Lu%c3%adsa 02.pdf>.
- Orvalho, L. & Silva, R. (2009). *O desafio dos cursos profissionalmente qualificantes nas escolas públicas*. Recuperado em 30 de agosto de 2011, de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3766/1/trabnac 2008 FEP 6752 Orvalho Lu%c3%adsa 01.pdf>.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da Aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares (org.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*, 14(28), 178-187. Recuperado em 29 de fevereiro de 2012, de <http://hdl.handle.net/1822/10414>.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1972). *Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs*. Universidade de Edimburgo: Centre for Research in the Educational Sciences. Recuperado em 6 de março de 2012, de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED167634.pdf>.
- Peixoto, M. J. (2004). Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo. *Correio da Educação*, 49. Recuperado em 13 de novembro de 2011, de <http://revistatecnicando.blogspot.com/2009/05/abril-maio-2009-n2.html>.

- Pelletier, G. (1997). Le partenariat: Du discours à la action. *Revue des Echanges (AFIDES)*, 14(3), 2-8. Recuperado em 3 de abril de 2012, de http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Pelletier_A1997_01.html.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287. Recuperado em 24 de janeiro de 2011, de http://www.uned-terrassa.es/docs_biblioteca/perez_juste.pdf.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, Ph. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Coord.), *Avaliação dos resultados escolares: Medidas para tornar o sistema educativo mais eficaz* (pp.103-126). Porto: Edições ASA.
- Pilz, M. (2002a). Modularisation in the scottish education system: A view from the outside. *Scottish educational review*, 34(2), 163-174. Recuperado em 1 de fevereiro de 2011, de www.ser.stir.ac.uk/pdf/156.pdf.
- Pilz, M. (2002b). Tentativas de modernização na formação profissional – Procura de equilíbrio entre o conceito modular e o conceito profissional. *Revista europeia de formação profissional*, 25, 27-34. Recuperado em 2 de fevereiro de 2012, de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/290/25_pt_pilz.pdf.
- Pinto, A. C. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA.
- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Praia, J. F. (2000). Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero & V. D. Teodoro (Orgs.), *Teoria da aprendizagem significativa* (pp. 121-134). Recuperado em 19 de março de 2012, de <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1320/1/Livro%20Peniche.pdf>.
- Quintana, J. M. (2002). *Teoria da educação: Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.

- Quivy, R. & Chapenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reigeluth, C. M. & Stein, R. (1983). Elaboration theory of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 335-379). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée: Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre*. Recuperado em 29 de fevereiro de 2012, de http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf.
- Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: identifying what works and why. *Australian Council for Educational leaders*. Recuperado em 23 de outubro de 2010, de www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/13723.
- Robinson, V. & Timperley, H. S. (2007). The leadership of improvement of teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51 (3), 247–262. Recuperado em 13 de julho de 2010, de <http://philiphallinger.com/papers-x/Robinson1.pdf>.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino profissional: O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rodrigues, P. (1992). Avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa, *Avaliações em Educação: Novas perspectivas* (pp.15-72). Lisboa: Educa.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa* (7ª Ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29. Recuperado em 29 de dezembro de 2011, de www.min-edu.pt/data/Noesis/Noesis71.pdf.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roque, M. H. (1999). Objeto, âmbito e elementos constituintes de um contrato de autonomia. In A. Afonso, C. C. Ramos, H. Roque & J. M. Alves, *Que fazer com os contratos de autonomia?* (pp.27-59). Porto: Edições ASA.
- Roths, L. (1998). O ensino recorrente em Portugal: Realidades e perspectivas. In APH, *O Estudo da História*, n.º 3 (pp.255-267). Lisboa: Associação de Professores de História.

- Salvador, F. (1993). Profesorado: Departamentos y equipos docentes. In M. L. Delgado & O. S. Sáenz (Dir.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 115-140). Alcoy: Editorial Marfil.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santiago, P., Roseveare, D., Van Amelsvoort, G., Manzi, J. & Matthews, P. (2009). *Avaliação de professores em Portugal: Estudo da OCDE*. Recuperado em 16 de abril de 2012, de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/32/43327186.pdf>.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. Recuperado em 2 de julho de 2012, de <http://www.oecd.org/dataoecd/21/10/50077677.pdf>.
- Santos, B. (1995). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, L. (2008). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Recuperado em 15 de maio de 2012, de www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf.
- Santos Guerra, M. A. (2002a). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. A. (2002b). Como num espelho – Avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas – Consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA.
- Saraiva, P., Burguete, N. & D’Orey, J. (2002). Auto-avaliação com base no Modelo de Excelência da EFQM. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências* (pp. 81-96). Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, M. J. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, M. J. & Ferreira, F. I. (1995). Comunidades educativas: A ideia pedagógica e a realidade organizacional. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Edits.), *Atas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE* (pp. 349-383). Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa.
- Serrano, J. M. & Pons, R. M. (2008). La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), 681-712. Recuperado em 7 de outubro de 2011, de redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003802.pdf.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

- Smylie, M. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30. Recuperado em 7 de outubro de 2012, de <http://www.jstor.org/stable/1163157>.
- Smith, J. (1994). Estilos de aprendizagem na educação de adulto. In L. Samartinho & M. C. Torres (Org.), *Educação de adultos* (pp.4-29). Lisboa: ME/Departamento de Educação Básica.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Martin, T. Tauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et al., *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 28-53). Porto: Edições ASA.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a conceção construtivista. In C. Coll, E. Martin, T. Tauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et al., *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Edições ASA.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 555-577. Recuperado em 10 de março de 2012, de [http://edu.haifa.ac.il/personal/asomech/Publications.files/somech_bogler\(2002\).pdf](http://edu.haifa.ac.il/personal/asomech/Publications.files/somech_bogler(2002).pdf).
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill.
- Stake, R. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68 (7), 523-540. Recuperado em 8 de agosto de 2012, de <http://education.illinois.edu/circe/Publications/Countenance.pdf>.
- Stake, R. (2007). *A arte de Investigação com Estudo de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Thurler, M. G. (2002). L'autoévaluation de l'établissements scolaire comme moteur du changement. In M. Bois (dir.), *Les systèmes scolaires et leurs regulations* (pp. 31-49). Lyon: CRDP. Recuperado em 13 de julho de 2010, de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-2002/MGT-2002-01.html>.

- Thurler, M. G. & Perrenoud, Ph. (2006). Cooperação entre professores: A formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa*, 36 (128), 357-375. Recuperado em 10 de março de 2012, de www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a05.pdf.
- Todorov, J., Moreira, M. & Martone, R. (2009). Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (3), 289-296. Recuperado em 1 de fevereiro de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n3/a02v25n3.pdf>.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- Unesco (1975). *Actas de la Conferencia General – 18.ª reunión*. Paris: PUF. Recuperado em 1 de fevereiro de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040Sb.pdf>.
- Unesco (1988). *El enfoque modular en la enseñanza técnica*. Santiago do Chile: OREALC. Recuperado em 10 de outubro de 2011, de http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=181078&set=4E5DF294_0_249&gp=1&lin=1&ll=1.
- Unesco (2000). *O direito à educação: Uma educação para todos durante toda a vida*. Porto: Edições ASA.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina SA.
- Valentim, J. P. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.
- Vieira, L. F. (1995). Formação modular: O que é? *Revista Formar*, 13, 54-64. Recuperado em 3 de fevereiro de 2012, de http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%201995/FORMAR_13.pdf.
- Warwick, D. (1987). *The modular curriculum*. Oxford: Basil Blackwell, Ltd.
- Weick, K. & Orton, J. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223. Recuperado em 29 de abril de 2012, de http://teachingassistant.com/uploads/2/budgeting/orton1990_LooselyCoupledSystemsReconceptualization.pdf.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J., Uribe, M. et al (2009). Práticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*

en *Educación*, 7(3), 19-33. Recuperado em 13 de julho de 2010, de www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf.

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Recuperado em 8 de fevereiro de 2012, de <http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (4.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (2000). O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In F. Trillo (coord.), *Atitudes e valores no ensino* (pp. 19-97). Lisboa: Instituto Piaget.

Zay, D. (1996). A escola em parceria: Conceito e dispositivo. In J. Barroso (Org.), *O estudo da escola* (pp.151-165). Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 397/88, de 8 de novembro. *Diário da República n.º 258/88 – I Série*. Ministério da Educação. Recuperado em 21 de fevereiro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1988/11/25800/44804484.pdf>.

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro. *Diário da República n.º 18/89 – I Série*. Ministério da Educação. Recuperado em 21 de novembro de 2011, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1989/01/01800/02460249.pdf>.

Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março. *Diário da República n.º 58/93 – I Série A*. Ministério da Educação. Recuperado em 21 de fevereiro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1993/03/058A00/10901094.pdf>.

Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro. *Diário da República n.º 6/98 – I Série A*. Ministério da Educação. Recuperado em 21 de fevereiro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1998/01/006A00/01130119.pdf>.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. *Diário da República n.º 73/04 – I Série A*. Ministério da Educação. Recuperado em 21 de fevereiro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2004/03/073A00/19311942.pdf>.

Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro. *Diário da República n.º 33/12 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Recuperado em 7 de setembro de 2012, de <http://dre.pt/util/getpdf.asp?s=dip&serie=1&iddr=2012.33&iddip=20120318>.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/12 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Recuperado em 31 de julho de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/12 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Recuperado em 31 de julho de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>.

Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/12 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Recuperado em 8 de julho de 2012, de <http://dre.pt/util/getdiplomas.asp?s=sug&iddip=20120345>.

Despacho n.º 5 328/2011, de 28 de março. *Diário da República n.º 61/11 – II Série*. Ministério da Educação. Recuperado em 31 de julho de 2012, de <http://dre.pt/pdf2sdip/2011/03/061000000/1451914526.pdf>.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 – I Série*. Assembleia da República. Recuperado em 21 de fevereiro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. *Diário da República n.º 217/97 – I Série*. Assembleia da República. Recuperada em 21 de fevereiro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/09/217A00/50825083.pdf>.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/05 – I Série A*. Assembleia da República. Recuperada em 21 de fevereiro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>.

Portaria n.º 1243/90, de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 300/90 – I Série*. Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social. Recuperada em 21 de novembro de 2011, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1990/12/30000/52855288.pdf>.

Portaria n.º 423/92, de 22 de maio. *Diário da República n.º 118/92 – I Série B*. Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social. Recuperada em 21 de novembro de 2011, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1992/05/118B00/24592462.pdf>.

Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio. *Diário da República n.º 118/04 – I Série B Suplemento*. Ministério da Educação. Recuperada em 21 de novembro de 2011, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2004/05/119B01/00290038.pdf>.

Portaria n.º 892/2004, de 21 de julho. *Diário da República n.º 170/04 – I Série B*. Ministério da Educação. Recuperada em 31 de julho de 2012, de <http://www.dre.pt/pdf1s/2004/07/170B00/45464547.pdf>.

Portaria n.º 797/2006, de 10 de agosto. *Diário da República n.º 154/06 – I Série*. Ministério da Educação. Recuperada em 21 de novembro de 2011, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2006/08/15400/57825783.pdf>.

Portaria n.º 1287/2006, de 21 de novembro. *Diário da República n.º 224/06 – I Série*. Ministério da Educação. Recuperada em 21 de novembro de 2011, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2006/11/22400/79967997.PDF>.

Portaria n.º 959/2007, de 21 de agosto. *Diário da República n.º 160/07 – I Série*. Ministérios das Finanças e da Administração Pública, do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Recuperada em 6 de agosto de 2012, de <http://dre.pt/util/getpdf.asp?s=dip&serie=1&iddr=2007.160&iddip=20072758>.

Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. *Diário da República n.º 141/09 – I Série*. Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Recuperada em 17 de abril de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2009/07/14100/0477604778.pdf>.

APÊNDICES

APÊNDICE N.º 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DAS FORMAÇÕES PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES E DIRETORAS DE CURSO

1. **Problema de investigação:** Como foi implementada a estrutura modular dos cursos profissionais nas escolas profissionais e nas escolas secundárias públicas?

2. **Tipo de entrevista:** Semiestruturada

3. **Entrevistadas:** Coordenadora dos cursos profissionalmente qualificantes de escola secundária pública (ES); diretoras (3) de cursos de escola profissional (EP)

4. **Questões da investigação**
 - i) Como é efetuada a gestão do currículo no ensino profissional?
 - ii) Como é efetuada a gestão pedagógica dos espaços e dos tempos no ensino profissional?
 - iii) Que critérios existem para a constituição dos agrupamentos dos alunos e dos professores?
 - iv) Que características apresenta a relação pedagógica no interior da escola?
 - v) Como se desenvolvem as relações entre os professores?
 - vi) Como se relaciona a escola com o exterior? Que interações estabelece com a comunidade educativa e com o tecido socioeconómico?
 - vii) Que iniciativas empreendeu a escola para melhorar as competências dos professores ao nível da estrutura modular?
 - viii) Como se processa a avaliação das aprendizagens e a progressão modular dos alunos?
 - ix) Que sucesso escolar, educativo e profissional têm apresentado os alunos dos cursos profissionais?
 - x) Que dificuldades e constrangimentos detetam as coordenadoras na implementação da estrutura modular? Como os superam?

5. Objetivos gerais: Conhecer as condições organizacionais criadas pelas escolas para implementar a estrutura modular dos cursos profissionais numa escola profissional e numa escola secundária pública; conhecer o sistema de avaliação das aprendizagens e de progressão modular, bem como o nível de sucesso escolar e profissional dos alunos das mesmas escolas

6. Desenvolvimento da entrevista

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
A Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer as entrevistadas sobre as finalidades e objetivos da entrevista • Garantir a confidencialidade dos dados • Motivar as entrevistadas para a entrevista • Solicitar a colaboração das entrevistadas para a investigação 		5 minutos
B Condições organizacionais de implementação da estrutura modular	<p>B1 – Conhecer as condições organizacionais e as soluções encontradas pela escola para responder à implementação da estrutura modular</p> <p>B1.1. Ao nível da gestão do currículo</p>	<p>B1.1.1. – Modos de ajustamento do currículo nacional à realidade da escola e da turma (prioridades, projeto curricular de escola, projetos curricular de curso, projetos/plano curricular de turma...)</p> <p>B1.1.2. – Modalidades de ajustamento do currículo: construção curricular, reconstrução curricular, adequação curricular, orientações curriculares</p> <p>B1.1.3. – Integração de conteúdos locais na estrutura modular</p> <p>B1.1.4. – Modalidades de integração do currículo para evitar fragmentação modular</p> <p>B1.1.5. – Rigidez vs Flexibilidade na sequenciação dos módulos</p> <p>B1.1.6. – Processos de gestão do</p>	30 minutos

	<p>B1.2. Ao nível das estruturas e da cultura organizacional</p>	<p>tempo modular</p> <p>B1.2.1. – Modalidades de agrupamento dos alunos B1.2.2. – Modalidades de agrupamento dos professores B1.2.3. – Organização e flexibilidade nos horários dos alunos B1.2.4. – Organização e flexibilidade dos horários dos professores B1.2.5. – Flexibilidade na utilização dos espaços B1.2.6. – Dispositivo de controlo da conclusão de módulos pelos alunos B1.2.7.- Dispositivos (interno e/ou externo) de monitorização da qualidade da formação, com integração do <i>feedback</i> na gestão curricular B1.2.8.- Dispositivo de monitorização da empregabilidade B1.2.9. - Papel das lideranças de topo e intermédias na dinamização do trabalho colaborativo B1.2.10. – Caraterísticas da relação pedagógica ao nível da escola B1.2.11. – Modalidades de acolhimento e integração dos alunos B1.2.12. – Caraterísticas do clima da escola (participação, iniciativa, atenção às propostas, decisão...) B1.2.13. – Formas de ligação ao tecido socioeconómico e à comunidade educativa B1.2.14. – Procura social da formação da escola</p>	
	<p>B1.3. Ao nível do desenvolvimento</p>	<p>B1.3.1.- Conhecimento e experiência dos professores sobre a estrutura modular e diagnóstico</p>	

	profissional dos professores	de necessidades de formação a este nível B1.3.2.- Dispositivo de formação e atualização profissional dos professores B1.3.3 - Modalidades de interação e colaboração entre os professores	
C Avaliação da aprendizagens e progressão modular	C1 – Conhecer o sistema de avaliação das aprendizagens e de progressão modular dos alunos	C1.1. – Critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos C1.2. – Participação dos alunos no processo de avaliação C1.3. – Modalidades de apoio pedagógico C1.4. – Estratégias de diferenciação adotadas C1.5. – Estratégias de recuperação modular C1.6. – Formas de respeito pelo ritmo individual dos alunos	20 minutos
D Sucesso escolar e profissional dos alunos	D1 – Conhecer o sucesso escolar e profissional dos alunos	D1.1. – Características dos alunos entrados na escola (sucesso/insucesso anterior, origens e proveniências...) D1.2.- Taxas de conclusão modular nos últimos 5 anos D1.3. – Taxas de abandono/desistência D1.4. – Perceções sobre a qualidade da formação face ao feedback dos empregadores e da comunidade D1.5. – Empregabilidade dos alunos em posto adequado (ou não) à formação adquirida D1.6. – <i>Feedback</i> do mundo profissional sobre competências adquiridas D1.7. – <i>Feedback</i> do mundo do trabalho sobre o desempenho profissional de antigos alunos	20 minutos

APÊNDICE N.º 2 – GUIÃO DOS PAINÉIS DE PROFESSORES

1. Problema de investigação: Como foi implementada a estrutura modular dos cursos profissionais nas escolas profissionais e nas escolas secundárias públicas?

2. Participantes: Dois painéis distintos, um com um grupo de professores da escola secundária pública (ES) que lecionam cursos profissionais e outro com um grupo de professores da escola profissional (EP). A designação dos professores para os painéis é solicitada à direção da escola, procurando garantir a representatividade dos diversos cursos e áreas de formação.

3. Questões da investigação:

i) Como desenvolvem os professores, na planificação do ensino e da aprendizagem, os princípios da estrutura modular?

ii) Que práticas de gestão do currículo introduzem?

iii) Que situações e experiências de aprendizagem implementam os professores, na sala de aula?

iv) Que recursos de aprendizagem mobilizam?

v) Como respeitam os ritmos de aprendizagem dos alunos?

vi) Que práticas de avaliação das aprendizagens são adotadas?

vii) Que saberes e competências dispõem os professores sobre a estrutura modular?
Como procuram melhorá-los?

viii) Que dificuldades e constrangimentos detetam os professores na implementação da estrutura modular? Como os superam?

4. Objetivo geral: Conhecer o modo de apropriação da estrutura modular dos cursos profissionais pelos professores de uma escola profissional (EP) e de uma escola secundária pública (ES)

5. Desenvolvimento do painel

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
A Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> Esclarecer os participantes sobre as 		5 minutos

da entrevista e motivação das entrevistadas	<p>finalidades e objetivos do painel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantir a confidencialidade dos dados • Motivar os participantes para o painel • Solicitar a colaboração dos participantes para a investigação • Conhecer as motivações dos participantes professores para a sua presença neste tipo de oferta 		
B Formação dos professores	<p>B1 – Conhecer os saberes e as competências dos professores sobre a estrutura modular</p>	<p>B1.1. – Saberes e competências anteriores dos participantes no painel sobre a estrutura modular B1.2. – Carências de formação percebidas B1.3. – Formação formal e informal adquirida sobre estrutura modular</p>	<p>10 minutos</p>
C Planificação do ensino e da aprendizagem	<p>C1 – Conhecer o processo de planificação modular</p>	<p>C1.1. – Tipologia de desenvolvimento modular: macromódulos, módulos intercalares, reorganização da sequencialidade dos módulos, módulos unidisciplinares C1.2. – Previsão de atividades de diagnóstico C1.3. – Articulações: com os perfis profissional e de formação; com o projeto educativo da escola; com outros módulos da disciplina; com outras disciplinas C1.4. – Conteúdos, objetivos e competências C1.5. – Integração de conteúdos de carácter local C1.6. – Atividades de ensino e aprendizagem e experiências educativas C1.7. – Recursos educativos C1.8. – Modalidades de</p>	<p>20 minutos</p>

		avaliação das aprendizagens, instrumentos previstos e critérios de avaliação C1.9. – Estratégias de apoio à recuperação de módulos	
D Gestão do ensino e da aprendizagem	D1 – Conhecer práticas de gestão do processo de ensino e aprendizagem	D1.1. – Identificação de saberes prévios dos alunos D1.2. – Formas de respeito pelos ritmos individuais dos alunos e diferenciação pedagógica D1.3. – Modalidades de organização do trabalho D1.4. – Relação pedagógica na sala de aula D1.5. – Oportunidades de intervenção e participação dos alunos D1.6. – Aproveitamento do tempo de aprendizagem D1.7. – Utilização e diversificação dos recursos D1.8 – Diversificação das experiências de aprendizagem propostas na sala de aula e valorização da dimensão prática do currículo D1.9 – Clima de sala: disciplina e indisciplina	20 minutos
E Avaliação das aprendizagens	E1 – Conhecer as práticas e avaliação das aprendizagens na estrutura modular	E1.1. – Instrumentos de avaliação utilizados na sala de aula E1.2. – Valorização da avaliação formativa E1.3. – Participação dos alunos na avaliação, designadamente na sua negociação E1.4. – <i>Feedback</i> da avaliação para a regulação das práticas docentes e para a definição de novos processos e tempos de avaliação modular E1.5. – Classificação e certificação das aprendizagens adquiridas E1.6 – Monitorização da formação em contexto de	15 minutos

		trabalho (FCT) e da realização da prova de aptidão profissional (PAP)	
F Visão global	F1 – Refletir, globalmente, sobre a estrutura modular F2 - Conhecer a avaliação/comparação que os professores fazem entre os cursos profissionais e os científico-humanísticos (que vantagens? que desvantagens?)	F1.1. – Identificação de vantagens e desvantagens da estrutura modular F1.2. – Identificação de dificuldades de implementação da estrutura modular F1.3. – Identificação de melhorias a introduzir na estrutura modular F2.1. Comparação entre os cursos profissionais e os cursos científico-humanísticos	5 minutos

APÊNDICE N.º 3 – SISTEMA DE CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS

Tema	Categoria	Subcategoria
1. Condições organizacionais de implementação da estrutura modular	1.1. Gestão do currículo	1.1.1. Prioridades do projeto curricular de escola 1.1.2. Projeto curricular de curso 1.1.3. Planos curriculares de turma 1.1.4. Integração de conteúdos locais 1.1.5. Modalidades de integração do currículo face à fragmentação dos módulos 1.1.6. Rigidez vs flexibilidade na sequência dos módulos 1.1.7. Processos de gestão do tempo modular
	1.2. Estruturas organizacionais	1.2.1. Agrupamentos dos alunos 1.2.2. Agrupamentos dos professores 1.2.3. Horários dos alunos 1.2.4. Horários dos professores 1.2.5. Utilização dos espaços 1.2.6. Controlo de conclusão de módulos 1.2.7. Papel das lideranças de topo e intermédias 1.2.8. Dispositivo de monitorização da empregabilidade 1.2.9. Dispositivo de monitorização da qualidade da formação 1.2.10. Formas de ligação ao tecido socioeconómico e à comunidade
	1.3. Cultura organizacional	1.3.1. Colaboração e trabalho de equipa entre os professores 1.3.2. Compromisso dos professores 1.3.3. Motivação dos professores 1.3.4. Modelo de decisão 1.3.5. Modalidades de acolhimento e integração dos alunos 1.3.6. Relação pedagógica 1.3.7. Disciplina e indisciplina
	1.4. Desenvolvimento profissional dos professores	1.4.1. Conhecimentos anteriores dos professores sobre estrutura modular 1.4.2. Experiências anteriores na estrutura modular 1.4.3. Identificação de necessidades de formação 1.4.4. Dispositivo de atualização profissional criado pela escola 1.4.5. Modalidades de colaboração
2. Avaliação das aprendizagens e progressão modular	2.1. Avaliação das aprendizagens	2.1.1. Papel da avaliação formativa 2.1.2. Instrumentos de avaliação 2.1.3. Critérios de avaliação dos alunos e sua monitorização 2.1.4. Participação dos alunos no processo de avaliação 2.1.5. Modalidades de apoio pedagógico

		2.1.6. Estratégias de diferenciação adotadas
	2.2. Progressão modular	2.2.1. Formas de respeito pelo ritmo individual dos alunos 2.2.2. Estratégias de recuperação modular
3. Resultados escolares	3.1. Sucesso escolar dos alunos	3.1.1. Perfil dos alunos da escola (proveniência, percurso escolar no ensino básico) 3.1.2. Taxa de conclusão modular 3.1.3. Taxa de conclusão dos cursos no tempo de referência (3 anos) 3.1.4. Média de idade de entrada na escola 3.1.5. Média de idade de saída 3.1.6. Taxa de abandono/desistência 2.2.3. Perceções sobre a qualidade da formação face ao feedback dos empregadores e da comunidade
	3.2. Sucesso profissional dos alunos	2.2.4. Taxa de empregabilidade de ex-alunos em posto adequado à formação adquirida 2.2.5. Taxa de empregabilidade de ex-alunos em posto não adequado à formação adquirida 2.2.6. Feedback do mundo profissional sobre competências adquiridas 2.2.7. Feedback do mundo do trabalho sobre o desempenho profissional de antigos alunos

APÊNDICE N.º 4 - GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS (E1, E2 e E3)

E1 - Entrevista da diretora do curso Técnico de Produção Agrária (TPA) da Escola Profissional (EP)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
1. Condições organizacionais de implementação da estrutura modular	1. Gestão do currículo	1.1.1. Prioridades curriculares	Prioridade para o saber fazer	(...) (N)Os objetivos deste curso (TPA), mantêm-se (...) o que tínhamos nos outros cursos que era o saber fazer. (...) (1)
			Aprendizagem de conteúdos teóricos	Os alunos têm muitos fundamentos teóricos, principalmente no 1º ano, (...) têm que aprender (...), no caso da produção animal, a ver os animais como as máquinas (...) e na parte de produção vegetal a mesma coisa. (2)
			Caráter instrumental dos saberes	Todas as (...) disciplinas ligadas (...) à componente científica e à (...) sociocultural, vão (...) de encontro às necessidades (...) na componente técnica (...). (3)
			Valorização da experimentação	(...) Como temos uma exploração agrícola, podemos (...) fazer (...) o contexto teórico e depois a experimentação. (...) (4)
			Autonomia do professor	(...) Depende de cada um dos professores fazer a gestão do currículo e dos módulos práticos e teóricos. (...) (5)
		1.1.2. Projeto curricular de curso e turma	Adaptação aos interesses dos alunos	(Embora) Os conteúdos programáticos sejam os mesmos, nós acabamos por adaptar (...) aos interesses dos alunos. (7)
			Tipo de intervenção nos conteúdos	Há uns que gostam mais de um tipo (...), nós aprofundamos (...), os que gostam menos (...) não se aprofunda tanto (...) porque estamos condicionados pelas horas (...). (8)
			Entrada prática para garantir aquisições essenciais	(...) A estrutura modular serve-nos (...) para (...) irmos de encontro aos alunos. (...) Há coisas (...) que os alunos (...) nem se interessam (...) muito e se nós formos pela prática, eles acabam por adquirir aquilo (...) que (...) achamos que é o essencial (...). (9)
			Planificação modular	(...) Temos as planificações modulares (...) feitas (...) quando os módulos se iniciam e aí (...) conseguimos saber (...) o que (...) os alunos são mais permeáveis (...). (...) Nas planificações modulares, já levamos (...) em consideração com isso. (...) Aí já entramos em consideração com algumas visitas de estudo (...). (10)
		1.1.3. Integração de conteúdos		Local, regional (...) é no modular (...) que (...) vamos de encontro a essas necessidades. (11)

	locais e regionais		
1.1.4.	Modalidades de integração do currículo	Articulação entre disciplinas	<i>Falei com a professora de Inglês do TPA (...) para ela fazer (...) alguns trabalhos com os miúdos (...) principalmente com o 3º ano (...) sobre (...) a correspondência dos nomes, em Português e Inglês, (...) dos cereais, dos animais (...), porque o Inglês (...) é um suporte da globalização (...)</i> (18)
1.1.5.	Rigidez vs flexibilidade na sequência dos módulos	Discordância quanto à sequenciação do ME Exemplo de uma sequência proposta pelo ME	(A sequência proposta pelo ministério) Não é a (...) adequada, (...) no caso da (...) produção vegetal e (...) animal. (14) <i>Os módulos são sequenciais, (...) desde o 1 até ao 22 (...), mas vão sendo alternados consoante os anos. Por exemplo, o 1, o 2 e o 3 é de agricultura geral e eles só têm no 1º ano. Depois (...) o 7, o 8 e o 9 (...) a produção vegetal do 1º ano e (...) o 10 e o 11, (...) de produção animal do 1º ano. Depois, no 2º ano, passam para o 4, 5 e 6 de produção vegetal que é o 2º ano e o 12 e o 13 do 2º ano de produção animal. (...) Esta é a matriz (...) do (...) ministério da educação. (...). (...) No 2º ano (...) têm o módulo 12, que é reprodução e melhoramento animal e o módulo 13 que é nutrição animal (15)</i>
		Alteração da sequência no mesmo ano, atendendo à sequência lógica dos conteúdos	<i>(...) Primeiro devemos aprender a alimentar os animais e saber como é (...) o aparelho digestivo (...) para, depois, os podermos começar a reproduzir. (...). E (...) o que (...) faço? Troco os módulos. (...). Dou, primeiro, o 13 e, depois, o 12. Como está dentro do mesmo ano, não há problemas porque se (...) tivéssemos liberdade para trocar, (...) dentro dos quatro módulos de produção animal, o módulo 11 que é sanidade animal deveria ser dado no 2º ano. (16)</i>
		Limites à autonomia do professor	<i>Ora, um animal está doente, (...) têm que saber (...) as doenças, mas antes têm de saber como é (...) o animal completo (...) Em termos de alteração de ano, não posso. Eu não posso passar o módulo 11 para o 2º ano porque, a nível de horas, são diferentes (...). É um módulo que tem (...) 18 horas. Eu não posso estar a trocar com um módulo de (...) vinte e cinco horas (...). (...) Se fossem com as mesmas horas, até se podia (...), falando com a direção (...) (17)</i>
1.1.6.	Processos de gestão do tempo modular	Adequação às necessidades dos alunos	<i>(...) Há sugestões (nacionais) ... acaba por ser (...) gerido (...) consoante as necessidades dos alunos. (...) Aquele módulo que os alunos gostam mais (...), nós até vamos roubando (...) umas horinhas aos outros. (...) (12)</i>
		Adequação do tempo às atividades da turma	<i>Os professores das técnicas têm (...) essa permeabilidade (...): “Gastei mais tempo agora porque tive que fazer a plantação, as sementeiras (...), (...) agora não tenho sementeiras (...) vou dar a parte mais teórica, vamos fazer manutenção” (...) (13)</i>

2. Estruturas organizacionais	1.2.1.	Agrupamento por opção do aluno	A maior parte (...) vem para este (curso). (...) Há um ou outro que chega (...) mais tarde e depois há vaga. (26)
		Dificuldades atuais de constituição de agrupamentos	(...) Chegávamos a ter duas e três turmas deste curso com 20 alunos. (...) Com a conjuntura (...) a nível (da agricultura) (...) e a forma como as pessoas veem os agricultores, (...) que são trabalhos (...) não (...) muito qualificados, (...) os miúdos têm fugido (...). (...) Temos conseguido abri-lo (...), só não abrimos há dois anos. (27)
	1.2.2.	Critério de agrupamento anterior: a disciplina	(...) Os departamentos eram disciplinares (...), havia professores que davam disciplinas várias (...), chegávamos a ter que ir a três reuniões de departamento e quatro. (37)
		Agrupamento atual por agregação de disciplinas	(...) Assim (...) só vou a (...) uma reunião. (...) Em termos de organização do trabalho era melhor, porque (...) no caso da Integração (...) não há ligação (...). (...) Se fosse por disciplinas (...), todos os professores, (...) independentemente do grupo de formação, (...) em termos (...) de planificação de trabalho seria (...) melhor. (...) (38)
		Preferência pelo anterior	(...) Optava (por voltar a essa forma de agrupamento). (39)
	1.2.3.	Flexibilidade para ajustamento às atividades	(...) Acho que sim (são ajustados às necessidades). (...) Temos essa flexibilidade (...), (...) no caso do técnico de produção agrícola. (...) Quando é preciso fazer as sementeiras, pára-se as outras disciplinas e o aluno vai com os professores (...). (...) Este ano (...) fizemos três dias de colheita da azeitona com as turmas (...). (28)
		FCT do 1º ano	No caso da formação em contexto de trabalho, principalmente os do 1º ano que é feita (...) na escola, (...) não tem lógica (...) estarmos (...) a inventar trabalho, quando (...), nestas alturas, (...) necessitamos (...) de mão-de-obra, (...) os alunos acabam por (...) aprender a fazer a sementeira, (...) as colheitas (...). (29)
		FCT do 2º ano	(...) A formação em contexto de trabalho (...) do 2º ano, (...) feita nas explorações, sempre que os empresários nos dizem “ai, agora não temos nada para fazer” (...) suspende-se. (30)
	1.2.4.	Carga variável até devido às substituições	(...) Os professores têm muitas horas, outras vezes (...) menos, (...) temos o problema de substituições (...). (31)
		Flexibilidade para alterar carga em função do programa	(...) Mesmo na formação (...) científica (...) (e) sociocultural, sempre que há necessidade, que os professores estão mais atrasados, (...) não há grandes problemas (...) para fazer esse ajustamento em termos de horários. (32)
1.2.5.	Falta de condições	(...) Há muitas salas de aula que não têm (...) condições. (33)	
	Caraterísticas do espaço agrícola	(...) Quanto ao espaço agrícola (...) é grande (...), embora (...), na parte animal (...), não podemos ter mais	

		Utilização simultânea de espaços	<p><i>animais (...).</i>(34)</p> <p><i>(...) Há professores que fazem isso (alunos em espaços diferentes, simultaneamente) e (...) quando estamos a trabalhar a parte prática (...), se não tivermos os turnos (...), (...) acabamos por arranjar. (...) O professor tem que se desdobrar para andar de um lado para o outro, mas (...) não acho que haja (...) problemas (...). (...) (O problema) É (...) saber quais (...) os alunos que deixamos sozinhos (...), mais autónomos, que (...) dizemos “vamos fazer isto” e eles fazem. (...) (35)</i></p>
		Espaço em FCT	<p><i>(...) No caso da formação em contexto de trabalho, temos os alunos todos, (...) uns estão a fazer uma coisa e outros (...) outra. (36)</i></p>
	1.2.6.	Controlo da conclusão modular	<p><i>(...) Cada professor vai contabilizando as suas horas por módulo (...) e, (...) no sumário (...), põe-se o número do módulo. (...) No caso da direção (...) que faz a contabilização das horas, (...) não querem saber (...) as horas dos módulos (...), isso é (...) para o coordenador de departamento (...). (...) Os (...) colegas, pelo menos os da técnica (...), têm um (...) mapa (com) módulo dois, quatro, seis (...), depois vão pondo as (...) horas, (...) a aula 2 e 3 foram para este módulo, a 5 e 6 foi para aquele e (...) têm a quantidade de (...) aulas que têm que dar de cada módulo e, quando chegarem ao fim, fazem a avaliação do módulo. (74)</i></p>
	1.2.7.	Lideranças	<p><i>(...) Vou ser (...) soft (...), isso depende (...) das pessoas, porque (...) as relações (...) interpessoais (...) dependem da visão (...) que cada um tem do outro, onde (...) acaba a nossa liberdade e começa a dos outros (...) e as expetativas que se têm. (...) Se uma pessoa for mais assertiva, (...) ao falar com a outra, as coisas acabam por (...) ser (...) melhoradas. (40)</i></p>
		Existência de conflitualidade	<p><i>(...) Há (...) aquelas querelas, (...), mas (...), mesmo com algumas (...) críticas, (...) somos respeitados. (...) (41)</i></p>
		Ênfase nos resultados	<p><i>(...) Por parte da direção, essencialmente o que (...) vêm (...) é os resultados, (...) há as justificações (...) e quase sempre (...) (a) culpa é dos professores (...). (42)</i></p>
	1.2.8.	Monitorização da empregabilidade	<p><i>(...) A subdiretora (...) faz uma monitorização, (...) anual ou bianual, (...) faz telefonemas ou com os próprios alunos. Durante cinco anos (...) faz essa monitorização para saber se os alunos (...) fizeram progressão de estudos, se estão a trabalhar, se estão a trabalhar na área, se não estão a trabalhar (...). Todos os anos, nos coloca no placard as percentagens, as (...) taxas de empregabilidade (...). (48)</i></p>
	1.2.9.	Monitorização interna da qualidade da formação	<p><i>(...) Temos (...) grelhas, isso foi-nos facultado pelo departamento (...). (...) Há alguns que (...) nos conseguem enganar, (...) aqueles alunos que (...) são muito bons na prática (...), (...) sabem alguns conceitos, (...) quando vamos passar para a parte (...) teórica (...) não (...) sabem responder. Das duas uma: ou porque não sabem interpretar as perguntas ou porque não</i></p>

			<p>sabem escrever ou porque simplesmente não sabem. (...) Há (...) alunos que na prática nem (...) são muito bons, mas (...) para planificar ou organizar trabalho (...) são ótimos. (...) (45)</p>
1.2.10.	Monitorização externa da formação	Ausência de queixas em FCT	<p>(...) Nunca tivemos queixas de nenhuma Formação em Contexto de Trabalho (...). (...) Em termos de assiduidade (...) ou de falta (...) de responsabilidade, de pontualidade, (...) eles trabalham (...), fazem e acatam as (...) instruções e até perguntam. (...) Há (...) alunos que são mais autónomos e mais disponíveis do que outros (...). Já tivemos no caso dos TGA, (...) dois ou três alunos que foram expulsos do estágio e a partir daí (...) nós (...) resolvemos o problema. (...) (47)</p>
1.2.11.	Articulação com o tecido socioeconómico	Estágios do 2º ano	<p>(...) Faço um levantamento de (...) entidades (...), (...) depois (...), tento (...) arranjar explorações que trabalhem com produção vegetal e (...) animal. (...) Isto é (...) para o 2º ano (...). (49)</p>
		Papel do conselho geral	<p>Não (o conselho geral não tem qualquer papel). (50)</p>
		Estágios do 3º ano	<p>(...) Com o 3º ano (...) é diferente. Faço (...) o primeiro contato, explica-se tudo o que é, (...) as regras, (...) depois elaboramos os protocolos. Se eles (...) aceitam, fazemos (...) grupos de três alunos por cada exploração e há (...) um orientador de Formação em Contexto de Trabalho (...).(…) No caso do 3º ano, (...) as explorações são escolhidas pelos alunos. (...) (51)</p>
		Logística do estágio	<p>(...) Transportamos os alunos, nas nossas carrinhas (...) um dia por semana. Os alunos vão para a exploração trabalhar nesse dia (...). (...) No caso do 2º ano (...) estão (...) a aprender, as explorações (...) são (...) mais abrangentes, (...) vão (...) um dia, mas apanham (...) atividades independentemente (...) daquilo em que estão focados. (52)</p>
		Motivo do alongamento do de estágio	<p>E porque é que não é (...) as semanas (...) seguidas? (...) Porque (...) começa-se a fazer a sementeira e tem de se deixá-las (as plantas) crescer para fazer a colheita. (...) Se (...) fizermos só no início eles só apanham a sementeira, se fizermos no meio apanham a manutenção, no fim é a colheita. Se alongarmos no espaço (tempo), (...) acabam por conseguir assistir a várias etapas (...). (...) No caso da Produção Animal - cobrição-, (...) a parte da gestação (...) não interessa muito, mas há (...) coisas que se podem fazer dentro de uma exploração que tem ovinos e silvicultura. (53)</p>
		Opção de estágio	<p>(...) (N)A exploração (...) têm de escolher (...) a vertente: (...) Produção Animal ou (...) Vegetal (...). Não tem lógica um aluno que está a estudar (...) Produção Animal (...), trabalhar (...) em Produção Vegetal. (54)</p>
		Gestão do tempo de estágio	<p>(...) Se (...) estivessem, 3 semanas, 4 semanas na exploração apanhavam o trabalho todo. (...) Ora como eles têm que funcionar como turma, não pode andar</p>

			Produtos do estágio	<p>metade (...) a fazer estágio 4 semanas e outra (...) ao longo do ano. (...) Então, se eu tiver um mês os meus alunos de Produção Animal (...) em estágio (...), não estou a sumariar (...) mas o Pacheco tinha que fazer um mês (...) só aulas com Produção Vegetal (...). Então, (...) aproveitamos as férias do Natal, (...) da Páscoa e os alunos fazem uma semana (...) na exploração e (...) nas (...) sextas-feiras em que os outros estão (...), ficam (...) a fazer o trabalho prático (...). (55)</p> <p>Depois, (...) desenvolvem um projeto (...) de PAP (...) no 3º ano. No 2º ano, (...) fazem um relatório (...), mediante (...) critérios (...) decididos em direção de curso. Têm (...) uma estrutura de relatório para o 1º, para o 2º e para o 3º (...). (56)</p>
1.3. Cultura organizacional	1.3.1. Trabalho colaborativo	Necessidade de colaboração	(...) Os que iniciaram o trabalho podem não ser os que continuam e (...) terminam mas (deve) haver (...) um fio condutor para (...) continuar. (...) É mais trabalho, mas também (...) é um valor acrescentado para os (...) alunos, (...) acabam por (...) fazer projetos e planificações. (44)	
		Dimensão da colaboração: cedência de aulas e alunos	(...) (Colaboração) (...) é (...) precisar de ajuda para acabar qualquer coisa e ter colegas (...) que se disponibilizam a ir (...) nas aulas deles, contextualizando (...) aquele trabalho (...) que planifiquei. (...). É (...) eu deixar de dar as minhas aulas e dizer “eh pá, tu precisas dessas aulas para concluir um trabalho?”, então vais tu dar. (...). (...) Um aluno precisa de fazer (...) recuperação de um (...) saber (...) específico e (...) o professor está a dar à outra turma e eu até dispenso o (...) aluno para ir para aquela turma. (57)	
		Dimensão da colaboração: troca de materiais Dimensão da colaboração: interação	(...) Eu tenho os meus materiais, dou ao (...) colega que vai dar nesse ano para adaptar (...). (58)	
	1.3.2. Compromisso dos professores	Compromisso com alunos, escola e professores	(...) Pelos professores que trabalham (...) comigo (...) há (compromisso) (...) com a escola e (...) ajudar os alunos (...) a aprender. (...) A questão é (...) ajudar os alunos a crescerem e a se tornarem melhores (...). (...) Há (...) vontade (...), um (...) compromisso com os professores de ajudar os alunos. Às vezes eles não querem ser ajudados, (...) aborrecemo-nos (...). (62)	
	1.3.3. Motivação dos professores	Reforço da motivação pelos colegas novos	(...) Já sou mais rotinada e (...) só conheço este contexto, embora (...) saíamos (...) e vamos para explorações, (...) às vezes batemos com (...) dificuldades (...) e não conseguimos sair e (...) até se começa a desistir (...). (...) Quando um desiste, o outro está (...) a pensar “vamos lá fazer”. (...) Ser novo aqui, (...) querer mostrar trabalho, (...) é essencial (...) vir um professor	

2. Avaliação das aprendizagens e progressão modular	2.1. Avaliação das aprendizagens			<i>mas também posso pegar nos alunos e fazer medições (...), (...) trazer aquilo que (...) mediram e fazer os ângulos. (...) Embora tenham experiência em ensino modular, (...) a matéria (é) compartimentada (...). Depois não têm (...) plasticidade (...). (66)</i>
		1.4.2. Necessidades de formação		<i>Ninguém tem formação para a estrutura modular, até porque todos nós temos um curso universitário e nesses cursos (...) não nos dão (...). (...) Quando vim para cá nem (...) sabia o que era um módulo, (...) não existiam nas escolas de ensino regular, (...) eu tinha dado aulas em ensinios regulares. (...) Devia (...) haver (...) formação, (...) quer em ensino modular, na adaptação de currículos a alunos problemáticos, a alunos que vêm para esta escola que querem (...) a (...) prática. (...) (67)</i>
		1.4.3. Dispositivo de atualização profissional		<i>(...) Para a nossa área (...) não há formação (...) em termos científicos e (...) pedagógicos (...). Acabei o (...) curso há 15 anos ou 16 anos (...). (...) Sei (...) porque pesquisei, vou às visitas de estudo (...) com os alunos (...), faço perguntas (...) sobre a nova forma de organização das explorações e (...) leio (...), enquanto, se houvesse (...) formação, (...) era uma atualização. A (...) universidade poderia, fazendo protocolos, atualizar-nos (...). (...) (68)</i>
		1.4.4. Acolhimento e integração de professores		Não verificado
		1.4.5. Supervisão		Não verificado
	2.1.1. Papel da avaliação formativa			<i>(...) A (avaliação) formativa é muito importante mas a sumativa pressupõe-se (...) a classificação. É a classificação, é a nota, embora (...) não posso (...) falar por todos, mas há um ou outro que, pontualmente, (...) pode não fazer isso mas (...) a formativa serve para (...) dar feedback ao aluno e (...) quando o aluno está naquele impasse de passa o módulo ou não passa o módulo, a formativa é muito importante. (...) É mais (...) para dar pistas. (...) (69)</i>
	2.1.2. Instrumentos de avaliação			<i>Testes, trabalhos, orais, (...) mas, essencialmente, é os testes escritos. (...) Embora muitos módulos e alguns professores façam mais do que (...) uma forma de avaliação, (...) há sempre uma forma quantitativa (...).(70)</i>
	2.1.3. Critérios de avaliação			Não verificado
	2.1.4. Participação dos alunos na avaliação	Negociação da classificação		<i>(...) Eles (os alunos) autoavaliam-se (...) abaixo (...) do que (...) os avaliamos a eles. (...) (A autoavaliação) É ponderada (...) porque (...) o professor discute sempre a nota com o aluno (...).(71)</i>
		Reclamação da classificação		<i>(...) Comigo ninguém reclamou (...) até porque os alunos estão (...) à vontade e (...) podem sempre reclamar com o próprio professor (...). (...) O que pode acontecer é (...)</i>

			<p><i>um teste de recuperação (...) feito a posteriori e não há (...) acordo com o professor (...), porque não há discussão da nota (...), às vezes as recuperações são feitas na véspera (...) das reuniões (...). Pode haver uma reclamação (...) depois de a nota ser lançada, depois do acordo com o professor. Se o professor (...) concordar (...) pode (...) compensá-lo (...) com a nota do módulo anterior, porque (...) a média é feita com os módulos todos. (...) Mas não tem havido. (72)</i></p>
	2.1.5. Modalidades de apoio pedagógico		Não verificado
	2.1.6. Estratégias de diferenciação		<p><i>É complicado (...), porque (...) implicava termos os módulos todos abertos. (...) Há professores que abrem os módulos (...) e vão trabalhando com os módulos todos. (...) Para fazer (...) a avaliação daquele módulo tem que se ir buscar todas as informações (...). (...). A técnica é (...) abrir os módulos todos, porque (...) uma vez (...) estou a trabalhar com as ovelhas, outras (...) com os coelhos, outras (...) com as aves, (...) tenho que abrir os módulos, porque tenho que sumariar trabalhos aí. (...) (73)</i></p>
2.2. Progressão modular	2.2.1. Respeito pelo ritmo individual do aluno		<p><i>(...) É possível antecipar a PAP, (...) não por o aluno ser excepcional mas porque (...) escolheu uma (...) cultura, (...) para fazer o projeto que inicia no ano anterior para poder terminar (...). É o caso (...) do arroz, para fazer uma produção (...) tem de se iniciar no ano anterior (...).(...) É-lhes atribuído (...) um orientador (...), é pedida (...) autorização ao conselho pedagógico e inicia (...). Um aluno concluir os três anos antes não, porque eles precisam de fazer as (...) horas (...) de formação. (78)</i></p>

	2.2.2. Estratégias de recuperação modular	Apoio transversal	(...) <i>Há alunos que (...) não conseguem, por exemplo aqueles que têm (...) necessidades educativas especiais (...). Cabe (...) ao diretor de turma e ao conselho de turma aperceberem-se desses problemas. No caso dos TPA (...), temos só um (...) que tem (...) dificuldade, (...) propusemos (...) apoio transversal e esse apoio (...) é (...) para recuperação de módulos e organização de trabalhos (...). (...) A grande dificuldade deste aluno é que não tinha autoestima, (...) não é organizado (...), não é responsável, tem uma série de problemas e (...) está-se a apoiar de tal forma no professor (que) (...) não faz mais nada. (75)</i>
		Efeitos perversos	(...) <i>Está a recuperar os módulos (...) atrasados e está a deixar outros para trás (...).(76)</i>
		Estratégia global de recuperação	<i>Recapitulando, quando os módulos estão atrasados, (...) se forem feitos (...) (em) setembro (...) já não há esses apoios, todos eles inscrevem-se e fazem. Mas, se for ao longo do ano, o professor (...) dá-lhes (...) explicações, faz (...) avaliação diferenciada na própria sala de aula. Se (...) o professor vai fazer um teste ou uma avaliação oral, ou um trabalho com outra turma, (...) pede aos outros professores e (...) eles deixam que ele saia nessa hora para ir fazer a outra turma. (...) (77)</i>
3.1. Sucesso escolar dos alunos	3.1.1. Perfil dos alunos	Idade média dos alunos	(...) <i>A idade média está a diminuir (...). O nosso problema (...) nos TPA's é que os que procuram (...) o curso são os que acabam o 9º ano, (...) os primeiros a ser matriculados, são os mais novinhos, 15, 16, 17 anos e depois vêm os (...) mais velhos, (...) aqueles que se matriculam (...) tarde (...) (com histórias de) repetência, CEF's (...). (...) A média de idades ronda (...) os 18, 19 (...). (...) Temos (...) alguns alunos (...) com 15 anos, (...) no 1º ano (...) temos 2 ou 3. (...) No 3º ano, alunos (...) ainda (...), têm 17. (...) (79)</i>
	3.1.2. Conclusão modular	Taxa de conclusão	(...) <i>O ano passado não tivemos 3º ano, mas há dois anos concluíram 100% (...) dos que ficaram (...) porque (...) temos as desistências (...). (...) Se formos ver (...) os que abandonaram, nunca temos 100% de conclusão. Mas, aqueles que ficam (...) concluíram todos. (80)</i>
		Épocas de conclusão de módulos	<i>Quando deixam módulos por finalizar vêm (...) como alunos externos. Têm três épocas: (...) em janeiro (...), abril (...) e (...) setembro. Pagam (...) cerca de 20 € por cada módulo (...). (...) Só sabemos (...) números, porque (...) vêm (...) matricular-se, fazem (...) um mapa e dizem para Produção Agrícola módulos tal e tal (...). Nem sequer sabemos quem é. (...) Como este curso (...) é (...) novo, ainda nos aparecem alguns alunos (...) de técnico de produção animal e (...) de produção (...) agrícola. (...) Temos que (...) saber (...) quem é o aluno, de que turma foi para podermos (...) adequar os conteúdos. (...) Tem acontecido os alunos virem (...) procurar (...) os professores, perguntarem o que é para fazer. Às vezes são trabalhos e (...) pedem ao professor para lhes dar (...) bibliografia, os conteúdos. (...) (81)</i>

	3.1.3.	Conclusão no tempo de referência		Não verificado
	3.1.4.	Idade à entrada na escola		Não verificado
	3.1.5.	Idade à e saída na escola		Não verificado
	3.1.6.	Abandono e desistência		<i>Já foi menor, agora é maior. (...) É a conjuntura (...) atual (...). Temos alunos que passam fome, (...) alunos que dizem que os pais estão desempregados e vão embora porque têm que ir trabalhar. Não tenho alunos que (...) digam: “vou-me embora, porque não gosto do curso”. Há alunos que (...) chegam, (...) não era este o curso que queriam, (...) vão trabalhando, entusiasmam-se e (...) gostam. (...) Há dois anos, na minha turma, um aluno (...) não se deu bem com a turma, porque a turma dizia que ele não tomava banho depois da Educação Física e fizeram-no tomar banho e (...) foi-se embora. Mas isso são coisas esporádicas. (...) (...) Essencialmente (...), é mesmo problemas económicos. (82)</i>
	3.1.7.	Feedback dos empregadores		Não verificado
3.2.	3.2.1.	Sucesso profissional dos alunos Empregabilidade		<i>Os rapazes sim (encontram trabalho na área de formação). (...) As raparigas é mais difícil (...). (83)</i>

E2 – Entrevista das diretoras dos cursos Técnico de Turismo (C2) e Técnico de Turismo Ambiental e Rural (C1) da Escola Profissional (EP)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
1. Condições organizacionais de implementação da estrutura modular	1.1. Gestão do currículo	1.1.1. Prioridades curriculares	Desenvolvimento de competências	C2 – (...) O que se pretende é que (...) as disciplinas e os módulos (...) contribuam (...) para que os alunos vão adquirindo e desenvolvendo as competências do perfil do técnico. (85)
			Aprendizagem dependente de capacidades e grupo	(...) C2 – Se os alunos vão adquirindo ou o ritmo a que os alunos adquirem as competências (...), depende (...) das capacidades (...) dos alunos ou (...) poderá ter (...) influência (...) o grupo turma. (86)
		1.1.2. Projeto curricular de curso e turma	Sequenciação das competências	C1 – (...) Uma preocupação do plano curricular de turma é (...) encadear, a partir (...) dos diagnósticos (...), (...) para cada ano, ao longo dos três anos, (...) as competências a desenvolver. (87)
			Definição de competências e monitorização	C2 – (...) Quando chegamos à reunião de outubro (...) com os dados (...) do (...) diagnóstico (...), acabamos por chegar à sua conclusão (...) que (...) a turma, pelas dificuldades (...), (...) pelas competências (...), pelos conteúdos que (...) consegue dominar (...) mais vale (...) escolher três competências (...) para o 1º ano (...). No final (...) do 1º ano (...), temos as competências e vamos perguntando: “(...) Conseguiu desenvolver com facilidade (as competências)?”, e chegamos à conclusão (...) que (...) foram desenvolvidas com dificuldade... C1 – E (...) (algumas competências) têm que transitar para o ano seguinte. (88)
			Ajustamento no 2º ano	C2 – (...) No 2º ano, tendo em conta que (...) vão fazer o estágio, (...) já com outras capacidades e (...) experiência, conseguem desenvolver (...) as restantes competências do perfil do técnico. (...). (89)
A importância do estágio no 2º ano	C2 – (...) Quando (...) chegamos ao 2º ano, (...) os alunos não partem para estágio, (...) começamos a perceber a forma (...) como foram desenvolvidos os contatos, como (...) os alunos conseguiram enviar os mail’s, contactar (...) entidades, escolher uma entidade de estágio. (...) Toda essa capacidade de trabalho (...) vai-nos (...) dando conta (das) capacidades reais (...). (...) As informações que os orientadores de estágio (...) vão dando acerca dos alunos, a forma como se adaptam, se estão disponíveis para trabalhar, como cumprem (...) os horários, como se mostram (...) profissionais, (...) ajuda (...) a compreender isso (as prioridades). (90)			
Balço no 3º ano	C2 – (...) Quando chegarem ao 3º ano é suposto terem trabalhado todas. (...) Nem todos os alunos, chegados ao 3º ano, (...) adquiriram as competências (...), as conseguem desenvolver e (...) aplicar da mesma forma. (...) Há quem o faça e outras vezes (...) acabamos (...) surpreendidos. (...). (91)			

			<p>Regresso à escola após estágio <i>C2 – (...) Quando chegam, a forma como se mostram (...) entusiasmados e (...) sentimos que (...) vêm diferentes, cresceram (...). (...) Três semanas não chegam (...), mas (...) ajuda (...) a mostrar aos alunos que, enquanto (...) futuros profissionais, (...) têm de (...) ir adquirindo (...) competências e (...) ritmos que (...) acham que não são necessários. (92)</i></p> <p>Adequação de estratégias às turmas <i>C2 - (...) Quando são aplicadas (estratégias e atividades) (...), (...) apercebemo-nos que (...) não são as (...) ideais, mas é nessa altura, (...) a nível do conselho de turma, (...) perceber que estratégias (...) resultam (...) com aquela turma (...), porque as turmas (...) não são (...) iguais (...). (...) Uma atividade (...), (...) visionamento de um filme, (...) responder a um questionário, fazer um debate, numa turma pode resultar e (...) numa turma como a minha, (...) fazer um debate (...) não vai resultar (...), porque eles (...) chegam (...) ao conflito verbal (...). (...) (93)</i></p> <p>Necessidade de alteração de cursos <i>C2 – (...) Há (...) uma coisa que (...) está na altura de rever (...): o currículo, os módulos, as horas. Os professores também se vão queixando que (...) há (...) conteúdos que se repetem. Não quer dizer que (...) não seja necessária a repetição (...). (...) Alguns alunos acabam por chegar lá mais depressa, (...) podem (...) não trabalhar da mesma maneira o conteúdo, mas (...) pensando no tipo de alunos que (...) vai chegando à escola, (...) diferente daquilo que acontecia há cinco ou seis anos (...), seria importante (...) tornar (...) os conteúdos (...) mais práticos (...). (...) Para algum tipo de miúdos (...), um curso de Restauração ou de Bar ou de Serviço de Mesa (...) seria (...) mais útil. (...) (94)</i></p> <p>Expetativas em queda face à conjuntura <i>(...) Há uns anos (...) tinham mais noção daquilo que era o mercado de trabalho, (...) as necessidades, (...) ser responsável e tinham outras expetativas, porque estavam à espera de sair e (...) trabalhar. (...) Eles podem (...) não ligar, mas, provavelmente, (com) toda a informação que os rodeia (...), (...) estão (...) mais desmotivados, (...) têm aquela sensação que, quando saírem daqui (...), não têm trabalho. (95)</i></p>
1.1.3.	Integração de conteúdos locais	No curso de Turismo Ambiental Rural	<p><i>C2 – (...) No curso técnico de Turismo Ambiental e Rural (...) torna-se (...) mais fácil, porque algumas das competências do perfil do técnico apontam para (...) a promoção dos produtos regionais (...), da fauna, da flora. C1 – E mesmo a nível da parte ambiental (...). (96)</i></p> <p>No curso de Turismo <i>C2 – No (...) curso de Turismo (...), (...) pode não ser tão perceptível mas (...), se os alunos fazem estágio (...) na região (...), acaba por incluir (a dimensão local do currículo). (...) Neste (Turismo) torna-se (...) mais difícil (...). (...) Não quer dizer que (...), nas disciplinas (...) técnicas, os alunos não façam percursos pelo concelho, pela vila, que isso não seja pensado a nível da região. (...) Também temos a costa (...) e muitas das atividades (...) e conteúdos são desenvolvidos apontando para aquilo que são as realidades do concelho, da costa, (...) da região, as diferenças entre (...) a costa, o sol, o mar e (...) a oferta (...)</i></p>

			rural do interior (...). (97)
1.1.4.	Modalidades de integração do currículo	A partir das atividades	C1 – (...) <i>Nas línguas é (...) impossível não o fazer.</i> (Ao nível do curso) <i>Faz-se através das atividades (...) em que eles tenham que ir buscar isto deste módulo, isto daquele.</i> (102)
		A partir da simultaneidade de módulos	C2 – (...) <i>No (...) Português, (...) posso (...) abrir um módulo ou dois e trabalhá-lo (...) em simultâneo (...). (...) Se (...) estivermos a trabalhar o módulo dos textos de carácter informativo (...) e se (...) precisarmos de (...) trabalhar poesia, porque não abrir (...) o módulo da poesia? (...) As pessoas têm que se sentir (...) seguras para (...) abrir (...) dois módulos, (...) e trabalhar um de uma maneira e outro de outra. Um é avaliado de uma forma e outro pode ser avaliado com (...) apresentações e (...) organizado de forma que, quando chegarmos ao final (...), os conteúdos (...) tenham sido lecionados e (...) tenhamos a perceção que os alunos (...) perceberam.</i> (103)
		Generalização da prática na escola	C2 – (...) <i>Seria útil (...) abrir esse debate</i> (leção de módulos em simultâneo), (...) <i>com os professores (...) há mais tempo cá (...), porque se (...) temos alunos que têm (...) dificuldades, uns num tipo (...), outros outras, (...) diversificar os ritmos, nas línguas (...) seria (...) importante.</i> (104)
1.1.5.	Rigidez vs flexibilidade na sequência dos módulos	Critérios de sequenciação	C2 – (...) <i>Deve ser feita</i> (a sequência) (...), <i>tendo em conta (...) a turma (...) e (...) as possibilidades de realizar uma atividade, uma visita de estudo.</i> (99)
		Discordância quanto à sequência proposta pelo ME e sua alteração	C2 - (...) <i>Nos módulos de Português, (...) temos no 3º ano (...) um módulo (...) difícil (...), o (...) da poesia (...) de Fernando Pessoa. (...) Temos pedido mais horas para esse módulo, para (...) contextualizar e (...) desenvolver (...) atividades de análise da poesia e de textos informativos e (...) acabámos por alterar a sequência (...), não tem que ser o módulo 1, 2, 3, 4 pode ser 4, 3, 2, 1 (...).</i> (100)
		Limites para a autonomia do professor	C2 – (...) <i>A mensagem que (...) vamos transmitindo (é) (...): não podemos (...) utilizar o tempo (...) de um ano (...) para dar um módulo ou dois e ficarem os conteúdos (...) de dois módulos que (...) são essenciais (...). (...) As pessoas não têm que ter receio em trocar a (...) sequência dos módulos ou mesmo alargar um módulo, porque se considera que é (...) mais útil. (...)</i> (101)
		Generalização da prática de alterar a sequência inicial	C2 – <i>Mesmo os professores das técnicas (...) vão adequando e (...) tentando acompanhar (...). (...) Também fizemos isso quando tínhamos módulos do Inglês e do Francês que tinham os mesmos conteúdos, (...) para (...) realizar (...) atividades, trocámos a ordem (...).</i> (102)
1.1.6.	Processos de gestão do tempo modular	Adequação às necessidades dos alunos	C1 – (...) <i>Não fujo muito (...) ao referencial, mas há (...) módulos que (...) os meus alunos (...) não estão capazes de avançar para o (...) seguinte, (...) não tenho qualquer problema em repisar (...). (...) Não passo de um referencial de 25 para 50 (horas).</i> (98)
1.2. Estruturas	1.2.1. Agrupamen-	Agrupamento por opção do	C2 – (...) <i>Os alunos (...) chegam à escola e inscrevem-se no curso (...) na (...) primeira (...), segunda (...) e até terceira</i>

	organiza- tionais	tos dos alunos	aluno reorientação dos alunos	<p>opção. Eles inscrevem-se (...) mediante (...) as vagas. (...) Pode acontecer (...) um aluno que gostava de ir para Turismo, não tem vaga e acabamos por sugerir (...) "porque não vais experimentar o outro curso"? Uma vez resulta, outras pode não resultar (...), (...) um aluno que queira (...) ir para técnico de Turismo e seja aconselhado a seguir técnico de Turismo Ambiental e Rural vai ambientar-se, (...) alguém que queira ir para Produção Agrária, se (...) lhe dissermos "vá para técnico ambiental e rural", se calhar tem mais dificuldades. (114)</p>
	1.2.2. Agrupamen- tos dos professores	Papel da informalidade	A organização formal	<p>C2 - (...) À exceção de um ou outro (...) que tem (...) dificuldade em integrar-se, todos os outros trabalham, partilham, cooperam e vão-se interajudando independentemente (...) do departamento. (...) Há momentos em que (...) notamos (...) o departamento, porque vai haver uma reunião, (...) às vezes (...) não notamos (...), porque (...) há (...) partilha (...) de documentos, de saberes, de experiência, muita (...) conversa informal. (...) Como a escola é pequena e (...) somos poucos (...) funcionamos (...) não (...) em bloco, mas temos (...) facilidade em pegar numa ideia, desenvolver essa ideia e realizar uma atividade. (123)</p> <p>C2 – E participar (...) sem prejuízo de ninguém, nem das turmas. (...) Precisamos de organização (...) mas (...) cada departamento toma as suas decisões, faz as suas escolhas, tem os seus critérios de avaliação. Isso (...) depende do departamento e (...) daqueles que o compõem mas conseguimos, enquanto (...) professores (...), trabalhar e cooperar em várias áreas. (124)</p>
	1.2.3. Horários dos alunos	Excesso de carga horária	Concordância, em parte, com o modelo do ensino regular	<p>C2 – (...) A carga horária é (...) pesada e (...), principalmente os alunos (...) no primeiro ano, é sempre a dúvida (se) (...) conseguem terminar no tempo (...). (...) Seria útil (...) que os alunos pudessem ter um horário que (...) não fosse só a sexta-feira à tarde livre (...). (116)</p> <p>C2 – (...) A escola segue o modelo das escolas regulares (...), um trimestre, férias no Natal, (...) na Páscoa e (...) no verão, (...) mas não (...) completamente, porque (...) na (...) Formação em Contexto de Trabalho, (...) temos alunos que começam o estágio (...) a 1 de setembro (...) ou (...) estão duas turmas a estagiar e (...) acabam por ganhar (...) vantagem em termos de tempo. (...) (117)</p> <p>Queixas da instabilidade dos horários</p> <p>C2 – Se (...) conseguíssemos ter uns horários (...) que não mudassem tanto! (118)</p> <p>Problemas da gestão horário estrutura modular</p> <p>C2 – (...) Mas (...) não sei até que ponto (...) para alguns tipos de alunos (...) o facto de (...) (terem) (...) aulas nos mesmos dias, às mesmas horas (...) acaba por (...) trazer (...) problemas. (...) Os alunos (...) têm (...) capacidade de adaptação (...), porque (...) numa semana têm três ou quatro tempos de uma disciplina e noutra semana (...) têm seis ou sete, o que (...) levanta (...) questões. (...) As substituições acabam por condicionar (...) os horários (...), o professor falta, (...) substituímo-lo e (...) lecionamos a nossa disciplina. (...) (119)</p>

	Flexibilidade em função das atividades	C2 – (...) <i>Têm dias inteiros de FCT ou (...) tardes (...) ou manhãs (...), porque têm disciplinas (...) mais práticas, vão para a exploração agrícola. Aqui (...) isso (...) acontece (...) se um professor pedir aquela manhã para realizar uma atividade, para sair. (120)</i>
1.2.4.	Horários dos professores	Não verificado
1.2.5.	Falta de condições de utilização de espaços	C2 – (...) <i>As salas (...) têm (...) pouca qualidade, as cadeiras não estão em condições, as mesas (...) estão (...) deterioradas (...). (121)</i>
	Carências de espaço	C2 - <i>Temos muita dificuldade em fazer isso (pôr os alunos em espaços diferentes) (...) porque (...) estamos (...) limitados em termos de espaço. (...) A escola está a rebentar, temos nove salas, nove turmas, se quisermos ter mais uma (...), não sei onde vamos colocar essa turma. (...) Fizemos adaptações de (...) salas, eram outros espaços (...) não (...) utilizados e passaram a (...) salas de aulas, nomeadamente a sala de audiovisuais (...). (...) Tivemos um laboratório de Turismo e (...) foi adaptado a sala de aula (...).</i> C1 – <i>Nunca chegámos a ter um laboratório de Línguas, (...) fantástico para os cursos de Turismo. (122)</i>
1.2.6.	Controlo da conclusão modular	Não verificado
1.2.7.	Critérios de escolha do diretor de turma	C2 - (...) <i>Podemos ter turmas que precisam (...) de, no ano que se segue, ter o mesmo diretor de turma e (...) outras (...) não (...). Quem melhor sabe isso, é (...) o diretor de turma, (...) de curso (...) e os professores (...). (...) Uma escola pequena, com nove turmas e poucos professores, (...) os (...) mais próximos (...) sabem perfeitamente. (...) O facto de não terem aquele professor, no outro ano, como seu diretor de turma, não significa que não o vá ter como (...) professor e que o professor não possa (...) acompanhar e (...) ajudar, porque (...) o conselho de turma tem que pensar como um todo (...). (...) As turmas de 1º ano devem ter um professor (...) (com) (...) experiência (...) na escola (...) porque (...) um professor (...) de fora e que ainda não se adaptou à escola, ao sistema (modular) (...) pode criar (...) conflitos e (...) problemas (...). (113)</i>
	Relação informal	C2 – (A articulação da) <i>liderança de topo e as (...) intermédias (...) não é formal (...). É fácil chegar à direção, (...) propor (...). (125)</i>
	Funções da liderança	C2 - (...) <i>Da direção (...) ouvimos (...) que precisamos de aulas mais práticas, (...) de inovar, temos que melhorar (...). (...) Por parte da direção (...), há (...) vontade de mudar, de ir (...) inovando, (...) transformando e de melhorar a escola, tanto a nível (...) das práticas, (...) da forma como nos organizamos enquanto estrutura e como vamos elaborando os (...) documentos (...). (...) Aí (criação de</i>

		condições) (...) com (...) dificuldade, porque (...) não pensamos (...) da mesma forma, nem temos (...) as mesmas ideias (...), por aí (...) as coisas poderiam funcionar melhor. (...) Tem que ver com o perfil das pessoas e (...) com a forma como (...) se posicionam. (126)
1.2.8. Monitorização da empregabilidade	Periodicidade	C2 – É a direção (...) (que) acompanha (...) todos os alunos que saem da escola, no primeiro e no segundo ano (...), de três em três meses, (...) dois anos depois de (...) saírem. (...) (131)
	Indicadores da monitorização	Fazem-se contatos por telefone, vão-se contactando os alunos para saber o que (...) estão a fazer, se estão a estudar, se estão a trabalhar, (...) em que área (...) estão a desenvolver a sua atividade profissional (...). (131-A)
1.2.9. Monitorização interna da qualidade da formação	Momentos de monitorização	C2 – (...) A escola tem (...) preocupação com os resultados (...) como (...) os alunos vão evoluindo, de várias formas (...) em vários momentos isso é feito. Primeiro, nos momentos de avaliação, depois n(o) PCT (plano curricular de turma) e (...) pelos balanços trimestrais (...). (...) Tem havido (...) uma tentativa de melhorar e de trazer mais informação (...) útil (...) que (...) dê pistas (...) aos professores, ao pedagógico. (127)
	Aspetos monitorizados	C2 – (...) Depois (...), o trabalho (...) feito quando se fazem os relatórios, (...) os balanços (...) de final de ano (...), quando (...) pegamos nos relatórios e tentamos perceber como é que as coisas decorreram nesse ano letivo, os problemas, as situações que resultaram as que não resultaram, os constrangimentos, as soluções, as sugestões que vão sendo dadas (...). (...) Temos (...) noção do que (...) os alunos sabem e do que (...) não sabem, dos resultados (...) tentamos medi-los de várias formas, através das classificações (...), do número de módulos (...) em atraso, das médias das disciplinas, das dificuldades (...), da assiduidade, dos resultados da Formação em Contexto de Trabalho, das Provas de Aptidão Profissional, daquilo que (...) chega das entidades de acolhimento (...). (128)
1.2.10. Monitorização externa da formação	Percurso	C2 – Os dados chegam através dos orientadores de estágio que vão transmitindo às diretoras de curso os aspetos positivos e (...) menos positivos, (...) depois são debatidos e (...) essas informações passam (...) para as outras estruturas. (129)
	Aspetos monitorizados	Há (...) dificuldade no Inglês (...). (...) Vamos tentando (...) que as dificuldades dos alunos sirvam para que (...) possamos melhorar, nomeadamente se o aluno (...) não cumpre horários (...). (...) Queremos que os alunos sejam profissionais, (...) cumprir horários, chegar a horas, (...) aceitar as indicações, respeitar a organização. (...) (130)
1.2.11. Articulação com o tecido socioeconómico	Entidades	C2 – (...) Temos (...) entidades de estágio com quem são celebrados protocolos e (...) temos conseguido estágio para todos os (...) alunos. (...) A escola celebra protocolos, nomeadamente para os cursos de produção agrária (...), (com) a Associação de Empresários (...), Costa Terra, (...) entidades como (...) as câmaras (...) e (...) uma quantidade

			Iniciativa	<i>de entidades, hotéis, unidades de turismo rural, empresas de atividades de tempos livres e outras (...). (132)</i>
			Âmbito da parceria	<i>A iniciativa acaba (...) por partir da escola (...), é (...) o orientador de estágio através dos alunos. (133)</i> <i>(...) Quando as coisas correm (...) bem, as entidades de estágio acabam por (...) pedir novos estagiários (...) e (...) a colaboração da escola na realização de outras atividades (...). (...) Conseguimos ter uma (...) bolsa de (...) quatro turmas de Turismo em estágio, (...) não (...) remunerado (s) (...). Algumas unidades (...) vão dando a alimentação, (...) mesmo o alojamento (...). (134)</i>
1.3. Cultura organizacional	1.3.1. Trabalho colaborativo	Necessidade de colaboração		Não verificado
	1.3.2. Compromisso dos professores	Âmbito do compromisso		C1 – <i>A maior parte sim, com a escola, com os alunos. (138)</i>
		Resistências		C2 – <i>A maior parte dos professores (...) está (...) disponível para comprometer-se, alguns não. Há (professores) (...) que, pelas suas características, (...) pelo seu perfil ou pela sua capacidade de desenvolver atividade (...) resiste. (139)</i>
	1.3.3. Motivação dos professores			Não verificado
	1.3.4. Modelo de decisão			Não verificado
1.3.5. Divulgação da escola, acolhimento e integração dos alunos	Importância das sessões prévias			C2 – (...) <i>O acolhimento é (...) feito antes de eles chegarem à escola, quando (...) fazemos as sessões de (...) divulgação da escola. (...) Investimos muito nas sessões (...) porque (...) mantém a escola viva, (...) traz alunos à escola (...). (106)</i>
		Envolvimento dos professores		C2 – (...) <i>Vão (...) professores, (...) que (...) se adaptam àquela função, que melhor comunicam, produzimos (...) materiais (...) apelativos. (107)</i>
	Envolvimento dos alunos			C2 – (...) <i>A estratégia (...) passa (...) pelo levar alunos que já têm alguma experiência, que (...) passam a imagem das visitas de estudo, da visita de finalistas, das atividades (...), fazem o relato da sua experiência (...), da Formação em Contexto de Trabalho. (108)</i>
	Vantagens do ensino profissional			C2 – (...) <i>Quando (...) chegamos às escolas (...), tentamos explicar que (...) há (...) vantagens em termos de ensino profissional, nomeadamente (...) uma dupla certificação, que o aluno se não (...) continuar a estudar (...) tem um certificado (...) que lhe dá (...) competências a nível (...) profissional para (...) trabalhar e (...) pode continuar a estudar (...). (109)</i>
	Acolhimento dos alunos			C2 – (...) <i>Em setembro, quando (...) começamos a receber os alunos, a maior parte deles (...) já os conhecemos. (...) Eles (...) também nos conhecem, porque nessas sessões (...) apresentamos a escola, (...) os cursos, esclarecemos dúvidas,</i>

			<p><i>falamos com os alunos, tentamos perceber (...) em que (...) estão interessados (...). (...) Tentamos receber os pais e os alunos (...) e passa pelo contacto com (...) professores, (...) o diretor de curso, (...) o diretor de turma, (...) mostrar a escola, (...) explicar como (...) funciona (...) o ensino profissional, (...) a estrutura modular (...) e (...) tentamos (...) explicar que o (...) o aluno (...) recuperar módulos (...) não é uma forma de simplificar as coisas, é uma forma de se adaptar à(s) necessidades. (...) É (...) importante (...) para (...) não termos, passado um mês ou dois, alunos a dizerem que (...) a expectativa não era isto. (...) Eu (...) digo (...): “você têm 5 dias de aulas e (...) uma tarde livre”, (...) chegamos ao mês de abril e é preciso intensificar, (...) as aulas têm que ser (...) dadas e quando há um professor que falta outro (...) vem fazer (...) substituição (...) e (...) não é (...) brincar, é terem (...) aula (...). (110)</i></p>
		Atividades de integração	<p><i>C2 - Falta a realização de (...) atividades (...) integradoras (...), (...) o dia da escola é (...) importante para integrar os alunos (...) e para não fazer diferença, porque (...) há aquele sentimento que os do curso de Turismo (...) (são) melhores, os TPA é para cavar, os TTAR é para não sei quê. (...) Não (...), sou da escola, estou (...) a fazer um curso diferente (...), mas o meu (...) é giro, tem características (...) engraçadas, o (...) de Produção Agrária também é giríssimo e (...) os alunos (...) de Turismo não têm (...) a noção daquilo que os alunos de Produção Agrária conseguem fazer. Porque eles aprendem (...) coisas giras, diferentes e engraçadas, (...) no tratamento dos animais, na exploração agrícola, porque (...) os morangos aparecem (...), mas (...) são cultivados com o contributo dos alunos. (...) Falta (...), à exceção da visita ao concelho (...), a realização de visitas mais articuladas, porque o curso de Produção Agrária pode (...) acompanhar os alunos de Turismo Rural e Ambiental e já acompanhou (...) em certas visitas de estudo e isso ajuda a que eles convivam e (...) percebam que estão todos aqui para fazer a mesma coisa - aprender, desenvolver, saber, aprender a fazer-, cada um no seu curso (...).(141)</i></p>
1.3.6.	Relação pedagógica		Não verificado
1.3.7.	Relações entre alunos, disciplina e indisciplina	Relações entre os alunos	<p><i>C2 – (...) Às vezes, há (problemas disciplinares). (...) Talvez seja aí onde (...) falhamos. (...) Não têm (...) problemas em relacionar-se. Há (...) pequenos focos (...) de indisciplina (...), os nossos funcionários (...) têm (...) experiência e vão conseguindo dar conta do recado (...). (140)</i></p>
1.3.8.	Abertura à inovação	Motivos para a inovação	<p><i>C2 – (...) A escola reage bem (à inovação). (...) Às vezes (...) tenho (...) medo de estar acomodada e de (...) como (...) se faz nas outras escolas. Tenho tendência para perguntar aos colegas mais novos (...) como (...) faziam na outra escola (...) para não cair naquela armadilha (...) terrível, (...) agarramos (...) aqui, está tudo bem e (...) a resultar. (...) (135)</i></p>
		Âmbito da	<p><i>C2 – Sempre que aparecem (...) sugestões (...) de (...)</i></p>

		inovação	<i>atividades (...) mais práticas, (...) no âmbito das disciplinas técnicas ou outras e dos três cursos, há (...) abertura para fazer atividades diferentes e novas e (...) os professores (...) tentam (...) inovar, mesmo os (...) que estão cá há mais anos (...). Podemos (...) chegar à conclusão que não (...) teve o resultado que (...) pretendíamos, mas (...) há uma tentativa de inovar (...) para melhorar. (136)</i>
		Contributo da direção	<i>C2 – (...) Os elementos da direção (...) aceitam as propostas, colaboram e disponibilizam aquilo que é possível e (...) está dentro das nossas possibilidades para inovar. (137)</i>
1.4. Desenvolvimento profissional	1.4.1. Conhecimentos e experiências anteriores na estrutura modular	Falta de experiência em estrutura modular	<i>C1 – (...) Tivemos vários casos (de início na estrutura modular quando entram na escola). C2 – (...) Há alguns anos os professores (...), quando chegavam à escola, não tinham (...) experiência na estrutura modular. (142)</i>
		Alteração da situação	<i>C2 – (...) Como o ensino profissional foi (...) alargado às escolas secundárias, (...) a maior parte dos professores que (...) chegam à escola já trabalharam no ensino profissional, (...) já sabem como funciona e já estão adaptados (...). (143)</i>
		Tentativa de resolução	<i>C2 – (...) Os professores que sentem (...) dificuldades no desenvolvimento do currículo, (...) vão dando conta disso às coordenadoras dos departamentos e (...) às diretoras de curso (...). (...) (144)</i>
	1.4.2. Necessidades de formação		Não verificado
1.4.3. Dispositivo de atualização profissional			Não verificado
1.4.4. Acolhimento e integração de professores	Âmbito do processo de integração		<i>C2 – (...) Uma coisa (...) dita é (...) estar preparado para as aulas de substituição (...), ter materiais preparados e (...) estratégias na manga (...), utilizar os recursos da escola (...). (...) É (...) fácil explicar aos professores como são as turmas de 2º (...) e (...) 3º ano, porque (...) os conhecemos (...), as capacidades de cada uma (...) e (os alunos) (...) individualmente (...). (...) Mas (...) não podemos exagerar (...) porque (...) vamos formatar (...) a cabeça do professor, (...) cada um tem a sua maneira de trabalhar e (...) a (...) maneira (...) de diagnosticar. (...) (111)</i>
		Aspetos da integração	<i>C2 – (...) Aquilo que se deve fazer é ser solidário e cooperar (...). O que (...) resulta (...) com esta turma? O que (...) gostam (...) de fazer? Gostam de trabalhos (...) práticos, (...) de leitura ou (...) de escrita? (...) Cooperar e receber bem o professor (...) porque (...) o professor que nunca deu aulas no ensino profissional, sente-se perdido. (...) Se for fustigado (...) com um horário (...) à partida (...) de 22 tempos e já tem (...) 30 vai-se sentir (...) perdido (...). (...) Podemos ajudar, cooperar, (...) “usa o meu manual, (...) o meu livro, podes ver os nossos dossiês” (...), (...) a partir daí, (...) o professor ganha asas e adapta-se (...). (112)</i>

2. Avaliação das aprendiza- gens e progressão modular		1.4.5. Supervisão		Não verificado
	2.1. Avaliação das aprendiza- gens	2.1.1. Papel da avaliação formativa		C2 – (...) Não conheço (...) o que se passa dentro da sala de aula, mas (...) penso que funciona. (...) Os professores sabem (...) como (...) as coisas devem ser feitas e (...) nos departamentos são-lhes transmitidas essas ideias e a (sua) importância (...). (...) Tendo em conta (...) as dificuldades dos (...) alunos, (...) deve ser feito amiúde e não só no final do módulo. (...) Não direi semana a semana mas, independentemente do número de horas do módulo, “(...) as tuas dificuldades são estas e (...) precisas de trabalhar mais dentro deste conteúdo ou neste domínio”. (...) (145)
		2.1.2. Instrumentos de avaliação		Não verificado
		2.1.3. Critérios de avaliação		Não verificado
		2.1.4. Participação dos alunos na avaliação	Autoavaliação	C2 – (...) Fazem comentários da autoavaliação (...) que fizeram, das dificuldades. (...) Quando se aproximam as avaliações finais de trimestre, (...) “nesta disciplina fiz autoavaliação, (...) nesta ainda não fiz, ainda não sei a nota”. (...) Têm (...) consciência dessa necessidade e (...) ouço os comentários “ (...) tiveste esta nota e eu (...) esta, mas aquele teve isto mas não fez isto” (...). (146)
		2.1.5. Modalidades de apoio pedagógico		Não verificado
		2.1.6. Estratégias de diferencia- ção		(...) Era (...) possível, (...) exige outro tipo de organização, (...) algum trabalho, mas (...) é (...) capaz de (...) ser uma solução para conseguir (captar os alunos mais ágeis) e os menos ágeis (...), porque (...) temos essa noção que os alunos que conseguem aprender com mais facilidade têm tendência para se dispersar. Se (...) insistirmos (...) no trabalho para os alunos com (...) dificuldades (...), porque (...) precisam de outro tipo de apoio, (...) a solução (...) é o portefólio (...), o caderno (...) ou um dossiê de fichas de trabalho e (...), no caso das línguas, (...) tem que trabalhar o básico e o resto vai andando com outras fichas de trabalho com outro grau. (...) Temos que adaptar os materiais, mas há tanta (...) coisa (...) e aparece-nos tantos materiais, (...) livros com fichas de gramática, (...) de construção de texto, (...) de tradução e (...) podemos ter um grupo (...) a traduzir, um grupo (...) a fazer exercícios de funcionamento da língua ou de gramática ou de verbos (...), um grupo (...) a ler e interpretar e outro a fazer uma produção de texto (...). (...) (105)
2.2. Progressão modular	2.2.1. Respeito pelo ritmo individual do aluno	Uma estratégia – a aula de apoio – impraticável	C2 – (A)Os alunos que têm (...) dificuldades (...) são sugeridas (...) aulas de apoio nas disciplinas onde têm essas dificuldades, às vezes (...) para a organização dos materiais (...), (...) estudo e (...) recuperação modular.(...) A escola faz esse esforço (...) para as aulas de apoio, (...) os alunos (...) não são (...) assíduos (...) porque (...) só podem acontecer ao final da tarde (...), o aluno quer ir embora, muitas vezes tem o transporte e tem mesmo que	

			<p><i>ir. (...) Há alunos que são (...) assíduos mas há outros que (...) não aproveitam (...) apesar das insistências que (...) vamos fazendo (...). (147)</i></p> <p><i>C2 – (...) Ai (quando estamos a fazer recuperação modular dentro da sala de aula) temos (alunos em módulos diferentes). (...) Para aqueles alunos que (...) têm (...) dificuldades (...) essa ideia do apoio individualizado é importantíssima. (...) Não podem fazer todos as mesmas coisas, porque não têm as mesmas capacidades. (...) É preciso (...) organizarmos uma série de materiais, (...) uma quantidade de fichas e de recursos, (...) para podermos com níveis de desempenho diferente, níveis de dificuldade diferente, para vários tipos de alunos. (...) Isso dá trabalho mas, a partir do momento em que (...) está feito, (...) conseguimos (...).(148)</i></p> <p><i>C2 – Não sei (...) se todos os professores (...) têm essa ideia bem interiorizada. (...) Quando se deparam com as dificuldades (continuam a trabalhar para o aluno médio) (...) e é por isso que (...) aparecem tantos b) (módulos não concluídos) na pauta (...). (...) São (...) várias as causas (...), mas (...) é preciso perceber que os alunos não conseguem fazer todos as mesmas coisas. (...) Na minha turma tenho (...) alunos que nunca (...) vão conseguir tirar um 10 num teste em que (...) faça um texto com perguntas de interpretação e (...) de desenvolvimento. (...) Para esses alunos (...) tenho que utilizar outro tipo de materiais (...). (149)</i></p>
	2.2.2. Estratégias de recuperação modular	Módulos em atraso	<i>C2 – (...) Temos alunos (...) no 3º ano mas têm módulos do 1º e do 2º e os diretores de turma ou (...) de curso têm que continuar a insistir (...) para que recuperem (módulos), (...) contatem (...) os professores dessas disciplinas, (...) reorganizem os cadernos (...) à procura dos materiais. (...) (115)</i>
		Momentos de verificação	<i>C2 – (...) (N)os balanços que (...) vamos fazendo trimestralmente é o momento em que (...) temos certeza (...) acerca daquilo que foi a progressão (...). (...) Como (...) trabalhamos (...) com os diretores de turma (...), há (...) momentos em que (...) vamos perguntando se a recuperação modular está a acontecer (...). (150)</i>
		Revisão de estratégia de recuperação	<i>C2 – Talvez (...) seja necessário implementar uma nova estratégia, uma nova forma de controlar, tendo em conta o número de módulos em atraso (...). (...) Temos (...) que ter (...) algo que (...) vá dando essa indicação, (...) a marcação das reuniões com os diretores de turma para aferir, para tentar perceber (...).(151)</i>
		O primado do sucesso	<i>C1 – Se vamos respeitar o ritmo das aprendizagens e partindo desse pressuposto (que haja sucesso para os alunos), (...) ao seu ritmo têm que chegar lá. (152)</i>
		Pistas para uma nova	<i>C2 – (...) Houve (...) uma mudança de (...) professores e notou-se (...) (que) alguns (...) têm (...) dificuldade em perceber (...) como (...) as coisas acontecem (...). É (...) fácil</i>

			estratégia de recuperação	<p>dizer eles (os alunos) não sabem nada, têm muitas dificuldades, não querem fazer nada. Mas isto não é ensino regular, é ensino profissional (...) e se não sabem de uma maneira têm que saber doutra (...), (...) têm que fazer recuperação modular e a recuperação modular não tem que ser (...) com o mesmo teste que fizeram na 1ª vez e alguns professores têm que perceber isso. (...) Os alunos têm que ser orientados (...) para o esforço, para o trabalho, e (...) percebo que haja momentos em que (...) perdemos a paciência, (...) se o aluno não é assíduo, se trabalha pouco, se não está atento, se não tem borracha, se não tem caderno, se não tem os materiais organizados (...). (153)</p> <p>Os alunos não têm que se adaptar à escola, a escola é que tem que se adaptar aos alunos (...). Como é que a escola se vai adaptar a esta nova realidade? (...) Não temos tempo, porque estamos (...) cheios de trabalho, mas tem que haver um momento em que se reflita nisto (...). (154)</p>
3. Resultados escolares	3.1. Sucesso escolar dos alunos	3.1.1. Perfil dos alunos	Idade média dos alunos	C2 – (...) Os alunos aparecem com uma idade de 16/17 anos (...), temos muitos (...) com 15 anos (...). (155)
			Repetências anteriores	C2 – (...) mas também temos alunos (...) com muitas repetências (...) em outros anos letivos (...) no 1º (...), no 2º (...), no 3º ciclo (...). (156)
			Histórias de indisciplina	C2 – (...) Na minha direção de turma, quando estávamos a fazer a análise dos resultados (...), tinha uma quantidade de alunos com processos disciplinares (...), dois, três e até repetidas vezes. (...) Chamei a atenção (...) e disse "(...)temos muitos alunos indisciplinados (...) e até muitas raparigas". (...) Aquilo (...) era (...) um indício daquilo que (...) era uma turma com dificuldades a nível (...) de concentração, do saber (...), uma turma indisciplinada. (...) (157)
			Alteração na origem geográfica	C2 – Antigamente (...), tínhamos miúdos que vinham de (...) longe, (...) da Moita, (...) do Montijo, (...) da Batalha, (...) de Évora, (...) de Beja, de Torres Novas, e hoje (...) não (...), porque o ensino profissional também se generalizou (...). (...) Hoje (...) vêm de Grândola, (...) de Alcácer, (...) de Santiago, (...) das Ermidas, (...) do Lousal. (158)
			Origem socioeconómica	C2 – (...) Cada vez mais temos alunos oriundos de famílias cheias de dificuldades, (...) alunos com histórias muito complicadas, (...) famílias desestruturadas (...), que não estão com o pai e (...) com a mãe que o pai não quer saber do filho e que o filho não quer saber do pai e outros vivem sozinhos. Não (são) famílias monoparentais, é uma família que já não apoia como devia apoiar. (...) Antigamente a maior parte dos alunos (...) não tinha dificuldades económicas (...) e hoje (...) já não vamos ver aquela (...) exibição de roupa de marca como víamos (...) há uns anos. (...) (159)
	3.1.2. Conclusão modular	Apelo ao esforço do aluno	C2 – (...) A maior parte dos professores aponta (...) que (os alunos) (...) não cumprem os prazos, não são responsáveis e trabalham pouco, não levam trabalho para casa. (...) Canso-	

			<p>me de dizer que o armário está ali mas é para ir arrumando as coisas, não é para ficarem lá eternamente e também digo aos pais que, se os filhos chegam a casa sem as mochilas, (...) é grave, porque eles têm que estudar todos os dias (...). (160)</p> <p>Depois (temos) (...) o problema da assiduidade e o problema dos módulos que ficam por concluir. (...) A assiduidade traz essas consequências módulos que ficam por concluir (...). (...) (161)</p>
	3.1.3.	Conclusão no tempo de referência	Não verificado
	3.1.4.	Idade à entrada na escola	Não verificado
	3.1.5.	Idade à e saída na escola	Não verificado
	3.1.6.	Abandono e desistência	<p>Níveis de abandono</p> <p>C2 - (...) O abandono no 1º ano, (...) andávamos nas taxas dos 80% e baixámos para (...) os 70%, 60% e este ano vamos baixar para os 50% (...). (...) Perdemos (...) alunos matriculados no 1º ano e (...) no 2º e no 3º ano, não, mantivemos o mesmo número de alunos (...). Isso vai fazer com que turmas que tinham 23 ou 24 alunos cheguem com 12 (...). (162)</p>
	3.1.7.	Feedback dos empregadores	<p>C2 - (...) A maior parte das vezes é fiável. (...) A classificação (do estágio) pode ser um pouco exagerada (...). (...) O feedback (...) é bom, que trabalham, (...) são responsáveis (...). Quando as coisas (...) correm mal, (...) também sabemos (...), as situações são-nos relatadas (...) com pormenor (...). (...) Os miúdos vão para as entidades de estágio (...) não estão lá (...) tanto tempo para criar uma relação (...) de empatia que (...) vá subverter a avaliação (...). (163)</p>
3.2.	3.2.1.	Sucesso profissional dos alunos Empregabilidade	<p>C2 – (...) Há meia dúzia de anos atrás era fácil (na área de formação), os alunos voltavam para as entidades de estágio e ficavam a trabalhar a contrato (...). Hoje (...) isso vai ser muito difícil. (164)</p>
	3.2.2.	Prosseguimento de estudos	<p>C2 – Poucos (prosseguem). (...) A maior parte deles vai para Turismo. (...) Mas temos cada vez menos miúdos a irem para o ensino superior. (165)</p>
	3.2.3.	Feedback de antigos alunos	<p>Sucesso escolar</p> <p>C2 – Alguns (antigos alunos) tiveram (...) sucesso. (...) Mesmo na faculdade e depois fora, alguns conseguem e nós sabemos de alunos que têm percursos (...) muito bons. (...) Aqueles que (...) foram para a faculdade, (...) têm sucesso, (...) trabalham na área, (...) penso que (a escola os marcou) (...). (166)</p> <p>C2 – (...) Os alunos de Produção Agrária, quando chegam</p>

			Sucesso de alunos do TPA	<i>a Évora ou a Beja, (...) têm uma quantidade de competências, sabem uma quantidade de coisas e (...) acabam por agradecer a permanência (...) na escola. E (...) quando cá andam não (...) têm essa noção. (167)</i>
--	--	--	--------------------------	--

E3 – Entrevista da coordenadora das Formações Profissionalmente Qualificantes da Escola Secundária (ES)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
1. Condições organizacionais de implementação da estrutura modular	1.1. Gestão do currículo	1.1.1. Prioridades curriculares	Desenvolvimento de competências e saberes	(...) <i>As prioridades (...) nos cursos profissionais são trabalhar (...) para as competências e para o saber fazer (...), trabalhar no saber ser, porque estes alunos (...) vêm com um percurso (...) escolar (...) muito (conturbado) (...) e (...) tentamos (...) trabalhar (...) na área da cooperação, do respeito pelo outro, até da própria autonomia do aluno. (...)</i> (168)
		1.1.2. Plano curricular de curso e turma	Inexistência de PCC Plano curricular de turma	(...) <i>Não temos plano curricular de curso. (169)</i> (...) <i>Nós trabalhamos para (...) o perfil de saída (...) definido pela portaria e (...) o trabalho, (...) o plano, (...) o projeto curricular de turma, ano a ano, é tendo em conta (...) aquilo que nós queremos dos alunos e o perfil. Não, dividimos (as competências) pelos três anos (...).</i> (170)
			Adequação do currículo	(...) <i>O professor, em cada uma das disciplinas, (...) trabalha (...) de forma diferente (...). (...) Na Informática, (...) tenta adaptar quer os seus programas quer o meio envolvente quer os (...) alunos, procura fazer uma adaptação (...) às prioridades definidas. Os (...) do Técnico de Gestão são (...) alunos com outro tipo de capacidade de trabalho e (...) querem outros objetivos. (...) Por vezes, vêm para este curso porque é um trampolim para o ensino superior na área da Economia (...). E como são alunos diferentes, (...) somos um pouco mais exigentes (...), trabalhamos (...) para as competências, mas também para os (...) saberes concretos (...), o saber fazer (...).</i> (171)
		1.1.3. Integração de conteúdos locais e regionais		(...) <i>Não trabalhamos diretamente, ao longo dos três anos, (...) com as unidades empresariais (...). (...) Seria isso o ideal, uma colaboração (...) mais estreita neste âmbito, nós respondermos a necessidades da comunidade (...). Só que não chegámos ainda lá (...). (...) A nossa região tem empresas (...) de (...) pequena dimensão, (...) a maioria das pessoas que estão à frente das empresas tem um grau de escolaridade muito baixo, o que invalida (...) esta (...) colaboração. (...).</i> (172)
		1.1.4. Modalidades de integração do currículo		Não verificado
		1.1.5. Rigidez vs flexibilidade na sequência dos módulos	Possibilidade de alteração da sequência modular	Isso (alteração da sequência) é logo definido no início. (...) <i>Na planificação inicial altera-se a numeração dos módulos em função da sequência deles. (...) (A alteração obedece) à turma e tenta (...) uma maior interligação entre os módulos. (...) A tentativa é (...) fazer uma arrumação dos módulos. Isto acontece sobretudo na componente técnica (...) dentro da mesma disciplina. (173A)</i>
	Impossibilidade de fusão	(...) <i>Eu não estava a falar do compacto de dois módulos (...),</i>		

		de módulos	<i>eu estava a falar da (sua sequenciação). (...) Não (...) experimentámos (qualquer tentativa de compactação). (174)</i>
		Aprofundamento dos conteúdos	<i>No conselho de turma, tentamos (...) fazer um ponto de situação dos vários conteúdos (...) a ser lecionados e entre a componente técnica (acordamos): (...) “Aprofunda (...) esta área que tem mais a ver contigo (...) do que comigo e eu vou aproveitar o tempo para explorar outros conteúdos”. O que se faz (...) só a nível de conselho de turma, (...) não há uma planificação (...) prévia. (175)</i>
		Caráter prático das aprendizagens	<i>Também com a disciplina de Português, (...) é normal (...) quando (...) abordamos alguns temas como o relatório de gestão ou as atas, aquela parte mais burocrática (...), documental, (...) tentar que o Português (...) possa trabalhar esses módulos virados para a área que nós estamos. (...) (176)</i>
	1.1.6.	Processos de gestão do tempo modular	Adequação às necessidades dos alunos <i>No início do ano, as planificações procuram respeitar esse tempo, (...) tendo em conta as características dos alunos, (...) a evolução da aquisição de conhecimentos por parte dos alunos através daquilo que o professor acha que deve aprofundar e que os alunos levam mais tempo a responder (...). (173)</i>
1.2. Estruturas organizacionais	1.2.1. Agrupamentos dos alunos	Dificuldades de constituição dos agrupamentos	<i>O ano passado (...) tínhamos dois cursos (...): o de Gestão e o TAP (Técnico de Apoio Psicossocial) (...). Os alunos (...) no 3º ano de Informática de Gestão eram (...) oriundos, quase todos, do CEF (...) queriam Mecânica. (...) Abrimos nesse ano o curso de Informática de Gestão porque fizemos um questionário aos alunos do básico (...) e (...) a maioria (...) respondeu que queria um curso na área da Informática. (...) Fomos ver os cursos na área de Informática (...) eram muito dedicados à programação e fomos para este (...) para responder não às necessidades da escola, mas (...) às (dos alunos e do meio). (...) Grande parte dos alunos queria ir para Mecânica e possivelmente dois ou três para a área de Informática. (...) Nós íamos entrar em obras (da Parque Escolar), (...) o nosso equipamento na (...) Mecânica é (...) obsoleto (...) e a escola optou por (...) contatar os alunos, não mudar por sua iniciativa, (...) no sentido de eles irem para este curso. (...) Ainda hoje (...), na minha disciplina, (...) vamos trabalhar (...) integração no mercado de trabalho (...) e só procuram empregos na área da soldadura (...). (182)</i>
		Respeito pela opção dos alunos	<i>O 2º curso (...) tem alunos espetaculares, só um é que tinha escolhido outra opção, curso TAP, todos os outros a 1ª opção foi técnico de Gestão. (183)</i>
		Motivo	<i>Nunca pensamos (outras modalidades de agrupamento), porque (...) no 1º ano, o que está a acontecer na nossa escola (...), é ter-se alunos do mesmo curso em dois anos diferentes, porque nunca aconteceu, tínhamos sempre alunos de cursos diferentes (...). (184)</i>
	1.2.2. Agrupamentos	Organização departamental	<i>(...) Os professores estão agrupados segundo os departamentos de formação. (193)</i>

		tos dos professores	Diretor de curso	<i>(...) Dentro do profissional, temos aquela (...) estrutura que é o diretor de curso (...). (194)</i>
			Falta de conselho de curso	<i>Organizamos sobretudo ao nível dos professores da turma, embora (...) comece a ter sentido ser ao nível do curso, porque (...) até ao ano passado tínhamos (...) cursos diferentes. (...) Agora começa a ter sentido ter professores agrupados ao nível do curso, (...) para trocar experiências (...). (195)</i>
	1.2.3.	Horários dos alunos	Os transportes pautam os horários	<i>Os horários dos alunos são (...) tendo em conta o (...) horário do transporte escolar (...) de forma que eles consigam sair sem preocupações. (185)</i>
			Carga horária excessiva	<i>(...) (Os horários são) pesados e essa é a nossa preocupação. (186)</i>
			Dificuldades de espaços	<i>(...) Outra preocupação que também condiciona o horário dos alunos, é a sala de Informática, porque todos (...) os anos precisam de salas de Informática. (...) Só temos duas salas de aula e (...) três turmas (...) do profissional, porque temos as turmas do básico a precisarem da sala. (187)</i>
			Razões da colocação do estágio no 3º ano	<i>Não (...) temos estágio no (...) 2º ano, temos estágio no final do 3º ano. Sim, condiciona (os horários). Durante o 2º e o 3º ano (...), quando fazemos a candidatura pedagógica, (...) dentro daquelas 1 100 horas (...) anuais, tentamos no 1º ano carregar o máximo para libertar o 2º e o 3º. (...) Foi fazer o estágio todo no 3º ano (...) porque os saberes já lá estão todos, porque eles vão para (...) a entidade (...) com (...) os conhecimentos necessários e (...) respondem às necessidades, não são (...) empecilhos (...), são um fator de ajuda e o facto de estarem lá mais tempo também permite que a entidade os (...) reconheça. (...) Só que é muito difícil operacionalizar isto. (188)</i>
		Finalização do trabalho na sala de aula	<i>(Os horários) Apesar de serem pesados para os alunos, não deixam (alternativa). (...) Procuramos que eles (...) criem (...) hábitos de trabalho em casa, que façam o trabalho (...) não (...) acabado na sala de aula, até porque (...) a nossa estratégia é fazer tudo dentro da sala de aula. (...) (...) Uma coisa que ficou por acabar e que (...) era necessária para que a aula (...) fosse produtiva não fazem e eu até compreendo porquê, (...) o horário é (...) pesado. (189)</i>	
		Dificuldades de tempo fora dos horários dos transportes	<i>Há (equilíbrio entre as componentes), embora seja difícil depois concretizares isto tudo. (...) Nos horários tentamos que haja um espaço (...) à tarde para eles recuperarem (...), para (...) terem (...) aulas (...) de apoio (...), (...) eles vão embora (...), não ficam. Estão fartos disto. (...) O ideal é deixar no final da manhã, com aulas à tarde (...), conseguimos isso (...) numa turma. (190)</i>	
	1.2.4.	Horários dos		Não verificado

	professores		
	1.2.5. Utilização de espaços	Atribuição de sala específica Ausência de flexibilidade nos espaços	<i>(...) O 3º ano (...) eram uns alunos complicados em termos de comportamento, este ano têm uma sala só deles. Têm duas salas (...): a sala de Informática que dá para todos e (...) a sala mais teórica. (...) É só deles. (...) (191)</i> <i>Não (há flexibilidade). Se vamos para a biblioteca, vamos todos. Porque eu acho que tem muito a ver com a confiança dos alunos (...), com a autonomia deles. (...) Quando precisamos de fazer trabalhos mais práticos (...) os professores procuram (...) mudar as (...) aulas que estão numa sala normal (...). (...) Não temos (...) o hábito (...) de ir para a biblioteca. (192)</i>
	1.2.6. Controlo da conclusão modular		Não verificado
	1.2.7. Lideranças	Critérios de escolha do diretor de turma Papel da diretora e coordenador de departamento Falta de recursos Falta de autonomia pedagógica	<i>(...) Tenta-se que o diretor de turma seja da componente técnica, porque (...) está mais tempo com eles (alunos). (...) No caso do técnico de Gestão, por impedimento dos professores da componente técnica, é a professora de Português, no entanto eu acabo por fazer um pouco esse papel. (...) O diretor de turma só tem aquela função (...) administrativa, tirar faltas (...), porque (...) os estágios estão com uma colega que está (...) com a Formação em Contexto de Trabalho. (180)</i> <i>A diretora e o coordenador de departamento (...) sempre deram (...) valor a estes cursos profissionais e (...) tentaram (...) que eles existissem na escola e (...) não tenho tido obstáculos por aí. (196)</i> <i>O meu obstáculo (...) é o dinheiro (...) para os equipamentos (...), eu gostaria (...) de (...) software específico, (...) na área da Contabilidade (...). Os alunos têm que sair (...) a saber utilizá-los, (...) nós temos, mas podíamos ainda ter mais. (197)</i> <i>O professor é livre para gerir as suas aulas da forma como quiser. (...) O único constrangimento que nós temos (...) é (...) pela burocracia (...), se quisermos (...) sair, ir à Caixa Geral de Depósitos, (...) temos que pedir autorizações (...) que tornam o processo pesado. (198)</i>
	1.2.8. Monitorização da empregabilidade	Periodicidade	Não verificado
	1.2.9. Monitorização interna da qualidade da formação	Momentos de monitorização	<i>O (...) importante é que estes alunos vão sair da escola e vão para o mercado de trabalho (...), vamos dar-lhes ferramentas que os ajudem. Eu construo o curriculum vitae com eles, mas se eles pudessem acrescentar mais qualquer coisa ou fazer uma coisa diferente, (...) isso era uma mais-valia para eles. (202)</i>

	1.2.10. Monitorização externa da formação		Não verificado
	1.2.11. Articulação com o tecido socioeconómico		Não verificado
1.3. Cultura organizacional	1.3.1. Trabalho colaborativo	As dificuldades de colaboração	(...) <i>Tem a ver com o professor entender que o programa tem uma continuidade modular e eu já dei aquele módulo, (...) não volto atrás. (...) No 3º ano, (...) tentei reagrupar o tal módulo e passá-lo para o último período - tem a ver com o empreendedorismo (...), o módulo é recursos humanos (...), tem a ver com a criação do próprio emprego, a gestão de pessoal, os contratos (...) – e (...) disse aos colegas de Informática, no conselho de turma, (...) se havia hipótese de nas disciplinas deles (...) fazerem (...) um currículo em vídeo. Disseram-me que não, porque o módulo já tinha sido (...) trabalhado no 1º ano. (...).</i> (203)
		Individualismo dos professores	<i>Procuramos fazer esse trabalho (...) nas reuniões de conselho de (...) turma (...). (...) Eu acho que (...) tem muito a ver com o tipo de professores (...), porque há uns (...) que se fecham (...), “eu tenho o meu programa” (...). (...) O ano passado (...) dei Economia a estes alunos do 3º ano (...) e achei que era uma coisa gira (...), na página da net da (...) escola, colocarem (...) artigos associados à Economia e (...) com matéria que nós íamos dando. (...) Estávamos a falar de um trabalho dos alunos (...). “(...) Vítor (o Vítor é um professor deles)! Tu (...) és o responsável pela página da nossa escola podias ajudá-los (...).” (...) Nunca há muita (...) (vontade), (...) a personalidade do professor conta muito.</i> (204)
		A indisciplina como tema das reuniões	(no conselho de turma, fala-se) <i>Mais sobre a indisciplina (...), o que (...) vamos fazer (...). Estamos a falar outra vez do 3º ano, (...) têm uma boa relação com o professor de Informática, (...). “João! Peço desculpa por estar a interromper a tua aula, mas deixa-me (...) falar um bocadinho com os alunos (...).” (...) Depois, estou a dizer-lhes qualquer coisa ou a dar-lhes nas orelhas e o João diz “A professora tem razão”, tal como uma pessoa que eles (...) respeitam.</i> (205)
	1.3.2. Compromisso dos professores	Professores da componente técnica	(...) <i>Os professores da componente técnica (...) sentem-se bem nestes cursos, porque têm a ver com a área de formação deles (...).</i> (206)
		Resistência de alguns professores	(...) <i>Os da sociocultural e da científica já não é assim, porque têm (...) trabalho acrescido nestes cursos, (...) estão com piores alunos, horários (...). É uma condenação (ter estes cursos). (...) Eles não mostram, (...) mas eu já assisti (...) na escola a um professor (...) dizer – “Pelo amor de</i>

			<i>deus, não me ponhas num profissional". Eu estava presente e disse: "Então, eu sou um professor menor (...), o meu trabalho (...) não é válido (...)". (207)</i>
1.3.3.	Motivação dos professores		Não verificado
1.3.4.	Modelo de decisão		Não verificado
1.3.5.	Divulgação da escola, acolhimento e integração dos alunos	Estratégia de acolhimento dos alunos	<i>Não (...) há uma estratégia especial para receber os alunos (...). (...) A estratégia (...) é (...) dar a conhecer as regras, eles entram num sistema (...) novo, saberem (...) as regras do jogo, como (...) funciona a estrutura modular, (...) a avaliação, a assiduidade, (...) aquilo que se faz, aquilo que é básico também para os outros. (...). (...) Toda essa informação é dada (...) no início do ano letivo (...) ao aluno e aos encarregados de educação. (177)</i>
		Dificuldades de integração	<i>(...) Os alunos dos cursos profissionais (...) não se misturam com os outros alunos. (...) Têm um espaço deles que no intervalo eles estão lá. (...) Mais o 2º e o 3º, o 1º (de Informática de Gestão) também já começa a aparecer (...) nesse espaço. (178)</i>
1.3.6.	Relação pedagógica		<i>(...) Há professores que quando entram no ensino profissional acham que vão para um ensino (...) menor e (...) não vão com muita vontade e talvez eles (os alunos) (...) percecionam. (...) Só que (...) o facto de já termos (...) uma bolsa (...) de professores que praticamente só trabalham no profissional, (...) vai-se gerindo desta forma. (179)</i>
1.3.7.	Relações entre alunos, disciplina e indisciplina	Relações entre os alunos	<i>A relação entre os miúdos é muito boa (...). Esta turma do 3º ano de Informática de Gestão é uma turma (...) complicadíssima (...), desde o 1º ano (...) tem trazido graves (...) problemas comportamentais (...). (...) Eu desespero com eles, porque todas as estratégias que eu consigo utilizar, (...) nenhuma é válida, porque bate numa parede que é a (...) turma que fazem as asneiras e se encobrem na totalidade, (...) não há um que fale (...). O que é engraçado é que entre (...) os alunos dos cursos profissionais (...) na escola acho que formam um todo. (181)</i>
		Coesão dos alunos	<i>(...) Se houver um que faça uma asneira (...), os de 3º ano (...) são os alunos que fazem as asneiras (...), são (...) muito complicados. (208)</i>
		Falta de assiduidade	<i>(...) É a assiduidade que é um disparate (...), faltam, faltam (...). (...) Temos um aluno desse curso que a mãe trabalha o dia todo, (...) ele tem a casa disponível (e falta) (...). (...) Faltam (...) e (...) vêm num estado (lamentável). A seguir, são capazes de (...) estar 90 minutos na minha aula, porque eu sou a diretora de turma, (...) depois telefono e (...) assim que vem a colega vão embora e voltam ao meio dia, mas quando voltam (...) vêm completamente</i>

			Tentativas de agressão	(alterados). (209) <i>(...) No primeiro ano, este 3º ano teve um aluno (que) fez uma tentativa de bater a uma funcionária. (210)</i>	
		1.3.8.	Abertura à inovação	Não verificado	
1.4. Desenvolvimento profissional	1.4.1. Conhecimentos e experiências anteriores na estrutura modular	1.4.1.	Experiência	<i>(...) Os professores contratados (...) já trabalharam no profissional. (211)</i>	
			Falta de formação	<i>(...) Não (tiveram) formação. É de experiência. Formaram-se. (212)</i>	
			Superação de dificuldades	<i>(...) Possivelmente, os coordenadores devem ter mais (...) informação, porque (...) não me chegam (...) essas dificuldades. Se eles as têm não sei; se eles as partilham com o coordenador respetivo (...), não me chega. (a estrutura modular) Exige muita coordenação. (...) Não sei se os coordenadores da escola (...) têm chegado a (...) essas dificuldades. (213)</i>	
			1.4.2.	Necessidades de formação	<i>Eu acho que a dificuldade está sobretudo na avaliação. (215)</i>
			1.4.3.	Dispositivo de atualização	<i>Não (há). (214)</i>
			1.4.4.	Acolhimento e integração de professores	Não verificado
	1.4.5.	Supervisão	Não verificado		
2. Avaliação das aprendizagens e progressão modular	2.1. Avaliação das aprendizagens	2.1.1.	Importância do tamanho da turma	<i>(...) As turmas (...) são pequenas, (...) de 12 alunos que tu consegues trabalhar quase individualmente com eles. Continuo a falar na técnica, (...) disciplinas com muitas horas (...). É claro que se estivesse com turmas maiores, (...) isto era (...) mais difícil de concretizar. Mas com turmas pequenas (...), eu consigo estar sentada com eles a trabalhar (...) e (...) com um grupo de alunos (...) (sei) o que cada um deles sabe. Eu até sei que há um aluno que quase se deita lá e dorme, mas digo “Diogo, isto...” e ele responde, porque (...) é sensível a estas temáticas. (...) Através da avaliação formativa (...) vamos averiguando, (...) corrigindo. (201)</i>	
			Estratégia utilizada	<i>Consegues fazer, porque as turmas são pequenas, nunca conseguiríamos (...) com turmas grandes, é difícil concretizar. (...) Logo no momento (dá-se feedback), (...) fazem mini testes, todas as semanas, o professor corrige, dá um feedback aos alunos. Na minha disciplina, (...) fazem muita coisa prática na aula e depois eu não levo todos, levo eventualmente uma ficha ou outra quando percebo que eles não estão a trabalhar. (...) Por norma</i>	

			<i>fazemos (...) trabalho de grupo. (...) Quando (...) percebo que eles não sabem, que (...) não conseguem lá chegar - estou (...) a falar de Cálculo Financeiro (...) uma disciplina (...) que implica algum raciocínio, (...) flexibilidade mental - (...) eu ponho no quadro e vou (...) levando-os (...) a dizer o que (...) tenho que escrever. (...) (217)</i>
	2.1.2. Instrumentos de avaliação	Tipos	<i>(...) Tu estás muito tempo com eles (alunos) e aquilo que ao longo do módulo lhe consegues dar no saber fazer é muito diversificado. (...) Fazemos um teste, (...) uma ficha prática, (...) um exercício, eles estão sempre a fazer, (...) a exposição teórica é (...) limitada. (...). (200)</i>
		Instrumentos	<i>Temos as fichas formativas, (...) trabalhos de pesquisa, apresentação (...), os testes (...), as coisas de sempre. (216)</i>
	2.1.3. Critérios de avaliação		<i>(...) O ano passado foi feita (...) uma revisão dos critérios de avaliação. Até lá, (...) tínhamos os (...) critérios de avaliação divididos em profissional, básico e secundário e (...) a escola foi rever os seus critérios e agrupou tudo (...) num só bloco. Eu fiz parte dessa equipa, falo contra mim também não disse “Afinal de contas, não estão a ligar nada àquilo que eu aqui represento”, (...) mas (...) a recuperação de módulos era uma situação que estava contemplada no documento inicial (...), depois deixou de estar. Entretanto, já foi (...) feito um aditamento aos critérios. Agora (...),(...) o professor no profissional trabalha mais para as competências (...) e dá um relevo (...) maior ao saber fazer. (...) Há professores que defendem que o peso do saber ser (...) deve ser maior do que aquele que está contemplado nos critérios gerais. (199)</i>
	2.1.4. Participação dos alunos na avaliação	Autoavaliação	<i>(...) Fazemos autoavaliação, agora se o professor (...) a acata, às vezes sim, outras não. Quando fazemos autoavaliação, (...) fazemos (...) um ponto de situação de tudo o que eles fizeram, (...) porque são tantos módulos (...). (...) Houve dois alunos que se inscreveram em módulos que já tinham feito. (...) Então, no 3º ano, já têm muita coisa para trás. E, portanto, a autoavaliação (...) há sempre um espaço para dizer se o professor é justo comigo. (...) Eu digo (...) a minha proposta, eles dizem a (...) deles (...) e (...) discute-se um pouco (...) para ver se o professor está a ser justo ou não (...). (218)</i>
		Efeito perverso do prémio de mérito	<i>(...) Desde que foi implementado o prémio de mérito na (...) escola aqueles alunos que sabem (...) que têm probabilidades de o ganhar (...) são muito amigos, colaboram entre si e trabalham (...), mas no momento da autoavaliação (...) (querem a distinção muito clara). (219)</i>
	2.1.5. Modalidades de apoio pedagógico		Não verificado
	2.1.6. Estratégias de		Não verificado

	diferenciação		
2.2. Progressão modular	2.2.1. Respeito pelo ritmo individual do aluno	Ritmo individual Apoio individualizado fora da sala de aula A diferenciação impossível Recusa de trabalho pelos mais rápidos	<p>(...) Os alunos na sala de aula estão todos no mesmo módulo. (219)</p> <p>(...) O trabalho (de recuperação de módulos) (...) é sempre feito fora da sala de aula (...), o que nos cria (...) muitos constrangimentos (como) (...) a disponibilidade dos professores. (...) A situação ideal depois é trabalhada (...) individualmente com esse aluno. Só que existem muitos constrangimentos (...). No 1º ano (...) tentámos que esses momentos acontecessem nestas interrupções, só que caiu por terra. (...) (os alunos também) Não querem. (220)</p> <p>A situação ideal, (...) trabalhares (...) numa disciplina 16 módulos e (...) considerando teres (...) 12 alunos (...) todos em módulos diferentes, é impossível (...). (221)</p> <p>(...) Tenho alunos no técnico de Gestão que fazem tudo, aprendem (...) rápido, (...) dou-lhes uma ficha e enquanto não acabam, (...) não descansam. (...) Até queres mais qualquer coisa (...) não tem que ser a turma a fazer, podiam ser eles. "Está-nos a castigar (...)? Então nós (...) fizemos, estivemos a trabalhar ..." – (dizem). (...) Já tentei, mas a resposta que (...) obtenho delas é "Oh, professora, então (...) estivemos aqui a trabalhar e (...) ainda nos quer dar mais trabalho?" "Onde (...) está o problema? É bom para vocês!". (222)</p>
	2.2.2. Estratégias de recuperação modular	Módulos em atraso Estratégia com pouco sucesso: a "liberdade" do aluno Época especial de recuperação	<p>(...) Este 3º ano (...), dois deles, com cerca de 15 módulos por fazer cada um (...), duvido que vão fazer a PAP. (...) A única forma de estes alunos virem a fazer os módulos é irem ao 1º ano (...). (226)</p> <p>(...) Se os deixarmos soltos e dissermos (...) "venham cá quando quiserem", (...) não vão vir. Tem de passar por (...) outra organização, (...) porque (...) num dos módulos (...) a estratégia que (...) utilizei não é (...) um teste, eles têm de fazer um trabalho de pesquisa (...) apresentar-mo (...) para fazer a recuperação. (...) Dei-lhe a hora que eu estava disponível, (...) eles (...) não têm aula, "venham ter comigo". (...) Quando eu disse: "Bem, meninos, (...) hoje ajudei-os a fazer isto, não faço mais nada e vocês têm aquilo que eu quero no trabalho. Já fiz com vocês aquilo que (...) quero que vocês façam num tema, (...) os outros temas estão por vossa conta". Continuo à espera desse trabalho. (...) Estes alunos se (...) os deixarmos (...) à solta, não vão fazer, não vão acabar. (227)</p> <p>Já temos (época especial para os módulos). Embora seja dado um bocadinho de liberdade ao professor para, se quiser (fazer com eles a conclusão de módulos no tempo de aulas normal). (228)</p>

3. Resultados escolares	3.1. Sucesso escolar dos alunos	3.1.1. Perfil dos alunos	Idade média dos alunos	<i>Estão na idade de referência. (...) Esta turma que está no 2º ano são alunos muito (...) novos, os do 3º, porque eram (...) oriundos do CEF, já chegaram (com mais idade). (...) Tenho um aluno com 21 anos. (225)</i>
		3.1.2. Conclusão modular	Ponto de situação trimestral	<i>Fazemos (...) um ponto de situação nos trimestres. Cada professor (...) fica com um ponto de situação de todos os módulos que ele tem por concluir naquela disciplina e (...) a indicação que deverá trabalhar no sentido de fazer a recuperação. Depois, se é do módulo 1, 2 ou 3 tem a ver (...) com o aluno e (...) o professor (...). (223)</i>
			Controlo da conclusão com pauta por disciplina	<i>(...) Nós trabalhamos com pautas por disciplina (...). O professor assina uma pauta no final de cada período que tem lá o historial (...) do aluno naquela disciplina. (...) São 11 disciplinas, (...) onze pautas (...), uma de cada disciplina. (...) Vais ver ao 3º ano a pauta, vem desde (o início) (...) e o aluno sabe (...), quando vê a pauta, (...) os módulos que tem para fazer. (224)</i>
		3.1.3. Conclusão no tempo de referência		<i>Todos os alunos (...) que iniciaram, acabaram em três anos. (229)</i>
		3.1.4. Idade à entrada na escola		<i>Não verificado</i>
		3.1.5. Idade à saída da escola		<i>Não verificado</i>
		3.1.6. Abandono e desistência	Abandono no 1º ano	<i>Temos (abandono) no 1º ano, fundamentalmente. (...) Aqueles que não desistem no 1º ano (aguentam-se até ao fim). (230)</i>
	Fatores: os imigrantes	<i>(...) Os fatores são diversos. (...) Grande parte (...) tem a ver com pessoas que vêm de fora (...) são imigrantes. O objetivo é (...) manter uma matrícula (para a obtenção do visto e da permanência). (Depois, anulam a matrícula) (...) ou ficam. Andam por aí, vêm a umas aulas e (...) acabam por anular. (231)</i>		
	A mudança de curso	<i>(...) Outro fator é o aluno ser transferido dentro da mesma escola para outro curso (...). (...) Numa turma de 20 passamos para 12 (...). (...) Quando (...) percebemos que os alunos querem (...) mudar de curso, (...) falamos com a psicóloga da escola no sentido de verificar se é mesmo a opção certa, mas (...) não podemos agarrar o aluno, porque se o aluno quer mudar de área não podemos (mantê-lo). (232)</i>		
	Os transportes	<i>(...) No técnico de Gestão tinha alunos de Alcácer que o fator transporte (...) começou a pesar e também desistiram. (233)</i>		
	As dificulda-	<i>(...) A pobreza tem sido um fator de estar neste curso. (...)</i>		

		des económicas	<i>Temos alunos (...) no 1º ano (...), estavam na altura das matrículas e uma das preocupações da mãe era se eles tinham os manuais pagos, se tinham essas coisas pagas, porque não podia ter os filhos a estudar se não fosse assim. (234)</i>
	3.1.7. Feedback dos empregadores	Mais-valia dos alunos	<i>(...) Os nossos alunos (...) levam qualquer coisa de novo (...) para as entidades. (235)</i>
		Necessidade de preparação	<i>(...) Um aluno de Informática que não sabe fazer uma folha de cálculo, (...) é caótico. (...) (As entidades) ficam chocadas, o que é que estes alunos andam lá a fazer. (...) É a minoria, porque a maioria (...) integra-se, o que fazem, fazem bem. (236)</i>
		Regulação do acompanhante	<i>Eu (...) não sou acompanhante do estágio mas, quando fui, procurava todas as semanas, de 15 em 15 dias pelo menos, passar pelos locais todos (...). Depois voltava. (...) Este ano também é só um professor que está com eles. (237)</i>
		Tempo de estágio	<i>(...) Fazem (estágio) no 2º e no 3º ano, (...), houve um ano que (...) foi feito (só no 3º ano) e eu acho que foi o (...) mais problemático para a escola, mas mais proveitoso para eles. (...) Mês e meio não dá para nada. Porque quando eles estão a entrar na engrenagem, saem. (...) (238)</i>
3.2. Sucesso profissional dos alunos	3.2.1. Empregabilidade	Sucesso na empregabilidade dos alunos	<i>(...) Temos tido (sucesso). O primeiro Técnico de Gestão que saiu (...) há três anos, (...) eram 10 na altura, cerca de 80% ficou na área de formação. Tiveram sorte (...) porque (...) havia entidades onde eles fizeram estágio que estavam a precisar de pessoas na área. Mais tarde até vieram ter comigo (...) da Câmara (...). Quando entro na Câmara estou numa sala de aula, porque estão lá alunos do tecnológico de Administração, (...) do técnico de Gestão (...). Uma pessoa responsável pelo setor da Informática (...) veio ter comigo e disse: “Olha, eu preciso de uma pessoa com este perfil nesta área, sei que a escola forma, quero que (...) me indiques dois alunos porque (...) se eu disser ao presidente que preciso de uma pessoa, aparecem-me mil (...). Mas (...) quero alguém com o perfil, (...) sei que vocês estão a trabalhar nesta área”. Dei-lhes dois, porque dos dez, só dois é que (...) estavam disponíveis, os outros (...) estavam com emprego e ficaram. (239)</i>
		A oportunidade do turismo	<i>(...) Temos uma pista que é o turismo, só que o turismo (...) não existe. (...) Eu acho que aqui nem por isso. Se pensarmos na área do turismo que vocês oferecem lá em baixo, se calhar é aí. (240)</i>
		Alunos empregados fora da área de formação	<i>(...) Sim, (há) uma aluna (fora da área de formação) (...), aqui no Técnico de Gestão (...), foi fazer estágio para Santiago porque queria fazer estágio em Santiago. (...) Ela pagou. E fez estágio. Entretanto, o pai tinha uma padaria no Lousal e (...) foi ajudar o pai. (...) O pai faleceu e ela assumiu. Depois, contataram-me (...), uma</i>

			<p><i>funcionária (...) onde ela trabalhou (...) (está de) licença de maternidade e iam buscá-la a ela. (244)</i></p> <p><i>(...) E também um aluno desta turma que fez estágio num gabinete de Contabilidade, no ano passado, (...) ficou lá a trabalhar. (...) E a entidade veio ter comigo e disse: "Olha, preciso de mais uma pessoa como ele". Mas eu (...) agora não tenho (alunos disponíveis). (245)</i></p>
	3.2.2.	Proseguimento de estudos	<p><i>(...) Em doze, (...) há (...) quatro (...) que querem prosseguir (...) na área da Economia, Gestão (...). (241)</i></p> <p><i>(...) Na Futurália - vieram há bocado – (...) andei com eles (...) a recolher os folhetos (das universidades) e (...) ficaram apreensivos, porque tomaram consciência que (...) para as faculdades que eles queriam (...) a Matemática era específica. (...) É difícil concretizar (...), mas a escola poderia dar (apoio aos alunos que querem prosseguir estudos), mas não pode ser um apoio pontual, tem que ser (...) continuado (...). (242)</i></p>
	3.2.3.	Feedback de antigos alunos	Não verificado

APÊNDICE N.º 5 - GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS PAINÉIS DE PROFESSORES (P1, P2)

P1- Painei da Escola Secundária (ES)

Participantes: P1 (Economia e Contabilidade, Prof.ª contratada), P2 (Inglês, Prof. do quadro de zona), P3 (Informática, Prof. do quadro da escola), P4 (Sociologia, Prof.ª do quadro da escola) e P5 (Economia e Contabilidade, Prof.ª do quadro da escola)

Categoria	Subcategoria	Int.	Unidades de registo
Desenvolvimento profissional	Motivações da escolha da ES	P1	Não tenho razão, nem motivação especiais para lecionar nos cursos profissionais. Sou obrigada a pegar neles (1) .
		P4	No grupo a que pertenço, todos os professores têm Novas Oportunidades e cursos profissionais (2) .
	Saberes e experiência anteriores	P1	Tenho experiência nas unidades capitalizáveis e na escola Borealis (3) .
		P2	Tenho experiência na Escola Profissional de Serpa e nas unidades capitalizáveis (4) .
		P4	Tive uma longa experiência de treze anos na EP (...). Noto diferenças na estrutura modular em relação ao seu início (5) .
	Necessidades de formação/ Resposta da escola à necessidades	P3	Tenho experiência nas unidades capitalizáveis (6) .
		P1	Nunca tive qualquer formação para a estrutura modular. Fui “atirada aos bichos” (7) .
		P4	Na ES, nunca houve formação (...). Contudo, a escola não tem dado resposta (8) .
		P4	Em 1990, as escolas conseguiam responder às necessidades de formação dos professores. Depois de então, nunca mais. No meu primeiro ano na ES, senti que os colegas tinham dificuldades ao nível da organização da formação (9) .
	Alternativas	P3	Na minha disciplina, a necessidade de formação é intensa, até pela volatilidade dos conteúdos que estão constantemente em renovação (10) .
P1		Tenho procurado alternativas na interação com os outros colegas (11) .	
Desenvolvimento curricular	Sequência modular	P2	Os diretores de curso têm suprido a falta de resposta da escola. Por outro lado, tenho lido alguma coisa e consultado o dossiê de curso (12) .
		P1	Respeito cada vez menos a sequência modular proposta, procedendo à reorganização de módulos, alterando o número de horas propostas para cada um, mas apenas no âmbito da disciplina que leciono (13) .
		P2	Cumpro a sequência modular prescrita, quer ao nível do tempo quer na distribuição de três módulos por ano. Fiz o diagnóstico inicial e, a partir dele, procedo a adaptações na planificação. A gestão do processo é

			complicada porque há alunos muito bons e outros fraquinhos (14) .
		P3	Procedo a alguma reorganização da sequência modular, mas apenas ao nível da disciplina que leciono (15) .
		P2	Apesar de cumprir o tempo de referência previsto para o módulo, faço uma gestão específica ao nível dos conteúdos (16) .
		P4	(...) Na ES, não existe interdisciplinaridade. Planifico módulos intercalares para recuperação de aprendizagens com base em tempos de outros módulos. Estes módulos são avaliados de forma separada (17) .
		P1	Por vezes, a sequência modular tem de ser alterada em função dos recursos. Contudo, fundamentalmente, os módulos são unidisciplinares (18) .
	Atomização do saber/ Repetição de conteúdos	P1	Para evitar a atomização, procuro prolongar os conteúdos para além do termo do módulo. (19)
		P4	(...) Não há muitas soluções para evitar a atomização. Em Integração, é fácil; em Direito, não. (20)
		P3	Faço a articulação de conteúdos de diversos módulos. (21)
		P2	A tendência do aluno é para concluir o módulo e (...) não ligar mais àqueles conteúdos. O professor esforça-se por recuperar conteúdos e acha que os alunos já perceberam (este esforço). (22)
		P4	(...) Organizo um glossário a construir ao longo do ano. (23)
Planeamento do ensino e aprendizagem	Diagnóstico	P3	Faço o diagnóstico através de conversa informal com os alunos e depois verifico na prática. A minha disciplina não tem pré-requisitos. (24)
		P2	No início do ano, testo a oralidade dos alunos. Entretanto, no início de um novo módulo, baseio-me no diagnóstico revelado pela avaliação do módulo anterior. (25)
		P3	No caso de diagnóstico mais informal, adapto os trabalhos aos grupos de alunos, em função do tipo de curso. (26)
		P1	O diagnóstico é informal, centrado na deteção das capacidades de cálculo e cultural geral. A partir daí a avaliação (formativa) serve de diagnóstico. (27)
		P4	Faço diagnóstico no início do ano. A estrutura modular faz com que o aluno esqueça os conteúdos anteriores, é muito estanque. (28)
Orientação da planificação/ Perfil profissional		P1	Planifico em função do perfil de saída dos alunos pelo que os conteúdos destinam-se a desenvolver as competências identificadas no perfil. (29)
		P4	Concordo, os conteúdos são recursos para desenvolver as competências do aluno. (30)
		P2	Os mesmos conteúdos são abordados de forma diferente consoante o curso. (31)

		P3	Efetuo o ajustamento das atividades ao perfil do curso. (32)	
		P4	Insisto na valorização das competências. (33)	
	Sequência dos conteúdos	P1	A sequência dos conteúdos é influenciada pelas dificuldades ao nível dos recursos. (34)	
		P4	Há falta de materiais, é necessário estar sempre a criá-los. (35)	
		P3	Neste caso, a internet é uma importante fonte de recursos. (36)	
		P3	A prioridade é os alunos fazerem coisas, otimizando a exposição do professor. (37)	
	Estratégias de ensino e experiências de aprendizagem	P1	(...) Os alunos preenchem documentação, faturas, cartas de recomendação. (...) No fim de cada aula, é necessário que haja sempre um produto (...). (38)	
		P3	Aposto nas fichas de trabalho sequenciais; por vezes, os alunos estão à descoberta. (39)	
		P4	A exposição tem como objetivo (...) ativar conhecimentos prévios dos alunos. (40)	
		P1	Os próprios alunos requerem o preenchimento. (41)	
		P3	Recorro a fichas, filmes com guião, músicas e textos. (42)	
	Gestão do ensino e aprendizagem	Saberes prévios	P1	A planificação é objeto de muito ajustamento. Nalguns casos, a planificação é mesmo para que conste. (43)
			P1	Procuro partir das capacidades e da cultura geral dos alunos, dos seus interesses e saberes. (44)
			P3	Utilizo conhecimentos de uns alunos para chegar aos outros, preocupando-me em não prejudicar os melhores. O trabalho cooperativo é uma estratégia fundamental. (45)
			P4	Também utilizo o trabalho cooperativo. (46)
Relação pedagógica	P1	A relação é especial devido à elevada carga horária com os alunos. (...) (47)		
	P3	Concordo, embora ache que o número de alunos da turma também tem influência na relação pedagógica. (48)		
	P1	(...)São, essencialmente, as características do professor. (...) A relação pedagógica resulta da própria especificidade dos alunos dos cursos profissionais: com retenções no percurso escolar, apresentam carências e são mais indisciplinados. (49)		
(In)disciplina	P4	O professor é um mártir, gasta muito tempo com a disciplina, na regulação permanente. A indisciplinada é de baixa intensidade caracterizada por uma fuga ao trabalho ou a resposta “desabrida” ao professor. A assiduidade é um problema grave, sendo necessário flexibilizar as respostas da escola. (50)		

		P3	A Informática propicia a distração dos alunos com outras atividades. (51)	
		P1	Há uma fatia importante de tempo para a regulação dos comportamentos, embora na escola onde estive fosse muito pior. (52)	
	Ritmos de aprendizagem	P1	Utilizo o trabalho cooperativo em par para ajudar os alunos que têm mais dificuldades. Os alunos nem sempre progridem ao mesmo ritmo. (53)	
		P3	Para alunos com dificuldades utilizo aulas extra na biblioteca. (54)	
		P4	Para os alunos que têm um ritmo mais lento e com módulos em atraso, utilizo trabalho cooperativo em par. Também utilizo trabalho diferenciado, individualizado, através de fichas de trabalho centradas em objetivos que os alunos não conseguem. Finalmente, utilizo trabalho de grupo, com avaliação individualizada. (55)	
		P1	Recorro a exercícios diferentes para os alunos com melhor rendimento e ao apoio aos alunos mais fracos. Os primeiros acabam no tempo padrão. Os outros necessitam de reforço fora da sala de aula. Quem não o aceita, atrasa-se. (56)	
		P4	Os alunos recusam o trabalho extra porque a sua carga horária é elevada. (57)	
	Avaliação das aprendizagens	Participação do aluno	P1	Normalmente, devido ao reduzido número de alunos em cada turma, consegue-se a participação de todos. (58)
		Instrumentos	P1	Consistem, sobretudo, na avaliação diária e do produto final. (59)
			P2	Utilizo testes, fichas e registos, fazendo-a sentir os alunos através do <i>feedback</i> . (60)
	Avaliação formativa	P4	É fundamental. (61)	
		P3	Utilizo a avaliação da questão anterior para preparar a seguinte. (62)	
		P4	Nos cursos profissionais, os alunos têm muita expectativa em relação à avaliação formativa. (63)	
		P1	Concordo e acho que os alunos necessitam de uma regulação constante. (64)	
		P4	Outro elemento é o reforço positivo. (65)	
	Classificação modular	P1	Para a avaliação sumativa/classificação modular, mobilizo todos os elementos recolhidos durante a avaliação formativa. (66)	
		P4	O teste é o instrumento menos importante. (67)	
		P3	Concordo porque, normalmente, o resultado do teste reflete o trabalho anteriormente realizado pelo aluno. (68)	
		P1	No entanto, o teste é importante para obrigar o aluno a estudar. (69)	
		P4	A autoavaliação realizada pelos alunos costuma ser fiável, sobretudo entre os alunos com pior aproveitamento. (70)	

	Critérios de avaliação dos alunos	P1	Os da escola não servem para muito, pois não contemplam o perfil terminal dos cursos. As ponderações nos cursos profissionais deveriam ser diferentes dos cursos do ensino regular. <i>(Os critérios)</i> Estão muito padronizados. O conselho de turma deve estabelecer critérios específicos. (71)
		P4	Nos cursos profissionais, as atitudes estão pouco valorizadas. Os critérios devem atender aos perfis dos cursos, valorizar a comunicação ou as relações. (72)
		P3	Concordo que é necessário alterar as ponderações dos cursos profissionais e elaborar critérios mais específicos para o curso e para a turma. (73)
Visão global da estrutura modular	Avaliação em FCT e PAP	P1	(...) Os critérios (da FCT) variam muito porque os acompanhantes nas entidades não têm formação em avaliação. (74)
	Vantagens e desvantagens	P4	As entidades têm-se retraído um pouco para receber alunos. (75)
		P1	É mais fácil em termos de ensino e aprendizagem. (76)
		P5	A compartimentação da estrutura modular é mais vantajosa para o aluno, mas apresenta inconvenientes porque os alunos esquecem rapidamente os conteúdos. Além disso, o ritmo é muito intenso e cansativo. (77)
	Trabalho docente	P1	A diferença na estrutura modular e no ensino regular é grande devido à necessidade de elaboração de todo o tipo de materiais. (78)
		P2	Concordo. Esta situação implicava que os professores trabalhassem mais em equipa. (79)
		P3	Também na Informática é mais exigente, gerando a necessidade de preparação de muitos materiais. (80)
		P1	Na escola não há grandes barreiras entre quem leciona cursos profissionais e quem leciona outros cursos. (81)
		P5	Noutros grupos, as barreiras são mais notórias. (82)
		P2	Também não sinto diferenças. Gosto do trabalho com os cursos profissionais. (83)
Dificuldades	P3	A aprendizagem nos cursos profissionais é muito exigente. (84)	
	P1	As dificuldades são, sobretudo, ao nível dos recursos e dos materiais didáticos. (85)	
	P5	A própria estrutura modular é uma dificuldade. (86)	
Sugestões de melhoria	P5	Aproveitar melhor a autonomia da escola e a autonomia profissional dos professores. (87)	

P2 - Painel da Escola Profissional (EP)

Participantes: P1 (Turismo, Prof. do quadro da escola), P2 (Inglês, Prof.^a do quadro de zona), P3 (Produção Vegetal, Prof. contratado), P4 (Turismo, Prof.^a contratada) e P5 (Informática, Prof. contratado)

Categoria	Subcategoria	Int.	Unidades de registo
Desenvolvimento profissional	Motivações da escolha da ES	P2	Apaixonei-me pela escola porque (...) encontro diferenças ao nível humano, é sempre a minha primeira escolha. Nesta escola, há a possibilidade de melhores relações com os alunos e a equipa de professores é fantástica. (87)
		P3	Estou na escola fruto das circunstâncias, era difícil entrar numa escola regular. Agora, se puder, preferiria sempre uma escola profissional. (88)
		P1	Estou na escola desde a sua abertura, quando concluí o curso. Por isso, a escola é a minha paixão e estou apostado em que se consiga fazer a diferença. Importante é a ligação ao mundo do trabalho. (89)
		P4	Perante duas hipóteses de trabalho, optei pela EP. Pensava que o público era diferente, mais interessado. Apesar disso, estou contente. (90)
		P1	Os alunos têm mudado desde há 5 anos. Por isso, a aposta na EP está a exigir cada vez mais aos professores. (91)
	Saberes e experiência anteriores	P2	Tive experiência nas unidades capitalizáveis. (92)
		P3	Tive experiência nas unidades capitalizáveis. (93)
		P5	Tive experiência em cursos técnicos de Informática. (94)
		P1	A minha experiência foi só na estrutura modular. (95)
		P4	Não tive qualquer experiência anterior. (96)
	Necessidades de formação	P1	A formação tem sido realizada por nós, na escola, à custa de cada um. (97)
		P2	Uma das áreas em que sinto necessidade de formação é a avaliação modular. (98)
		P1	A aprendizagem foi feita no dia-a-dia, não tive qualquer formação. Há outras possibilidades de abordar a estrutura modular, se tivesse sido facultada a formação. (99)
		P2	Tenho dificuldades ao nível da capacidade para interligar os programas. (100)
		P3	A principal dificuldade para quem inicia a estrutura modular é saber como funciona o sistema do ponto de vista burocrático. (101)
Resposta da escola às necessidades/	P2	Para resolver as minhas dificuldades procurei apoio externo à escola. Na verdade, (...) a escola não tem dado a resposta adequada. (102)	

Desenvolvimento curricular	Alternativas de formação	P1	Quando a escola abriu, ninguém sabia nada sobre estrutura modular. Agora quem manda é a lei. A escola, como organização, não tem respondido. (103)
		P3	Para obter mais informação, os contatos externos com colegas têm sido fundamentais. (104)
	Sequência modular	P2	Na EP não há fusão de módulos. Há módulos pluridisciplinares, mas por imposição. (105)
		P1	Há conteúdos idênticos dados por disciplinas diferentes. (106)
		P2	Há falta de planificação ao nível da escola. (107)
		P3	(...) O módulo é dado de acordo com a época por causa do trabalho no campo. Assim, a sequência modular ajusta-se ao calendário dos trabalhos no campo. (108)
		P1	Não há módulos intercalares ou de aprofundamento de conteúdos. Os conhecimentos prévios dos alunos são explorados no início. (109)
		P2	Na minha disciplina, a sequência modular prevista é alterada de acordo com a realização do estágio. Predomina o módulo unidisciplinar. (110)
		P5	Tendo apanhado “o comboio em andamento”, mantenho a sequência que está definida. (111)
		P1	A articulação é feita a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. (112)
		P3	Há conteúdos novos em que é fácil convocar conhecimentos prévios. Os trabalhos práticos também mobilizam outros saberes. (113)
		P5	No meu caso, são frequentes as propostas de trabalho em que os conteúdos anteriores são necessários. (114)
	Atomização do saber	P2	Na escola, falta a articulação de conteúdos entre disciplinas. (115)
		P5	O aluno tende a considerar que, logo que o módulo esteja concluído, o assunto é para esquecer. (116)
		P1	O manual pode ser o suporte que permite combater a atomização do saber na estrutura modular. (...) As fotocópias que os professores utilizam, induzem a atomização. (117)
		P3	A plataforma moodle não funciona apesar de os materiais serem lá colocados pelo professor. (118)
	Repetição de conteúdos	P1	Não se consegue evitar a repetição de conteúdos em várias disciplinas pois falta tempo para planificar (...) com os colegas. Há ausência de trabalho colaborativo. No entanto, as equipas de professores têm conhecimento das repetições. (119)
		P2	Os professores deveriam reunir-se, no início do ano, para articular conteúdos. Este processo também é dificultado pelo atraso na colocação de professores. (120)
		P3	Na componente técnica não existem repetições. (121)

Planeamento do ensino e aprendizagem		P2	Era importante efetuar um planeamento modular por turma, em vez de planos modulares por disciplina. (122)
		P2	Outra dificuldade é a falta de continuidade das equipas na escola. (123)
	Diagnóstico	P2	Utilizo duas modalidades de diagnóstico: através do diálogo com o aluno para obter dados pessoais e (...) um teste diagnóstico para identificar competências do aluno na Língua. (124)
		P4	Procuo explorar saberes, mas também competências e cultura geral. (125)
		P1	A minha preocupação é conhecer que cultura geral tem o aluno, quais os seus interesses e, depois, as suas capacidades em saberes procedimentais (analisar um gráfico, um texto...). (126)
		P3	Faço diagnóstico no início da aula para lançar a atividade. Isto permite dar confiança ao aluno e prestar apoio aos que revelam dificuldades. (127)
		P4	A partir do diagnóstico do aluno, planifico as atividades que permitem desenvolver as competências do perfil profissional do curso. (128)
	Orientação do processo/ Perfil profissional/ Conteúdos	P1	Os conteúdos (conhecimentos) são sugestões e não imposições. O importante é o saber fazer e as competências profissionais identificadas no respetivo perfil. (129)
		P2	Efetuo a planificação a partir dos alunos, estando as atividades previstas sempre com um olho nas competências. (130)
		P5	Há alguma liberdade de aplicação do programa de Informática. No entanto, é difícil os alunos manifestarem os seus interesses. Apesar do trabalho prático, os alunos têm dificuldade em ser originais. (131)
	P2	Na minha disciplina, os alunos também têm dificuldade em efetuar escolhas no trabalho. (132)	
	P1	O perfil profissional é o alvo final, pelo que as atividades são escolhidas tendo em vista a aquisição de competências previstas. Os conteúdos são instrumentais. (133)	
	P2	Adapto o programa aos alunos que tenho. (134)	
	P3	Os conteúdos são importantes, mas é necessário ligá-los à prática. (135)	
	P1	Os professores não estão muito preocupados com os conhecimentos. (136)	
	P5	Às vezes, é muito desmotivante, os alunos esquecem rapidamente os conteúdos. (137)	
	P4	Privilegia-se a sequência lógica dos conteúdos. (138)	
Estratégias de ensino e experiências de	P3	Privilegio a troca de experiências e a interação com os alunos. Faço pouca exposição. (139)	

	aprendizagem	P2	As atividades são adaptadas às características e interesses dos alunos. (140)
		P4	Faço, sobretudo, trabalho de campo e a aprendizagem implica a repetição do trabalho. (141)
		P5	Na minha disciplina, a regra é o trabalho prático. No entanto, falta ligação às restantes disciplinas do curso. (142)
		P1	É necessário disponibilizar instrumentos ao aluno de modo que eles possam tratar a informação, realizando algum produto. O papel do professor é o de orientador na definição da atividade de modo a evitar a pesquisa livre pelos alunos. (143)
		P3	É necessário fornecer ao aluno os recursos a utilizar para a realização do trabalho. (144)
Gestão do ensino e aprendizagem	Saberes prévios	P1	As experiências profissionais anteriores dos alunos ajudam muito na aprendizagem na escola. (145)
	Relação pedagógica	P5	Na EP há mais tempo para os alunos. No entanto, fazem falta reuniões semanais de professores que agora já não se realizam. (146)
		P2	Na EP as turmas são mais pequenas e isso melhora a relação pedagógica com os alunos. (147)
		P1	A continuidade dos professores com as turmas também favorece a relação pedagógica. (148)
		P3	Na EP, mesmo a parte humana é valorizada na medida em que há muita atenção em relação ao aluno enquanto pessoa. (149)
		P1	As atitudes de cidadania são aspetos relevantes no ensino e aprendizagem na escola. (150)
		P3	Os professores estão muito próximos dos alunos. (151)
		P3	A existência de turnos na componente técnica também facilita a proximidade com os alunos. (152)
		P5	A dimensão da escola é pequena e este fator facilita a aproximação aos alunos. (153)
		P2	A dimensão não é relevante, mas as pessoas que estão na organização. (154)
P1	O facto de não haver exames e a preocupação com o saber fazer estimulam igualmente uma relação mais distendida. (155)		
(In)disciplina	P1	Gasta-se muito tempo (...) com a regulação de comportamentos na sala de aula. (156)	
	P2	A gestão flexível dos comportamentos é muito gastadora de tempo. (157)	
Ritmos de aprendizagem	P5	Não há solução a não ser o apoio a alunos com dificuldades. Para o efeito, recorro ao apoio de pares. Em todo o caso, a postura do aluno nem sempre resulta. (158)	

		P2	O resultado desta estratégia é mais trabalho aos alunos que têm mais facilidade de aprendizagem e menos apoio aos que têm dificuldades. Há alunos que estão a ser prejudicados – os melhores. (159)
		P5	A referência obrigatória de tempo prejudica alguns alunos que não progridem ao ritmo de que são capazes. (160)
		P2	Os alunos com mais facilidade podem realizar trabalho suplementar para apresentar aos colegas. (161)
		P5	No trabalho de par deve estar um aluno bom com um aluno mau. Em todo o caso, os alunos protegem-se com os alunos melhores a defender os alunos piores. Normalmente, a cooperação prejudica os alunos melhores. (162)
		P3	Os pares funcionam melhor quando eles não são impostos. (163)
	Participação do aluno	P1	São dadas todas as oportunidades aos alunos, que são constantemente convocados a participar. (164)
Avaliação das aprendizagens	Instrumentos	P5	Utilizo predominantemente o trabalho na sala de aula. (165)
		P2	Diversifico os instrumentos que utilizo. (166)
		P1	Considero que a observação dos alunos é muito importante. (167)
		P3	Valorizo muito a autoavaliação dos alunos. (168)
Avaliação formativa	P2	Os alunos faltam muito, o que dificulta a avaliação formativa. (169)	
	P5	Também acho que há muito absentismo da parte dos alunos. As faltas prejudicam a sequência do ensino e aprendizagem. Além disso, os alunos estão muito socializados nas práticas do ensino regular relativas a faltas. (170)	
Classificação modular	P1	A classificação modular tem em conta todos os elementos recolhidos pelos professores durante a lecionação do módulo. Os alunos também rapidamente se apercebem de que o critério é este. (171)	
	P5	A recuperação do módulo é muito difícil, deveria ser mais ágil. (172)	
Critérios de avaliação dos alunos	P1	Os critérios da escola não estão muito adaptados aos alunos da EP. Os critérios não são claros quanto ao objeto da avaliação. (173)	
	P3	Os critérios de avaliação devem depender das turmas e dos módulos. (174)	
	P2	Há dificuldades na aplicação dos critérios de avaliação. (175)	
	P5	É necessário desenvolver os critérios, tornando-os mais específicos por disciplina. (176)	
	P1	Por exemplo, no domínio das atitudes e valores os critérios não estão bem definidos. (177)	
Avaliação em	P1	A principal dificuldade é a definição da prova (PAP). Há pouco trabalho	

	FCT e PAP		dos alunos e muito trabalho para o professor. A classificação que os alunos obtêm na PAP é falsa. (178)
		P1	A avaliação em FCT é mais verdadeira. O regulamento abre mais possibilidades do que aquelas que são, presentemente, exploradas. (179)
Visão global da estrutura modular	Vantagens e desvantagens	P2	Para alunos com dificuldades de aprendizagem, é bom não haver uma avaliação anual, como no ensino regular. Partir do currículo facilita a vida aos alunos. (180)
		P3	O modelo é exigente porque os alunos, para concluírem todos os módulos, têm que se esforçar em todos os conteúdos. Na EP, os alunos não podem distrair-se. (181)
Trabalho docente		P2	A gestão do dia-a-dia no ensino profissional é mais complexa. (182)
		P3	O ensino regular é mais motivador, mais desafiante. Na EP, os alunos são menos desafiantes. A arritmia dos horários é muito complexa. (183)
		P2	No ensino regular, a existência de manual facilita a vida ao professor. (184)
		P2	Na EP, é preciso ser mais criativo porque é necessário chegar aos alunos. (185)
Dificuldades/ Sugestões		P5	Na EP, falta muito a motivação aos alunos. (183)
		P2	Na EP, os professores falam muito mais com os alunos. (184)
		P3	É positiva a separação da EP em relação à ES. (185)
		P1	A principal dificuldade é encontrar um sentido para a atividade. (186)
		P4	A principal dificuldade é a frequente mudança e alteração do horário do professor. (187)
		P3	O professor não pode passar de um horário de 35 horas por semana para 10h. (188)
		P1	A planificação efetuada cai sistematicamente devido à instabilidade na gestão do tempo. Isto provoca falta de segurança para que o trabalho faça sentido. (189)
		P3	A carga horária do professor é excessiva, com 30 e tal horas por semana. (190)
		P1	Na EP, dá-se muita importância aos relatórios e aos papéis. Por isso, falta tempo para a preparação das aulas. (191)
		P3	Também falta tempo para os professores prepararem as atividades em conjunto. (192)
		P1	É necessário uma outra “coisa” da direção, porque falta estratégia à escola. (193)
P3	A EP devia ter um hotel rural e um restaurante ligado à escola. (194)		

		P1	Há dificuldade ao nível da definição do projeto de escola, de conhecimento da escola em relação às atividades de intercâmbio com outras escolas ou em relação a atividades locais. (195)
		P3	Há receio da EP em se expor ao meio ambiente. (196)
		P2	A direção não gosta de sair da escola. (197)

APÊNDICE N.º 6 - GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES (Ob1, Ob2)

Ob1 - Observação de reunião de conselho de cursos da Escola Secundária (ES)

Conselho de cursos: Técnico de Informática de Gestão (duas turmas, uma do 1º e outra do 3º ano) e técnico de gestão (uma turma de 2º ano) da Escola Secundária Pública (ESP)

Data da reunião: 04/01/2012

Hora: 15 horas

Local: Sala 3

Ordem de trabalhos: Acompanhamento dos cursos profissionais

Elementos presentes/elementos a faltar: Estavam presentes 15 professores, tendo faltando três. Esteve igualmente presente a diretora da escola.

Aspetos contextuais específicos a salientar: O objetivo é discutir o modelo de recuperação modular que a escola tem implementado.

Tema	Categoria	Participante	Discursos /Unidades de registo	Observações
Acompanha- mento dos cursos profissionais	Organização prevista pelo RIE	Diretora	<i>(...) A organização dos cursos profissionais na escola é a seguinte: cada turma tem um diretor; há uma coordenação pedagógica dos cursos profissionalmente qualificantes, com representação no conselho pedagógico; não há conselho de diretores de curso. (1)</i>	Creio que fez este conjunto de observações para me dar conta da estrutura organizativa do ensino profissional.
	Acompanha- mento	Diretora	<i>Cada diretor de curso deve fazer o acompanhamento dos cursos profissionais. (2)</i>	Consultado o RIE da Escola, o artº 51º prevê, de facto, o funcionamento do conselho de diretores de curso.
	Recuperação modular	Diretora	<i>(...) A diretora da turma de 1º ano do TIG pôs em causa o sistema de recuperação modular da escola. (3)</i>	
	Monitoriza- ção	Diretora	<i>Os professores de todos os cursos devem acompanhar e levantar (...) questões sobre o funcionamento da estrutura modular. (4)</i>	Por isso, a diretora juntou os professores de todos os cursos, a fim de poderem apresentar uma proposta ao conselho pedagógico.
	Formação de professores	Diretora	<i>(...) Os professores (...) dizem não possuir nenhuma formação em estrutura modular. (5)</i>	
	Critérios de avaliação dos cursos profissionais	Diretora	<i>A partir de 2006 (data de início dos cursos profissionais na escola) e até 2010, os critérios de avaliação dos cursos profissionais e EFA estavam integrados nos critérios de avaliação da escola. (6)</i>	Os professores sorriram e, num comentário lateral, alguém disse que a formação vinha da experiência.
	Recuperação de módulos em atraso	Diretora	<i>A recuperação dos módulos em atraso efetuava-se no fim de cada período letivo, podendo o aluno tentar recuperar um módulo por disciplina até ao limite de quatro módulos. (7)</i>	
	Alteração da regra	Diretora	<i>Em 2010, as regras alteraram-se: os alunos podem inscrever-se e realizar, no final do 3º período, todos os módulos em atraso. (8)</i>	

	Nova alteração	Diretora	<p><i>A partir de Fevereiro de 2011, devido (...) ao número de módulos em atraso, mudou-se novamente o sistema, calendarizando-se mensalmente momentos para recuperação de módulos. (...) Como os alunos não solicitam apoio junto dos professores, nem se responsabilizam pela recuperação dos módulos, é a coordenadora que fixa as datas, avisando os professores e alunos do facto. (9)</i></p>	<p>Parece uma prática que se não coaduna com a Portaria 550-C/2004, que estabelece a necessidade de acordo entre professor e aluno(s) para a avaliação sumativa de módulos. A não realização do módulo no tempo “normal” implica negociação (e acordo) entre professor e aluno para definir novos processos e tempos para a avaliação sumativa (art.º 14). A coordenadora tenta dizer que esta solução resultou do que considera ser a irresponsabilidade dos alunos.</p>
	Avaliação da medida	Coordenadora dos cursos profissionais	<p><i>A implementação desta medida realiza-se com grande ansiedade da minha parte porque é uma medida “facilitista” pois os alunos não fazem o módulo no tempo normal, não se preocupam com a realização do módulo (...), esperando pelo final do mês para realizar a recuperação. (10)</i></p>	<p>Deste discurso parece que a recuperação é sempre efetuada através de teste escrito, o que reduz (afunila) as possibilidades. Há alguma indignação pelo facto de os alunos que não concluem módulos servirem de “mau exemplo” para os outros. Parece que se estão a afastar da ideia de preocupação da escola com o sucesso dos alunos.</p>
		Diretora	<p><i>Os critérios de avaliação dos cursos profissionais foram matriciais para outros cursos, mas não clarificaram a metodologia para a recuperação modular. (11)</i></p>	
		Professora A	<p><i>Os alunos não fazem esforço para recuperar módulos, convencidos (...) de que, se não recuperarem agora, recuperam a seguir. (12)</i></p>	
		Professor B	<p><i>A ideia de que se podem recuperar indefinidamente os módulos não leva os alunos a preocupar-se com a sua realização. (13)</i></p>	
		Coordenadora dos cursos profissionais	<p><i>Insisto na falta de disponibilidade dos alunos para frequentarem o apoio para recuperação de aprendizagens fora da sala de aula. Os alunos não só não comparecem como, quando o fazem, não levam os materiais do módulo. (14)</i></p>	
		Professor B	<p><i>Há alguma obrigatoriedade legal de os alunos terminarem o curso profissional? (15)</i></p>	
		Professor C	<p><i>Não valeria a pena deixar alguns alunos sem acabar o seu curso? Deve ou não haver um limite para a recuperação de módulos pelos alunos? Os alunos não podem fazer “550” testes de recuperação porque isso esgota o repositório de questões dos professores. (16)</i></p>	
		Coordenadora dos cursos profissionais	<p><i>Continuo incomodada com a ideia de facilitismo sem controlo no que respeita às aprendizagens dos alunos. (17)</i></p>	<p>Após troca de impressões, parece que, numa turma, são apenas 2 os</p>

Esboço de novas regras	Diretora	<i>As dificuldades de aprendizagem dos alunos dos cursos profissionais devem-se ao facto de alguns serem provenientes dos CEF. (18)</i>	alunos dos CEF. Alguém pergunta se não se deve pagar a inscrição a fim de moderar a afluência.
	Diretora	<i>A escola deve regressar ao modelo em vigor até 2010: recuperação modular trimestral, pré-inscrição dos alunos, organização de pautas, realização de provas. Comprometo-me a verificar se existe suporte legal para introduzir pagamento de inscrição para recuperação de módulo. Os alunos podem recuperar módulos (4 módulos por período) e um número ilimitado no último ano do curso. (19)</i>	Alguém questiona o que acontece se o aluno reprovar na prova de recuperação, que ficou sem resposta. A aproximação da conclusão modular ao modelo do ensino regular é nítida: inscrição, matrizes, pautas, prova e até(!) pagamento!
	Professor D	<i>Está sempre subjacente a ideia de que o aluno pode recuperar o módulo, na sala de aula, por acordo com o professor. Isto traduz a preocupação com o ritmo de aprendizagem do aluno. Só esgotada a negociação entre professor e aluno, a conclusão do módulo transitará para o fim do período. (20)</i>	Finalmente, alguém a dizer algo congruente com o modelo!
	Diretora	<i>Não gostaria de ver a posição anterior registada em ata já que esta forma de recuperação ocorre também no ensino regular. Portanto, só em casos extremos, a avaliação passará para o fim do trimestre. (21)</i>	Parece não perceber a especificidade da estrutura modular. O que serão “casos extremos”?
	Professor B	<i>Sugiro que se limite o número de módulos que os alunos podem recuperar no fim do trimestre, porque, caso contrário, os alunos vão logo “aproveitar-se”. (22)</i>	
	Professor E	<i>O facto de se limitar o número de módulos a recuperar no fim do trimestre tem que ser pensado uma vez que as disciplinas têm tempos diferentes e fazem coisas diferentes. (23)</i>	
	Professor F	<i>A experiência que tenho de outra escola diz-me que a recuperação tem de ser feita ao fim de 30 dias e se o aluno não recuperar vai para uma época especial, pagando a inscrição. (24)</i>	
Síntese da decisão	Professor G	<i>Devem ser fixadas datas para a recuperação modular. Se o aluno não recuperar nessas datas, será remetido para uma época especial. (25)</i>	
	Diretora	<i>(...) Reafirmo que a recuperação modular poderá ser feita no fim do trimestre, no máximo de quatro módulos, sendo um módulo por disciplina. No último ano do</i>	

			<p><i>curso, poder-se-ão concluir todos os módulos (...) em atraso. As alterações a estas regras podem ser decididas no conselho pedagógico. As situações excecionais serão analisadas posteriormente. (26)</i></p>	
Critérios de avaliação no domínio Saber ser	Coordenadora dos cursos profissionais	<p><i>Solicito ao conselho feedback sobre a aplicação dos critérios de avaliação das aprendizagens, nomeadamente no domínio Saber Ser, questionando se este domínio não deveria ter uma ponderação superior nos cursos profissionais. (27)</i></p>	<p>Nos cursos científico-humanísticos, a ponderação do domínio Saber Ser é de 10%.</p>	
	Professor D	<p><i>Acho que a ponderação deve ser alterada, no domínio Saber Ser, atribuindo-lhe um peso superior de modo a estimular e valorizar o esforço dos alunos. (28)</i></p>		
	Professor E	<p><i>Aumentar a ponderação no domínio Saber Ser é valorizar algo que é intrínseco à condição de aluno, pelo que discordo da ideia. (29)</i></p>		
	Diretora	<p><i>Depois de ler os descritores do domínio Saber Ser previstos pelos critérios gerais da escola, acho que não parece possível fazer a separação dos domínios de aprendizagem. Faz sentido que não sejam feitas ponderações para as áreas de competência. Devem manter-se as ponderações previstas. (30)</i></p>		<p>Discurso intrinsecamente contraditório, retirando uma conclusão que não se ajusta aos argumentos.</p>
Necessidades de formação de professores	Coordenadora dos cursos profissionais	<p><i>Pergunto se os professores têm necessidade de formação não creditada, a inserir no plano de formação da escola. Proponho formação em estrutura modular. (31)</i></p>		
	Diretora	<p><i>Procurar-se-á formador para estrutura modular, comunicando posteriormente. (32)</i></p>		
	Diretora	<p><i>Finalizo, informando que os cursos profissionais serão integrados nas Novas Oportunidades. (33)</i></p>		

Ob2 - Observação de reunião de conselho de cursos da Escola Profissional (EP)

Conselho de cursos: Técnico de Produção Agrária (TPA) (três turmas, uma do 1º, outra do 2º e outra do 3º ano); Técnico de Turismo Ambiental e Rural (TTAR) (três turmas, uma do 1º, outra do 2º e outra do 3º ano); Técnico de Turismo (TT) (três turmas, uma do 1º, outra do 2º e outra do 3º ano)

Data da reunião: 01/03/2012

Hora: 18h 30m

Local: Sala 2

Ordem de trabalhos: 1) Informações; 2) Balanço da assiduidade e recuperação modular; 3) Análise do processo de recuperação da assiduidade; 4) Diversos

Elementos presentes/elementos a faltar: Estavam presentes 9 professores (diretores de cada uma das turmas, simultaneamente três são coordenadores de curso). Não houve ausências.

Aspetos contextuais específicos a salientar: A reunião ocorreu imediatamente a seguir a uma outra do projeto de *Educação para a Saúde*, com os mesmos intervenientes. O objetivo é monitorizar a implementação de um plano de recuperação da assiduidade decidido pelo conselho pedagógico.

Tema	Categoria	Participante	Discursos /Unidades de registo	Observações
Informações Plano de recuperação da assiduidade	A importância da assiduidade	Coordenadora de TT	<i>Têm sido efetuadas muitas tentativas para sensibilizar os alunos para a assiduidade porque quem falta mais, tem mais dificuldades em termos de realização modular. A 6ª feira à tarde, sem aulas na escola, é o momento adequado para recuperar a assiduidade. (34)</i>	
	Necessidade de distinção entre faltas justificadas e injustificadas	Coordenadora de TT	<i>Reconheço a injustiça (...) de as faltas justificadas e injustificadas implicarem a recuperação da assiduidade como se as situações fossem idênticas. (35)</i>	Esta posição foi corroborada pelas outras coordenadoras.
	Insuficiência de tempo do plano	Coordenadora de TT	<i>A decisão do conselho pedagógico de implementar um plano de recuperação da assiduidade não teve tempo suficiente de amadurecimento. (36)</i>	Diversos professores concordaram com esta perspetiva.
	Distinção entre recuperação da assiduidade e recuperação modular	Coordenadora de TT	<i>É preciso não confundir a recuperação da assiduidade com a recuperação modular; esta é negociada entre professor e alunos. É necessário não facilitar, levando os alunos a convencer-se de que, vindo à recuperação da assiduidade à 6ª feira, recuperam automaticamente módulos em atraso. (37)</i>	Esta dicotomia parece artificial pois a presença de alunos, na 6ª feira, deveria ser para recuperar módulos, se os tiverem em atraso.
	Faltas dos alunos à recuperação da assiduidade	Coordenadora de TT	<i>Há alunos que têm faltado à recuperação da assiduidade, enquanto outros vêm à 6ª e faltam no horário normal. Proponho que as faltas dadas no horário normal acumulem. (38)</i>	Os presentes concordaram com a proposta.
		Coordenadora de TPA	<i>Nos TPA, a recuperação de módulos é feita no trabalho de campo. Esporadicamente, podem fazer trabalho em sala de aula. (39)</i>	As coordenadoras de TT e TTAR argumentam que fazer trabalho de campo recupera assiduidade e não módulos de
		Diretor de turma A	<i>Não é possível deixar os alunos sozinhos na sala, à 6ª feira, a trabalhar porque estragam os computadores. (40)</i>	

	Diretor de turma B	<i>E se, enquanto estão no campo, um aluno espeta um prego no pé? (41)</i>	forma automática. Não havendo horas para esta atividade de recuperação, pode ser entendida como um “castigo” para os professores.
	Coordenadora de TPA	<i>A questão resolve-se deslocando um professor para trabalho de campo com os alunos e ficando outro na sala de aula. (42)</i>	
	Coordenadora de TT	<i>Os planos de recuperação da assiduidade foram elaborados pelos diretores de turma, mas há alunos que continuam a faltar ao longo da semana. O que fazer com estes alunos? É preciso dizer à direção que estes alunos faltam durante a semana. (43)</i>	
	Coordenadora de TPA	<i>No fim de cada mês, os diretores de turma devem fazer a atualização de faltas/assiduidade. (44)</i>	A coordenadora de TTAR
	Diretor de turma C	<i>O professor não está presente à 6ª feira, mas as faltas são tiradas até à véspera. Como se faz a recuperação? (45)</i>	mostrou os registos e disse que isso se iria discutir a seguir.
	Coordenadora de TPA	<i>Foi tentada uma correspondência entre o número de faltas e os dias de recuperação. Por exemplo, o aluno X que tinha faltado 8 horas, fez a recuperação numa tarde. (46)</i>	Persiste um ruído de fundo face ao facto de as faltas justificadas
	Coordenadora de TT	<i>Acho que a correspondência uma tarde por cada 20 faltas é escassa. (47)</i>	contarem como ausências a repor. Está a revelar a necessidade de ser muito transparente com todos os alunos.
	Coordenadora de TPA	<i>Dever-se-á construir a tabela de correspondência, mas os diretores de turma deverão decidir, caso a caso, em função das justificações apresentadas pelos alunos para as faltas. (49)</i>	Refere-se ao subsídio de almoço.
	Coordenadora de TT	<i>Temos que perceber se os alunos estão a compreender as razões e a forma como está a ser aplicado este programa de recuperação da assiduidade. O modelo é útil para recuperar a assiduidade. É preciso não esquecer os alunos que não faltam. No próximo ano letivo, é preciso implementar este processo logo no início do ano. (50)</i>	Alguém comenta que os alunos desta escola ficam em casa e ainda recebem subsídios.
	Coordenadora de TPA	<i>Os nomes dos alunos que faltam durante a semana e na 6ª feira (dia de recuperação) devem ser comunicados pelo diretor de turma à direção da escola para que esta corte o subsídio a estes alunos. (51)</i>	
	Diretor de turma B	<i>Em Serpa, os alunos podem dar 67 faltas por ano. Se forem além disso, justificada ou injustificadamente, cortam-lhe todos os subsídios. (52)</i>	
	Coordenadora	<i>A diminuição/corte dos subsídios não é tão</i>	

	de TT	<i>penalizante como se pensa e explico como se processa. (53)</i>	
	Diretor de turma C	<i>Custa continuar a dar todas as hipóteses a alguns alunos quando eles não revelam disponibilidade para aprender. (54)</i>	
	Diretor de turma C	<i>Há uma incompatibilidade horária entre as ações do desporto escolar e a Formação em Contexto de Trabalho e outras disciplinas. O aluno não pode ser penalizado com recuperação da assiduidade devido a faltas deste tipo. (55)</i>	
	Coordenadora de TTAR	<i>Os alunos com faltas devido à participação no desporto escolar e noutras atividades da escola (Futurália, Comenius, Welcome...) não devem ser consideradas para recuperação. (56)</i>	
Preparação de materiais para as aulas de recuperação	Coordenadora de TT	<i>É preciso atualizar os materiais que estão no dossiê de recursos para que não se repitam os trabalhos feitos pelos alunos. Peço que se ponham datas nos materiais que vão para o dossiê. (57)</i>	
	Coordenadora de TTAR	<i>É preciso deixar sempre materiais para os alunos trabalharem. (58)</i>	
Relação entre nº de faltas e tardes de recuperação	Coordenadora de TPA	<i>Em síntese: 0 a 20 faltas – 1 tarde 21 a 40 faltas – 2 tardes 41 a 60 faltas – 3 tardes Mais de 200 faltas – 18 tardes (59)</i>	É uma questão essencial: para que serve esta recuperação de assiduidade se os alunos não estiverem a recuperar módulos em atraso?
	Coordenadora de TT	<i>Há turmas que passam a ter outras tardes livres, podendo também ser ocupadas com recuperação. (60)</i>	Outros diretores apresentam situações particulares. No entanto, a tónica não está na recuperação de aprendizagem, mas na assiduidade.
Recuperação modular	Coordenadora de TT	<i>Há alunos que têm recuperado módulos durante estas tardes? É preciso avaliar! (61)</i>	
	Diretor de turma C	<i>Esta recuperação tem resultado na minha turma, reforçando o cuidado e a preocupação com a assiduidade. (62)</i>	
	Coordenadora de TT	<i>Tenho dois alunos em situação de desistência. (63)</i>	
	Coordenadora de TT	<i>Há alunos que ultrapassam tudo o que é aceitável. Quando se podia reprovar alunos por faltas, as coisas corriam melhor. (64)</i>	
	Diretor de turma D	<i>Foi um laxismo deixar ir até ao extremo esta questão das faltas. (65)</i>	
	Coordenadora de TT	<i>Sugiro que, no final do ano, os alunos recuperem assiduidade, se necessário até ao fim de Julho.</i>	Indignação geral com os alunos que faltam.

		<i>Insisto em que se atualizem os dados sobre faltas até ao fim da semana. (66)</i>	
	Diretor de turma E	<i>Quem falta às aulas, não consegue fazer módulos. (67)</i>	
	Coordenadora de TT	<i>No entanto, há alunos que apresentam uma assiduidade deficiente, mas vão fazendo os módulos. Como resolver? Se calhar, temos que rever os critérios de avaliação, verificando se eles estão a ponderar devidamente a componente da assiduidade. (68)</i>	
	Coordenadora de TTAR	<i>Há outros elementos de avaliação, além da assiduidade, e só se o professor não dispõe de elementos é que o aluno não é avaliado. (69)</i>	
	Coordenadora de TT	<i>Porque é que os alunos faltam tanto? (70)</i>	
	Coordenadora de TTAR	<i>Na Escola de Vendas Novas, os alunos dos cursos profissionais também são vistos como “faltistas”. (71)</i>	Ideia interessante, mas ninguém pegou nela.
	Diretor de turma E	<i>Os alunos interiorizaram a ideia de que os professores são avaliados pelos resultados dos alunos pelo que transferem a responsabilidade para os professores. (72)</i>	É um solilóquio...
	Coordenadora de TPA	<i>Se reprovarem, por faltas, um ou dois alunos, isso moralizaria toda a turma. (73)</i>	
	Coordenadora de TT	<i>Há alunos que não gostam do curso, das aulas, das disciplinas... (74)</i>	A ideia é interessante mas não explica o absentismo dos alunos.
	Coordenadora de TTAR	<i>Os alunos só faltam porque podem. (75)</i>	
	Diretor de turma D	<i>O facto de as salas de aula estarem sempre abertas, mesmo nos intervalos, é como se o professor, ao chegar para a aula, estivesse a invadir o espaço dos alunos. Estes não encaram a sala como espaço de trabalho, mas de lazer. (76)</i>	
	Coordenadora de TTAR	<i>Há coisas mínimas que, dentro da sala, podem constituir um estímulo ao trabalho (espaço de arrumação, cuidado com carteiras mesas...). (77)</i>	Outra ideia interessante, que deve fazer refletir sobre a mensagem da escola para o exterior.
	Coordenadora de TTAR	<i>A assiduidade pode melhorar com atividades de integração dos diferentes cursos. (78)</i>	
	Diretor de turma D	<i>Já que estamos numa catarse, a imagem da nossa que se passa noutras escolas, nas campanhas de divulgação, é idílica, o que faz com que os alunos se sintam defraudados quando ingressam na escola. (79)</i>	

APÊNDICE N.º 7 - GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO (Doc1, Doc2, Doc3, Doc4, Doc5, Doc6, Doc7, Doc8, Doc9, Doc10, Doc11)

Doc1- Projeto educativo da escola secundária pública (ES)

Categoria	Unidades de registo
Contexto da escola	<i>O concelho de... apresenta uma população envelhecida com 206 idosos (mais de 64 anos) por cada 100 jovens até aos 14 anos e uma das mais baixas taxas de atividade do Alentejo Litoral (42%), dos quais 67% trabalha no sector terciário, 18% no sector secundário e 15% no sector primário. A taxa de desemprego no concelho era, em 2001, de 9,5%. (1).</i>
Nível de instrução da população	<i>De acordo com os Censos de 2001, o nível de escolarização da população do concelho era relativamente baixo. De facto, 25% da população não dispunha de qualquer grau de ensino, 36% dispunha do 1º ciclo do ensino básico, 11% do 2º ciclo do ensino básico, 9% do 3º ciclo do ensino básico, 13% do ensino secundário e 6% do ensino superior (2).</i>
Origens da escola	<i>Em 1876 nascia (...), patrono da (...) escola. Filho de famílias abastadas, (...) foi ao longo da sua vida conservando e aumentando o seu já grandioso património. Apesar de nunca ter estudado foi investigador, inventor, ensaísta, filósofo, etnólogo, músico e astrónomo. (...) (...) A 3 de Abril de 1955, então com 78 anos, (...) faleceu (...). Como não tinha descendentes, (...) legou o seu património ao concelho (...). (...) Em testamento, deixou expressa a sua intenção de ser criada uma fundação com o seu nome, que administraria os bens legados, e de se construir uma escola técnica agrícola e industrial, na vila (...). Com essa finalidade foi constituída uma junta diretiva (...). A Fundação (...) foi (...), criada a 7 de Setembro de 1956, pelo Decreto-Lei n.º (...). Durante os anos seguintes, foram apoiados alunos necessitados do concelho e em 12 de abril de 1964 foi inaugurada a Escola Agro - Industrial (...), tendo sido (...) custeada e gerida com o dinheiro da Fundação, cuja atividade se estendeu até Novembro de 1970. A 5 de Novembro deste ano, através da publicação do Decreto-Lei n.º (...) foi criada a Escola Técnica (...) substituindo a anterior Agro -Industrial, mas mantendo a sua integração na Fundação anteriormente criada. (3).</i>
População escolar	<i>Esta evolução configurou uma identidade (...) marcada pela polivalência da oferta educativa. Na verdade, a atual população escolar é composta por cerca de oitocentos alunos/adultos cuja distribuição é a seguinte: 75% de alunos e 25% de adultos. (...) (4).</i>
Oferta educativa	<i>No Ensino Secundário, os alunos têm a possibilidade de prosseguir os seus estudos pela via do ensino regular, através dos Cursos Científico-Humanísticos, ou pela via dos Cursos Profissionais. (...) a oferta destes últimos anos letivos tem-se centrado nos cursos de Técnico de Apoio Psicossocial, Técnico de Gestão, Técnico de Manutenção Industrial e Técnico de Informática de Gestão, prevendo-se a continuidade dos Cursos Profissionais de Técnico de Apoio Psicossocial e de Técnico de Gestão, e a abertura do Curso Profissional de Técnico de Receção e do Curso Profissional de Gestão Desportiva. (...) (5).</i>
Atividades de complemento curricular	<i>No sentido de promover um desenvolvimento integrado e harmonioso dos seus alunos, a escola desenvolve projetos nas áreas da saúde e educação sexual (Escola Promotora de Saúde), do sucesso escolar (metodologia da TurmaMais e Plano de Ação da Matemática) e da atividade física e desportiva (Desporto Escolar). (6).</i>
Recursos humanos	<i>(...) a escola dispõe de um quadro de pessoal docente constituído cerca de 80 professores, dos quais 60% pertencem ao quadro de nomeação definitiva sendo ainda significativo o número de docentes contratados (40%). Do pessoal não docente fazem parte 1 psicóloga, 8 funcionários administrativos, 3 profissionais de RVCC, 1 técnica de diagnóstico e encaminhamento e 14 auxiliares da ação educativa. (7).</i>

<p>Espaço físico</p>	<p><i>A escola dispõe de salas de aula, salas de informática, oficinas e laboratórios, anfiteatro, bufete, espaço de convívio para alunos, biblioteca, um ginásio e respetivos balneários, polidesportivo descoberto e área administrativa. Dada a ausência de refeitório, os alunos utilizam o refeitório da Escola Básica (...). (8).</i></p>
<p>Avaliação da escola</p>	<p><i>Nos dois últimos anos, a Escola deu prioridade ao processo de avaliação com o objetivo de, através do auto e heteroconhecimento, poder potenciar a sua melhoria. Assim, em 2007/2008 foram publicados quatro relatórios de avaliação interna relativos a outras tantas áreas da organização: resultados escolares, Projeto Educativo, organização e gestão e ensino e aprendizagem. Entretanto, tendo a escola efetuado a sua candidatura a avaliação externa, esta veio a ter lugar em 2008/2009, de que resultou a publicação do respetivo relatório pela Inspeção-Geral de Educação. (9).</i></p>
<p>Diagnóstico</p>	<p><i>Pontos Fortes: O empenho e a motivação dos professores, com reflexo nas aprendizagens e nos resultados escolares dos alunos; Biblioteca Escolar, como espaço de dinamização de ações educativas; as medidas de apoio educativo implementadas (tutoria, acompanhamento de alunos, orientação do estudo, realização de tarefas); a diversificação da oferta formativa; a criação do Centro Novas Oportunidades.</i></p> <p><i>Pontos Fracos: desfasamento do Projeto Educativo face à realidade atual da escola; dificuldade de comunicação entre órgãos e estruturas da escola, o que condiciona a tomada de decisão e a monitorização dos processos.</i></p> <p><i>Oportunidades: aprofundamento das parcerias; envolvimento de todos os atores educativos na consolidação da autoavaliação da escola e na definição de planos de ação para a melhoria do serviço educativo e dos resultados escolares dos alunos.</i></p> <p><i>Ameaças: deficientes condições físicas das instalações que se repercutem na organização e desenvolvimento das atividades; inexistência de refeitório, sobretudo para atender os alunos provenientes das aldeias; número insuficiente de pessoal não docente com implicações no funcionamento geral da escola e nos serviços de administração escolar; escassa participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola e no percurso escolar dos seus educandos. (10).</i></p>
<p>Contexto nacional, regional e local</p>	<p><i>1) A problemática (...) destes cenários – a qualificação da população – tem uma profunda dimensão de cidadania, na medida em que à escola cabe munir todos os cidadãos de um conjunto de saberes, competências e aprendizagens, cada vez mais complexos, que lhes possibilitem dispor de recursos para a integração e a intervenção em todas as esferas de ação (...);</i></p> <p><i>2) O (...) alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos deve incentivar a escola a encontrar formas de responder à diversidade social e cultural dos alunos, seja ao nível da organização, seja ao nível do desenvolvimento do currículo, tendo em vista criar condições para o sucesso escolar e educativo dos alunos;</i></p> <p><i>3) Estas formas devem passar também pela diversificação da oferta formativa e pela consolidação e desenvolvimento de instrumentos de combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce, sem diminuir a qualidade das aprendizagens e tirando vantagem do muito que já se conseguiu, nos últimos anos, em termos de melhoria dos resultados escolares e de prevenção do abandono precoce e desqualificado;</i></p> <p><i>4) A diversificação da oferta formativa deve atender, em primeiro lugar, às necessidades de formação que as atividades económicas em expansão no concelho e na região carecem, em particular ligadas ao turismo, procurando multiplicar as oportunidades de realização de estágios em empresas e valorizar escolar, social e profissionalmente as formações profissionalizantes;</i></p> <p><i>5) Constituindo as tecnologias da comunicação e da informação uma vertente prioritária para o reforço da competitividade da região, a aquisição de competências de carácter tecnológico pelos alunos sugere que, em todas as formações, se lhes dê prioridade, quer ao nível disciplinar quer, sobretudo, interdisciplinar;</i></p> <p><i>6) O contributo da escola, enquanto espaço fundamental de formação, para o reforço da qualificação da população adulta do concelho, sugere uma aposta mais forte no Centro Novas</i></p>

Princípios e valores

Oportunidades, procurando, em articulação com a autarquia, outras escolas, centros de formação e tecido social e empresarial local, captar novos públicos para níveis de qualificação sucessivamente mais elevados, a começar no primeiro nível de qualificação (o 1º ciclo do Ensino Básico);

7) Importa prosseguir a estratégia de integração da escola na sociedade local, através de dispositivos de reforço da cooperação e desenvolvimento de parcerias com outros serviços e instituições de formação, de cultura, de apoio, integração e segurança social, de segurança, de proteção de crianças e jovens e de agentes económicos e sociais, no sentido de permitir à escola recentrar a sua ação na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e de estimular a (re)assunção por parte das instituições locais das responsabilidades educativas que lhes cabem;

8) A renovação das instalações e dos equipamentos poderá ser, finalmente, uma realidade já que a escola foi integrada no terceiro grupo de requalificação, no âmbito da Parque Escolar, abrindo novas oportunidades de qualificação do ato educativo, de articulação com instituições locais e de renovação do trabalho colaborativo das equipas de professores. **(11)**.

(...) Os princípios e os valores a que a escola dará ênfase no processo educativo e de ensino-aprendizagem, articulando de forma adequada saberes/conhecimentos, saberes-fazer e saberes-ser, são os seguintes:

1) **Saber.** O aluno (...) deve possuir um conjunto de conhecimentos básicos e essenciais, (...) variáveis de acordo com a modalidade de educação (escolar ou especial), o nível (básico ou secundário) ou o ciclo (apenas o 3º) que frequenta, e saber mobilizá-los para compreender e analisar a realidade que o rodeia, (...) bem como investigar as causas e as consequências dos fenómenos que nela ocorrem.

2) **Saber-fazer.** O aluno (...) deve manifestar um conjunto de capacidades de natureza metodológica, ligadas à pesquisa, recolha, interpretação e organização da informação, à produção, apresentação, divulgação e comunicação da informação, à utilização das tecnologias da informação e da comunicação, aos métodos de estudo e de trabalho adequados à realização das aprendizagens e à resolução de problemas.

3) **Saber-ser, atitudes e valores.** O aluno (...) deve evidenciar, nos seus comportamentos, um conjunto de valores e atitudes, nomeadamente:

a. **A liberdade.** O aluno (...) deve ser capaz de ter opinião, de exprimir com liberdade o que pensa e o que sente, sem constrangimentos, de usar da palavra na sala de aula, na escola ou no espaço público.

b. **A cidadania.** O aluno (...) deve saber cumprir os seus deveres como pessoa e como cidadão, conhecer e cumprir as regras da escola e as leis, ter consciência de que o exercício da sua liberdade tem como limite o exercício da liberdade pelo outro.

c. **Espírito de pertença** – O aluno (...) deve desenvolver o sentido de pertença a esta escola e promover a imagem, potencialidades e cultura da mesma.

d. **A responsabilidade.** O aluno (...) deve saber estudar e trabalhar de modo responsável, adotar estilos de vida saudáveis e uma sexualidade consciente e esforçar-se por melhorar a comunidade em que vive, nos planos ético e social.

e. **A solidariedade.** O aluno (...) deve ser solidário, sensível a situações de injustiça.

f. **A participação.** O aluno (...) deve saber participar no contexto de estudo, de trabalho ou em contextos sociais diversos e intervir em assuntos de interesse geral.

g. **Espírito de equipa.** O aluno (...) deve saber integrar-se num grupo de trabalho ou numa equipa, não ficar isolado, e ser consciente de que o grupo amplifica a força individual. **(12)**.

Prioridades

Domínio Prestação do Serviço Educativo - P1. Melhoria dos resultados escolares; P2. Diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem; P3. Certificação académica e/ou profissional de jovens e adultos; P4. Reconhecimento e valorização do mérito e do sucesso; P5. Desenvolvimento da saúde física, psicológica e social;

Domínio organização e gestão escolar - P6. Promoção de uma cultura organizacional geradora de dinâmicas que fomentem o sucesso; P7. Melhoria das relações com a comunidade P8. Monitorização e avaliação **(13)**.

Desenvolvimento do projeto

O Plano Plurianual de Melhoria distribuirá as prioridades por cada um dos quatro anos de vigência, justificá-las-á com base nos resultados da avaliação da escola e no contexto das políticas educativas nacionais e locais, articulando-as entre si. O Plano Plurianual de Melhoria completar-se-á: com a indicação das metas a alcançar; das estratégias a implementar; dos recursos a mobilizar; das formas de apresentação de resultados.

Anualmente, o Plano Plurianual de Melhoria será operacionalizado em Planos de Ação, equivalentes aos planos anuais previstos na alínea c) do nº 1 do artigo 9º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Os Planos de Ação identificarão cada prioridade prevista para esse ano, definindo, para cada uma: objetivos; metas / produto final; indicadores / critérios de sucesso; atividades; dinamizadores / responsáveis; calendarização; recursos; monitorização. Estes Planos de Ação estão em linha com a prática que a escola tem utilizado nos últimos anos.

O Projeto Curricular de Escola deverá conter as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto da escola. O Projeto Curricular (...) deverá: conter prioridades e ênfases de natureza curricular (aprendizagens e competências) em função do Projeto Educativo de Escola; ter em conta conteúdos de carácter local e/ou regional a integrar no currículo nacional; sequenciar o currículo; implementar estratégias de ensino e aprendizagem a privilegiar; implementar atividades de apoio pedagógico e de substituição, complemento e enriquecimento curricular e ocupação de tempos livres; organizar e distribuir os tempos curriculares; fomentar modalidades de articulação curricular; definir critérios de avaliação das aprendizagens.

O período de vigência do Projeto Curricular de Escola não deve ser fixo, podendo ser revisto em função de alteração/revisão do Projeto Educativo de Escola e de alteração do currículo nacional do 3.º Ciclo ou do Ensino Secundário.

O Regulamento Interno, de acordo com a alínea b) do nº 1 do artigo 9º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, contém um triplo conteúdo: regime de funcionamento da escola; constituição e funcionamento dos órgãos de administração e gestão e dos órgãos intermédios; regras de convivência, direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

Finalmente, o Orçamento, previsto na alínea d) do nº 1 do artigo 9º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, contém o volume de receitas e despesas da escola, dele se podendo afirmar que deve estar relacionado com o Plano Anual e Plurianual da Escola. (14).

Implementação, monitorização e avaliação do projeto

A execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educativo efetua-se, de forma indireta, através do processo de implementação e avaliação do Plano Plurianual de Melhoria da Escola. Assim, aprovados o Projeto Educativo e o Plano Plurianual de Melhoria da Escola que dele decorre, elaborado o Plano Anual da Escola, é necessário garantir que as ações previstas neste são realizadas, o que implica uma adequada distribuição das tarefas. Neste sentido, deverá garantir-se a constituição, no âmbito do Conselho Pedagógico, de uma equipa de conceção, divulgação, coordenação, implementação e avaliação do plano plurianual de melhoria da escola, a qual deverá articular com os responsáveis identificados no plano anual por cada ação, em regra, embora não exclusivamente, responsáveis de departamento curricular ou de estruturas intermédias da escola.

A monitorização tem duas modalidades: de implementação e de progresso. A primeira revela se o plano anual está a ser realizado consoante o planeado, em relação às atividades previstas, aos intervenientes e aos recursos. Os seus indicadores são:

Os intervenientes compreenderam quais eram as suas tarefas e que resultados eram esperados?

b) As atividades estão a ser realizadas de acordo com a calendarização prevista?

c) Os recursos identificados foram disponibilizados e utilizados?

A monitorização de progresso revela se o plano anual está a atingir os resultados esperados e as metas previstas. Os seus indicadores são:

a) As ações/atividades estão a surtir os efeitos desejados? Os resultados previstos estão a ser alcançados?

b) No caso de afastamento em relação às metas previstas, a que se deve o insucesso?

O Plano Anual incluirá momentos de verificação da implementação e do progresso das ações. No caso de prioridades para um ano, estabelece-se um marco de verificação no 1º semestre. No caso de prioridades para dois anos, o marco de verificação ocorrerá no fim do primeiro ano. Os marcos de verificação destinam-se a efetuar reajustamentos do plano ou a confirmar se ele está

a decorrer consoante o planeado e a alcançar os resultados previstos.

No fim dos quatros anos de execução do Plano Plurianual de Melhoria da Escola, procede-se à sua avaliação final. O objetivo é inventariar e analisar evidências do que foi alcançado, juntando os relatórios de implementação e de progresso elaborados durante a monitorização. A informação deverá abranger todas as prioridades previstas no Plano, incidir sobre os processos e os resultados e basear-se em fontes de informação diversificadas. Os juízos de valor produzem-se a partir dos critérios de sucesso.

Os resultados serão divulgados considerando o grau de consecução dos objetivos relativamente a cada uma das prioridades, os pontos fortes e os aspetos em que é necessário melhorar. (15).

Doc2 – Projeto educativo da escola profissional (EP)

Categoria	Unidades de registo
Caraterização do meio	<p>(...) é um concelho litoral, situado no Baixo Alentejo (...). Tem uma área total de 805 Km², cerca de 14 901 habitantes (...), distribuídos por 5 freguesias (...), que apresentam ainda elevada ruralidade, sendo a densidade populacional de 17.9 hab/Km². As taxas de natalidade são baixas e de mortalidade alta, 50% da população são pensionistas (...). Há, no entanto, evolução positiva de 8,2% na população residente. A taxa de analfabetismo é elevada 19.2%, o dobro da média do país. Em 2001, o nível de escolaridade da população do concelho era baixo: 1º ciclo – 50%; ensino secundário – 18% e 7.5% ensino superior.</p> <p>A taxa de atividade da população é de 42,2 % e a taxa de desemprego 9%, ocupando o setor terciário 53% dos postos de trabalho e os setores primário e secundário que já foram no passado os principais sectores de atividade, dão trabalho a 23% (...). O concelho possui 45 km de costa de boas praias, inscritas numa paisagem ainda muito natural e ambientalmente bem conservada, (...) onde se erguem grandes empreendimentos turísticos, que são certamente oportunidades de emprego para jovens e adultos, ajudando assim a fixar a população do Litoral Alentejano. (16)</p>
Infraestruturas e serviços	<p>(...) O edifício escolar integra 4 blocos térreos dispostos em U, possuindo ainda outros espaços (...).A escola beneficiou da instalação da rede informática (PTE), (...)e da colocação de 7 projetores de vídeo nas salas de aula, mas não foi apetrechada com quadros interativos (...), computadores e outros equipamentos previstos, uma vez que se aguarda a intervenção da Parque Escolar.</p> <p>A biblioteca da escola não proporciona (...) um serviço apropriado às exigências da população escolar, carecendo de um espaço maior, tendo-se realizado no ano letivo anterior a candidatura à Rede de Bibliotecas Escolares. A integração da Biblioteca na Rede de Bibliotecas Escolares, foi preterida, sendo a justificação relacionada com a intervenção da Parque Escolar.</p> <p>A escola desfruta de instalações agropecuárias, numa quinta de 23 ha onde estão instalados os setores agropecuário, hortofrutícola (com pomares e estufas) e a exploração agro-florestal, com os respetivos equipamentos, constituindo importantes recursos didático-pedagógicos. (...) Subsistem ainda na escola, os (...) serviços administrativos, a reprografia/centro de recursos e os Serviços de Psicologia e Orientação que são assegurados pela partilha da Psicóloga com a Escola Secundária (...) disponibilizando esta duas tardes do seu horário.</p> <p>Existem ainda 2 carrinhas de 9 lugares que estão ao serviço dos alunos em visitas de estudo, nas deslocações para as empresas em Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e nas atividades do Desporto Escolar.</p> <p>Há grande diversidade de espaços escolares, adequados à oferta formativa e população escolar, num razoável a bom estado de conservação. (...) A disposição do edifício permite uma boa segurança, possuindo câmaras de videovigilância, e uma portaria que é partilhada com a Escola Secundária, controlando-se assim as entradas e saídas. Existe também um parque de estacionamento. Promovem-se periodicamente atividades integradas no Plano de Prevenção, ações de sensibilização para a segurança e testa-se a capacidade de resposta a eventuais acidentes através de simulacros. Os espaços escolares dispõem de extintores e sinalética adequada. (17)</p>
Recursos humanos	<p>O corpo docente (...) ano letivo 2010/2011, é constituído por 28 professores distribuídos pelos vários departamentos (...), dos quais 10 são do Quadro de Escola (36%) e os restantes contratados (Bolsa de Recrutamento, Oferta de Escola), possuindo 96% uma licenciatura, 8% mestrado, e 75% são profissionalizados. Têm mais de 15 anos de experiência pedagógica cerca de 43% dos professores, sendo a média de idades de 42 anos.</p> <p>O pessoal não docente é constituído por 1 Coordenador Técnico, 4 Assistentes Técnicos e 10 Assistentes Operacionais, pertencendo todos ao Quadro de Escola. Dos funcionários ao serviço, 37,5 % possuem o Ensino Secundário e/ou Licenciatura, e 53% têm mais de 15 anos de serviço, sendo a sua média de idades de 47 anos (18)</p>

Perfil dos alunos	<p>A população discente é constituída no ano letivo 2010/2011 por 127 alunos dos Cursos Profissionais, e 24 formandos dos cursos Educação e Formação de Adultos. Estão em funcionamento 10 turmas, 2 turmas do Curso Técnico de Produção Agrária (TPA), 3 turmas do Curso Técnico de Turismo (TT), 3 turmas do Curso Técnico de Turismo Ambiental e Rural (TTAR), 1 turma do Curso EFA Operador de Máquinas Agrícolas (nível 2) e 1 turma do Curso EFA Jardinagem E Espaços Verdes (nível 4).</p> <p>Após análise estatística dos dados referentes à população escolar do ano letivo 2010/2011, verifica-se que 50,4% dos alunos dos cursos profissionais têm mais de 18 anos de idade sendo a escola frequentada na sua maioria por rapazes (59,8%); no entanto, os cursos de TTAR e TPA são preferidos pelos alunos do sexo masculino, enquanto o curso de TT apresenta mais alunos do sexo feminino (...). Os cursos EFA são mais procurados pelo sexo feminino. O nível de retenções em ciclos anteriores dos alunos do ensino profissional é elevado (...). (19)</p>
Proveniência dos alunos	<p>Tratando-se da única escola profissional pública existente na região não é de surpreender que seja procurada maioritariamente por alunos/formandos do Concelho (...) (57,5% nos cursos profissionais e 91, 7% nos cursos EFA) e de Concelhos limítrofes (32,2% nos cursos profissionais e 8,3% nos EFA); no entanto, também frequentam a nossa escola 10,3% de alunos de outros concelhos. Os alunos deslocam-se diariamente em transportes públicos (56,7% dos cursos profissionais e 62,5% nos cursos EFA), estando alojados 9,4% dos alunos dos cursos profissionais e 4,2% dos alunos EFA (...). (20)</p>
Caraterização dos pais	<p>Quanto à caraterização do agregado familiar, podemos observar que, na sua maioria, os Encarregados de Educação são as mães (85%) (...). Ao nível da escolaridade dos pais, verifica-se que as mães apresentam uma escolaridade mais elevada (...). (...) A situação socioprofissional dos pais/Encarregados de Educação é muito idêntica pois a maioria trabalha no sector terciário, 66,3% para os pais e 96,2% para as mães (...). (21)</p>
Projetos e atividades	<p>Na escola são dinamizadas, as seguintes modalidades: Futsal, Badminton, Bitoque Rugby, Basquetebol, Atletismo (Corta-Mato e Mega-Sprint), Jogos Tradicionais e Multiatividades ao Ar Livre, Desportos de Natureza. (...) Na escola são dinamizados quatro projetos: Plantas Autóctones, Análises Coprológicas, Estação Meteorológica e Gabinete de Apoio ao Agricultor. (...) Dando continuidade a uma prática corrente desde há vários anos, nossa escola volta a esta envolvida num projeto Comenius Parcerias entre Escolas com mais quatro parceiros do espaço europeu, a Alemanha (escola coordenadora), Malta, Polónia e Roménia (...). (...) Reconhecendo que a educação sexual é uma das dimensões da educação para a saúde, conferindo-lhe o estatuto de obrigatoriedade, com uma carga letiva de 12 horas anuais, estando as atividades definidas para cada turma nos respetivos Planos Curriculares de Turma (...). Funciona também na nossa escola um gabinete de Educação Sexual, dinamizado pelos Diretores de Turma e por uma enfermeira do Centro de Saúde (...) onde os alunos podem obter informação e esclarecer quaisquer dúvidas ou questões sobre este assunto. (...) O grupo de teatro (...), criado no início do ano letivo de 2010-2011 envolve alunos dos vários cursos(...). A edição do jornal escolar (...) é uma prática com fortes e consolidadas tradições na nossa escola, uma vez que tem sido trimestralmente publicado, ininterruptamente, desde há 17 anos (...). A escola aderiu este ano letivo ao Programa Eco-Escolas, comprometendo-se por isso a dinamizar ações na escola que concorram para a melhoria do seu desempenho ambiental, gestão do espaço escolar e sensibilização da comunidade (...).(22)</p>
Parcerias	<p>(...) a Escola tem estabelecido contatos e protocolos com inúmeras e variadas entidades e instituições locais e nacionais, conseguindo desta forma proporcionar estágios a todos os alunos que frequentam os Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação de Adultos. (23)</p>
Recursos financeiros	<p>O sistema financeiro da escola enquadra-se no Regime de Autonomia Administrativa aplicado aos serviços integrados no Estado, sendo planificado de acordo com o Orçamento da Escola e concretizado na sua conta de gerência. O Estado (GGF) e Fundo Social Europeu (POPH) são as principais fontes de financiamento, prestando-se-lhe contas periódicas e anuais. São também</p>

Resultados escolares

fontes de receita a Exploração Agrícola, o Bar e projetos a que a escola se candidata, tais como Ciência Viva, Comenius e Desporto Escolar. **(24)**

(...) os resultados escolares relativamente ao ano letivo 2009/2010 são:

- Curso 3º TTAR, ciclo 2007/2010: Taxa de conclusão de curso 100%; Taxa de Empregabilidade 65%; Taxa de Prosseguimento de Estudos 10%
- Curso 3º TPA, ciclo 2007/2010: Taxa de conclusão de curso 80% (uma vez que a taxa de desistência escolar foi de 20% neste ciclo); Taxa de Empregabilidade 75%; Taxa de Prosseguimento de Estudos 16,7%
- Curso 3º TT, ciclo 2007/2010: Taxa de conclusão de curso 79%; Taxa de Empregabilidade 66,7%; Taxa de Prosseguimento de Estudos 26,7%
- Taxa de conclusão modular 3º TT 2007/2010: 99,8%
- Taxa de conclusão modular 3º TPA 2007/2010: 100%
- Taxa de conclusão modular 3º TTAR 2007/2010: 100%;
- Taxas de conclusão de Provas de Aptidão Profissional dos três cursos: 100%
- Taxas de conclusão da FCT de 2º ano dos três cursos: 100%
- Taxas de conclusão da FCT de 1º ano do curso TPA: 100% (...)
- Taxa de abandono escolar (...): 15,4%. Em comparação com a taxa de abandono escolar do ano letivo 2008/2009, que foi de 8.7%, verificou-se um agravamento significativo. As taxas de abandono escolar observam-se sobretudo nas turmas dos primeiros anos. **(25)**

Diagnóstico

Pontos fortes: Elevado grau de execução do PA (...); cumprimento da totalidade das cargas horárias e programas curriculares; articulação entre as várias estruturas e órgãos; o ambiente escolar é pautado por um bom clima relacional e comunicacional; os resultados escolares (...) globalmente positivos; elevadas taxas de empregabilidade dos formandos; elevada rede de parcerias e protocolos com entidades públicas e privadas; alunos satisfeitos com as FCT/PAP realizadas; locais de estágio escolhidos maioritariamente pelos alunos; alunos consideram que os professores utilizam estratégias diversificadas; os alunos que manifestam dificuldades ao nível do desempenho escolar beneficiam de apoios adequados ao seu perfil, contribuindo (...) para o seu sucesso; o comportamento dos alunos é satisfatório e as situações mais problemáticas são objeto de intervenção, que se tem revelado eficaz (apenas um processo disciplinar no ano letivo 2009/2010); professores e pessoal não docente, motivados para o exercício das suas funções profissionais e disponíveis para participar na vida da escola; participação ativa dos alunos no Projeto do Desporto Escolar apesar da carga horária dos diferentes cursos; alunos participam ativamente nas atividades desenvolvidas (...); oferta educativa diversificada e adequada às características do contexto regional e procura responder às expectativas/necessidades dos alunos; a segurança; os órgãos de gestão e administração escolar e as estruturas intermédias revelam dinamismo e capacidade para promover o envolvimento dos vários atores na definição e implementação da política educativa; contributo relevante das aulas práticas nas aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos.

Pontos fracos: Biblioteca a necessitar de intervenção; serviços do SPO deveriam ter um horário mais alargado; o processo de autoavaliação da Escola carece de consolidação e possui ainda uma equipa pouco diversificada; os pais e encarregados de educação são pouco participativos no processo formativo e na vida escolar dos seus educandos; inexistência de um processo de recolha de sugestões dos elementos da comunidade educativa; desatualização do Regulamento Interno; insuficiente divulgação de informação sobre o acompanhamento dos alunos na vida ativa após conclusão dos cursos; é necessário simplificar alguns processos administrativos; insuficiente comunicação e divulgação da informação pelo Conselho Geral; desatualização dos materiais e equipamentos de TIC ao serviço da escola; diminuta resposta do centro de formação da área às necessidades de formação da escola.

Constrangimentos: PTE; serviço de transportes públicos que servem a escola; indefinição da requalificação do espaço escolar; dificuldades económicas de algumas famílias; número insuficiente de Assistentes Operacionais; possibilidade de integração (...) com possibilidade de perda de autonomia

*Oportunidades: empreendimentos turísticos e agrícolas da região; intervenção da Parque Escolar. **(26)***

Princípios para a ação	<i>Para a concretização da sua missão e visão é necessário que a escola se organize de forma a promover: a qualidade das aprendizagens que proporciona; uma escola inclusiva; o trabalho colaborativo no sentido de práticas profissionais de qualidade; realização pessoal e profissional de toda a comunidade escolar; a mudança, a inovação, o empreendedorismo; uma escola com identidade, consciência ecológica e cívica; a utilização de novas tecnologias; a avaliação da escola como instrumentos de autorregulação e melhoria; as parcerias e protocolos com os vários parceiros locais e regionais; a Educação para a Saúde estimulando hábitos e estilos de vida saudáveis. (27)</i>
Áreas de intervenção, metas e estratégias	<i>(... Assim, enquadraram-se esses problemas em quatro grandes áreas de intervenção: A- Sucesso Educativo e Desenvolvimento Integral dos Alunos; B- Organização e Gestão Escolar; C- Valorização Profissional do Pessoal Docente e Não Docente; D- Reforço da Imagem da Escola Para cada uma das áreas de intervenção identificaram-se domínios e definiram-se os respetivos objetivos, metas e algumas sugestões de orientações estratégicas, que a seguir se apresentam (...). (28)</i>
Operacionalização	<i>De forma a implementar a consecução dos objetivos definidos no Projeto Educativo (...), torna-se necessário que se proceda à articulação com outros documentos estratégicos que refletem e expressam a realidade da nossa escola. Esses documentos, que se consideram fundamentais na “Vida” da Escola, são: - Projeto Curricular de Escola - constitui um documento definidor das estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola. Define, em função do currículo nacional, do Projeto Educativo de Escola, e de acordo com as componentes regionais e locais, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência uma análise dos programas). Constitui a matriz para a posterior elaboração dos Projetos Curriculares de Turma. - Plano Anual/Plurianual de Atividades - Instrumento de planeamento que visa a concretização progressiva das áreas de intervenção delineadas no Projeto Educativo, do qual constam as atividades previstas para cada ano escolar, bem como os correspondentes objetivos, estratégias de intervenção, calendarização e os recursos necessários à sua execução. - Regulamento Interno - define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. (29)</i>
Avaliação	<i>A avaliação do projeto educativo assume-se como um processo de reflexão sobre o mesmo contribuindo para a sua melhoria. Os momentos de avaliação visam possibilitar uma eventual reorientação ou ajustamento do projeto educativo em função das necessidades e interesses da comunidade educativa. Assim, o PEE deve ser avaliado em diferentes momentos: • Avaliação contínua – realizada trimestralmente pelos departamentos curriculares e demais estruturas da escola, avaliando a concretização do plano anual de atividades/plano de melhoria, para verificar a adequação entre a prática e os objetivos propostos e introduzir correções (estratégias, conteúdos, atividades e objetivos); • Avaliação final do projeto no final do ano letivo – avaliação traduzida sob a forma de um relatório do plano anual de atividades, realizado pela equipa de autoavaliação da escola, a partir dos relatórios finais de todas as estruturas e órgãos e contribuições de todos os elementos da comunidade educativa. Este relatório será divulgado a toda a comunidade educativa, e deve focar, entre outros, os seguintes aspetos: -Avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, previstas ou não no plano anual de atividades (grau de pertinência das atividades, face aos objetivos propostos e nível de consecução destes); -Orientações para a elaboração do plano anual de atividades do ano letivo seguinte.</i>

Divulgação

- *Avaliação global do projeto educativo – no final do triénio. (30)*

O Projeto Educativo (...) deve ser assumido e implementado por todos os seus atores educativos. Será divulgado através dos meios considerados mais oportunos e eficazes, nomeadamente:

- *Página Web da escola;*
- *Diretores de turma/mediadores, no início do ano letivo, junto dos alunos e pais/ encarregados de educação, no que respeita às suas linhas essenciais;*
- *Biblioteca, para possível consulta e requisição. (31)*

Doc3- Plano plurianual de atividades/Plano de melhoria da escola secundária pública (ES)

Categoria	Unidades de registo
Melhoria de resultados	<p>P1. Melhoria dos resultados escolares (...) Obj1.4. Reduzir a taxa de desistência da escola (2011/2012, 2012/2013) Obj1.5. Melhorar a empregabilidade dos alunos certificados com formações profissionalmente qualificantes. (2011/2012, 2012/2013) Obj1.6. Melhorar atitudes e comportamentos de cidadania dos alunos. (2010/2011) Obj1.7. Promover a criação de um ambiente seguro, tranquilo e disciplinado, propício à realização das aprendizagens. (2010/2011) (32).</p>
Estratégias de ensino e aprendizagem	<p>P2. Diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem Obj2.1. Privilegiar estratégias educativas que, de forma comprovada, tenham revelado impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares (2010/2011, 2011/2012, 2012/2013) Obj2.2. Assegurar práticas eficazes de gestão da sala de aula. (2010/2011, 2011/2012, 2012/2013) (...) (33).</p>
Certificação	<p>P3. Certificação académica e/ou profissional de jovens e adultos. Obj3.1. Adequar a oferta educativa e formativa à evolução do contexto. (2012/2013) Obj3.2. Melhorar a orientação e a informação escolar e profissional dos jovens e adultos. (2010/2011) (...) (34).</p>
Mérito	<p>P4. Reconhecimento e valorização do mérito e do sucesso Obj4.1. Estimular o gosto pelos saberes, o rigor, o empreendedorismo e a autoexigência. (2010/2011) (35).</p>
Cultura organizacional	<p>P6. Promoção de uma cultura organizacional geradora de dinâmicas que fomentem o sucesso. (...) Obj6.4. Potenciar a qualidade dos serviços educativos através da formação e do desenvolvimento profissional de professores e pessoal não docente. (2011/2012) Obj6.5. Estimular o trabalho colaborativo das equipas de professores, tendo em vista a melhoria das práticas educativas. (2010/2011, 2011/2012) (36)</p>
Relações com a comunidade	<p>P7. Melhoria das relações com a comunidade. Obj7.1. Envolver ativamente os pais e a comunidade educativa na vida da escola (2012/2013) Obj7.2. Reforçar a cooperação e o desenvolvimento de parcerias com instituições da comunidade (2010/2011) Obj7.3. Divulgar de forma eficaz o serviço educativo prestado pela escola (2010/2011) (37).</p>
Monitorização e avaliação	<p>P8. Monitorização e avaliação (...) Obj8.4. Criar sistema de acompanhamento do percurso dos alunos certificados com formações profissionalmente qualificantes. (2011/2012) (38).</p>
Metas	<p>(...) Obj1.4. Atingir uma taxa de desistência inferior a, respetivamente, meio por cento, aos 14 anos, um por cento aos 15 anos e dois por cento aos 16 anos. Obj1.5. Inserir profissionalmente entre 30% a 40% dos jovens que terminam estas formações. Obj1.6. Reduzir, em um terço, os incidentes críticos, dentro e fora da sala de aula (...) Obj3.1. Atingir uma proporcionalidade entre cursos científico-humanísticos e cursos profissionais de dois para um. Obj3.2. Realizar ações de orientação de carácter pontual, em especial para todos os alunos dos cursos profissionais. (...) Obj4.1. Atribuir anualmente prémios nos domínios do sucesso escolar, do desporto e da cidadania (...) Obj6.4. Dinamização de, pelo menos, uma ação de formação para pessoal docente (...); realização de uma ação de formação interna na área das TIC.</p>

Estratégias

Obj6.5. Criação de referenciais comuns para a preparação das atividades letivas e avaliação dos alunos; realização de sessões de trabalho, com periodicidade e temática de acordo com as necessidades.

Obj7.1. Promoção de ações que estimulem o envolvimento dos docentes, das famílias e da comunidade na vida da escola; realizar, pelo menos, uma ação por ano em domínio que facilite o envolvimento das famílias e da comunidade.

Obj7.2. Estabelecimento de protocolos com entidades enquadradoras da formação em contexto de trabalho e estágios dos alunos; consolidação das parcerias com as entidades promotoras de ações no âmbito educação para a saúde e a sexualidade.

Obj7.3. Realização de uma ação por ano de divulgação e promoção da escola (...)

Obj8.4. Ter uma base de dados de acompanhamento do percurso dos alunos (...) (39).

(...) Obj1.4. Identificar e acompanhar os alunos em risco de desistência; oferecer cursos de educação e formação que correspondam aos interesses e expectativas dos jovens e às características do mercado de trabalho.

Obj1.5. Articular a formação em contexto de trabalho e os estágios com as expectativas dos jovens e necessidades do mercado de trabalho.

Obj1.6. Definir normas de conduta claras e oportunas e harmonizar a sua aplicação ao nível dos conselhos de turma; assegurar práticas eficazes de gestão da sala de aula; contratualizar normas de conduta em situações especiais; criar estrutura de acompanhamento dos alunos sujeitos a medida corretiva de ordem de saída da sala de aula. (...)

Obj3.1. Divulgar junto dos pais e encarregados de educação e das autarquias a oferta de cursos do ensino secundário, atendendo à sua especificidade.

Obj3.2. Elaborar o referencial com critérios gerais nos domínios da orientação escolar e profissional; consolidar o programa de orientação do percurso escolar pós-básico e pós-secundário.

Obj4.1. Elaborar o Regulamento do Mérito Escolar; realizar ações de divulgação e de reconhecimento do mérito e da excelência. (...)

Obj6.4. Definição de tempos de trabalho semanais comuns; constituição de grupos de trabalho por disciplina, ano ou ciclo para elaboração de planificações, conceção e experimentação de materiais e articulação de conteúdos. (...)

Obj7.1. Sensibilização dos encarregados de educação, das famílias para prestarem apoio ao desenvolvimento das competências básicas dos seus educandos; participação nas atividades e projetos promovidos pela comunidade; promover a participação da comunidade nas atividades e projetos dinamizados pela escola.

Obj7.2. Articulação da formação em contexto de trabalho com as empresas da região; desenvolvimento de ações em colaboração com as instituições da comunidade; participação nos conselhos municipais de educação, de ação social e da juventude.

Obj7.3. Elaboração do plano de promoção da escola (...)

Obj8.4. Criação de estrutura responsável pelo acompanhamento do percurso dos alunos. (40).

Doc4- Plano de melhoria da escola profissional (EP)

Categoria	Unidades de registo
Problemas	1. Aumento da taxa de abandono; 2. Biblioteca; 3. Serviços do SPO; 4. Processo de autoavaliação da escola; 5. Fraco envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos; 6. Insuficiência na comunicação e divulgação da informação á comunidade escolar; 7. RIE desatualizado; 8. Desatualização dos materiais e equipamentos de TIC ao serviço da escola; 9. Resposta inadequada do centro de formação às necessidades de formação da escola; 10. Aproveitamento dos alunos ao nível do desempenho das competências da escola; 11. Focos de indisciplina (41) .
Áreas de melhoria	1. Resultados escolares ao nível do abandono; 2. Horário e dinamização do espaço; 3. Horário; 4. Consolidação do processo de autoavaliação; 5. Presença e participação dos pais e encarregados de educação na vida escola dos seus educandos; 6. Comunicação interna, site da escola, plataforma moodle; 7. Proceder à atualização do RIE; 8. Equipamentos TIC; 9. Formação do pessoal docente (...); 10. Níveis de desempenho dos alunos nas quatro competências da escola; 11. Comportamentos desviantes e problemáticos. (42)
Objetivos	1. Reduzir a taxa de desistência; reduzir o abandono nos primeiros anos; 2. Aumentar a taxa de utilização da biblioteca (...), alargar o horário da biblioteca; 3. Alargar o horário de atendimento dos SPO; 4. Diversificar a equipa de autoavaliação, divulgar o cronograma das atividades a realizar (...), proporcionar formação aos membros da equipa (...); 5. Aumentar a presença e participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, alargar os canais de comunicação com os pais e encarregados de educação (...); 6. Divulgar informação sobre deliberações emanadas do conselho geral (...); 7. Atualizar o RIE (...); 8. Renovar os equipamentos TIC (...); 9. Proporcionar formação a todos; 10. Melhorar o nível de desempenho dos alunos ao nível das quatro competências de escola, intensificar atividades que possibilitem o desenvolvimento das competências de comunicação e de metodologias de trabalho (...); 11. Definir estratégias de atuação para diminuir os comportamentos pouco adequados/disciplinados (...) (43) .
Ações	1. Diversificar as experiências de aprendizagem, intensificar a implementação das aulas práticas (...), implementar a criação de clubes e blogs temáticas, promover atividades de comemoração de datas e eventos; 2. Promover atividades de leitura e escrita na Biblioteca (...), criar um espaço de leitura informal na biblioteca; 3. Diligenciar no sentido da permanência da psicóloga por mais horas na escola; 4. Desencadear o processo de nomeação de representantes da comunidade na equipa de autoavaliação da escola (...), elaborar e apresentar relatório anual de autoavaliação; 5. (...) Realização de sessões de sensibilização dos pais e encarregados de educação para a necessidade e importância de acompanharem a vida escolar dos seus educandos; 6. Disponibilizar no placard da sala de professores deliberações emanadas do conselho geral, utilizar o site da escola para divulgar todas as atividades (...); 7. Criar equipa para atualizar o RIE; 8. Diligenciar junto da DRE para que os equipamentos informáticos atribuídos pelo PTE sejam colocados; 9. (...) Exigir no centro de formação de associação de escolas (...) que se realizem ações de formação para pessoal docente; 10. (...) Diversificar as metodologias de trabalho e os instrumentos de avaliação (...), Aproveitamento dos alunos ao nível do desempenho das competências da escola; 11. Identificação de alunos que têm comportamentos pouco adequados/indisciplinados (...), Elaboração, em reuniões de conselhos de turma, de um guião clarificador com regras de comportamento em sala de aula. (44) .

Doc5- Projeto/Plano curricular de turma da escola secundária pública (ES)

Categoria	Unidades de registo
Introdução	<i>(...) Nos cursos profissionais, os projetos curriculares de turma tem que ser pensados como um projeto com um prazo de execução de três anos. (45).</i>
Caraterização da turma	<i>A turma do 3º ano é uma turma do ensino profissional do curso de técnicos de Informática de Gestão. Tem um total de 12 alunos – 10 rapazes e 2 raparigas. Não existem alunos (...) com necessidades educativas especiais. Cinco alunos recorrem a meios de transporte públicos para se deslocar para a escola, já que a sua área de residência se encontra afastada do estabelecimento de ensino que frequentam (...) (46).</i>
Perfil profissional	<i>O Técnico de Informática de Gestão é o profissional qualificado que desenvolve competências no âmbito da moderna gestão das organizações, nomeadamente na construção de modelos de gestão de negócios/projetos, criando matrizes com recurso a aplicações informáticas para as micro, pequenas e médias empresas, com vista à eficácia de resultados. Está apto para apoiar a coordenação de departamentos de informática e proceder ao desenvolvimento, instalação e utilização de aplicações informáticas em qualquer área funcional de uma organização/empresa. (47)</i>
Competências	<i>Instalar, configurar e efetuar a manutenção de diferentes sistemas operativos e software de aplicação; instalar, configurar, desenvolver e efetuar a manutenção de Bases de Dados; avaliar, participar na escolha de utilitários e participar nas políticas de segurança em sistemas informáticos; desenvolver aplicações na área de gestão; avaliar e participar na escolha de ferramentas de gestão; analisar, testar e implementar ferramentas de gestão; analisar convenientemente problemas existentes e propor soluções adequadas aos meios existentes na empresa; desenvolver módulos que complementem as aplicações de gestão à medida das necessidades da empresa; desenvolver, distribuir, instalar e efetuar a manutenção de aplicações informáticas; desenvolver, instalar e manter servidores, páginas e sistemas de informação nas tecnologias Web; utilizar aplicações de faturação, stocks, contas correntes, imobilizadas, contabilidade e salários; participar na organização dos processos e procedimentos das obrigações fiscais; participar nos processos e procedimentos referentes aos diversos regimes de proteção social; apoiar o expediente e arquivo; Participar na elaboração de relatórios e mapas de gestão (48).</i>
Diagnóstico da turma	<i>Oito alunos apresentam módulos em atraso do 2º ano (...). A maioria dos alunos revela falta de hábitos de trabalho, empenho nas tarefas propostas dentro da sala de aula e pouco sentido de responsabilidade e autonomia. Os alunos (...) revelam dificuldades ao nível da expressão escrita e oral. Os alunos (...) revelaram comportamento imaturo e falta de assiduidade. No ano letivo anterior ocorreu uma participação de carácter disciplinar dirigida ao aluno (...). (49)</i>
Interesses dos alunos	<i>(...) A maioria dos alunos pretende ingressar no mercado de trabalho após a conclusão deste curso. Existem três alunos (...) que pretendem ingressar no ensino superior na área da Informática de Gestão. (...) A maioria dos alunos da turma revela atitudes de desinteresse e empenho pelas tarefas propostas pelos docentes, no entanto após alguma insistência dos professores estes acabam por se envolver quando as tarefas são de natureza prática, com exceção do aluno (...) que revela sistematicamente uma atitude falta de empenho e interesse. Os encarregados de educação são na sua maioria interessados e participam na vida escolar dos seus educando. (50)</i>
Prioridades	<i>Melhorar atitudes e comportamentos de cidadania; promover a criação de um ambiente seguro, tranquilo e disciplinado, propício à realização das aprendizagens; privilegiar estratégias educativas, que tenham um impacto positivo na melhoria das aprendizagens e dos resultados; promover práticas eficazes de gestão de sala de aula; promover a autorresponsabilização no</i>

<p>Estratégia educativa</p>	<p><i>processo ensino/aprendizagem (51).</i></p> <p>1. Melhorar atitudes e comportamentos de cidadania <i>Reforço e valorização positiva perante atitudes de mudança, no que se refere ao esforço e participação/envolvimento nas atividades; reforço e valorização do papel desempenhado pelo delegado e subdelegado de turma, com vista a assumirem o papel de mediação de conflitos e representação do grupo; desenvolvimento de projetos e atividades interdisciplinares que reforcem a capacidade de respeito pelas regras, a autonomia e a valorização pessoal; dialogar com os alunos com vista a fazê-los refletir sobre o que pretendem ser no futuro, a detetar os seus interesses e necessidades.</i></p> <p>2. Melhorar a motivação dos alunos para as atividades propostas <i>Reforço das atividades práticas e colaborativas potenciadoras das aprendizagens significativas; desenvolvimento de projetos interdisciplinares; desenvolvimento de atividades de contato com o mundo exterior (aulas no exterior); valorização da prática e das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos em formação em contexto de trabalho; simulação em sala de aula de atividades afins ao curso.</i></p> <p>3. Melhorar os resultados escolares, a autonomia e responsabilidade. <i>Definição de estratégias comuns em todas as disciplinas nomeadamente: o uso correto da Língua Portuguesa (oral e escrita), recurso às TIC, utilização correta do vocabulário técnico, promover o espírito crítico, promover a criatividade e a abertura à inovação, realização de tarefas de forma autónoma e responsável, promover hábitos de trabalho individual e em grupo; incentivo à realização de trabalhos de práticos; incentivo à recuperação de módulos</i></p> <p>4. Aplicar a contextos reais de trabalho os conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas que compõe o curso <i>Desenvolvimento de projetos de colaboração entre a escola e as instituições de acolhimento da Formação em Contexto de Trabalho. (52)</i></p>
<p>Metas</p>	<p><i>No final do ano letivo devem ser atingidas as seguintes metas: redução de 100% do número de participações disciplinares; participação ativa de 80% dos alunos nas atividades propostas; cumprimentos das regras / elaboração de relatórios nas aulas no exterior em 90% dos alunos; redução para 16% de alunos com módulos em atraso; inexistência de abandono escolar; avaliação positiva em 100% dos alunos na FCT; defesa da PAP em Julho de 100% dos alunos. (...). (53)</i></p>
<p>Projetos/ atividades</p>	<p><i>Aulas no Exterior: Auto Europa; Museu das Comunicações Exposição Casa do Futuro; Visita ao centro de atendimento de Arte Moderna da Fundação da Gulbenkian; Peça de Teatro “Felizmente há Luar “. (54)</i></p>
<p>Avaliação do plano</p>	<p><i>(...) os docentes referiram que uma das dificuldades com que se depararam (...) foi a postura de alguns alunos, que, para além de revelarem comportamentos desajustados à sala de aula, revelavam ainda, grande falta de empenho na realização de qualquer tarefa que lhes fosse proposta. No entanto, alguns alunos não alteraram muito a sua postura ao longo do curso, continuando a revelar pouco empenho e pouca disponibilização para a realização de tarefas, nomeadamente, na recuperação de módulos em atraso, pois quase sempre se mostravam indisponíveis para o apoio fora da sala de aula. (55)</i></p>

Doc6- Projeto/Plano curricular de turma da escola profissional (EP)

Categoria	Unidades de registo
Caraterização da turma	<i>A turma de 2º ano do Curso Técnico de Produção Agrária iniciou com 15 alunos inscritos, todos (...) do sexo masculino. (...) 3 são naturais de Cabo Verde, 6 do concelho, 4 de concelhos limítrofes e 1 de outra proveniência (...). A razão principal da inscrição no curso é a possibilidade de dupla certificação (...). Apenas 4 alunos não tiveram qualquer retenção no percurso escolar anterior. No dia 3 de Março de 2011 foi anulada a matrícula, por despacho da diretora, do aluno nº (...) que nunca compareceu às aulas neste ano letivo. No dia 4 de Julho de 2011 o aluno nº (...) anulou a matrícula. No final do 2º ano a turma apresenta 13 alunos matriculados. Análise das fichas inquéritos dos 13 alunos matriculados no 3º ano do curso, preenchidas no presente ano letivo. (...)</i> (56) .
Competências do perfil profissional	<i>Consolidar os conhecimentos dos conteúdos adquiridos; planear e executar as operações das diversas atividades agrícola; orientar e participar nas tarefas de produção vegetal e animal; realizar operações tecnológicas do sector agropecuário, no respeito pelas normas de segurança e saúde no trabalho; organizar a comercialização dos diferentes produtos agrícolas, de acordo com as normas de qualidade em vigor; utilizar os fatores de produção, de modo a atingir os objetivos da empresa; manusear corretamente máquinas e equipamentos agropecuários, respeitando as normas de higiene, segurança e saúde no trabalho; utilizar racionalmente os recursos naturais, tendo em conta o equilíbrio bio ecológico; adquirir, compreender e aplicar conhecimentos; praticar métodos de trabalho e de estudo eficazes; pesquisar e tratar informação; comunicar de forma clara e adequada aos contextos de interação; assumir atitudes de respeito e tolerância para com o outro; orientar e participar nas tarefas de produção vegetal e animal; interagir com o meio.</i> (57)
Objetivos do plano	<i>O aluno deverá saber: Enunciar e aplicar os conteúdos fundamentais das disciplinas; planificar as estratégias para cumprimento de uma tarefa; selecionar, interpretar e organizar a informação; concluir as tarefas; produzir textos usando correção e clareza na linguagem (materna e estrangeira); apresentar oralmente informação; aproveitar o conhecimento do meio para a contextualização e aprofundamento do saber; estruturar pensamento/opiniões próprias e respeitar a opinião alheia.</i> (58) .
Metas	<i>Taxa de conclusão modular anual: 80% a 90%; taxa de conclusão de curso: 90% (a maior parte dos alunos matriculados no 3º ano concluem o curso); os alunos recuperam a maior parte dos módulos em atraso; pelo menos 20% dos alunos da turma conseguem obter um nível de desempenho Bom ou Muito Bom nas quatro Competências de Escola; pelo menos 30% dos alunos da turma consegue obter a classificação de BOM ou Muito Bom obtida no Critério Apresentação e Defesa das Provas de Aptidão Profissional</i> (59) .
Dificuldades de aprendizagem	<i>Comunicação oral e escrita; atenção/concentração; interpretação/análise de documentos, seleção e apresentação de ideias; lógico e/ou abstrato; aquisição e relação de conhecimentos; pesquisa, seleção e tratamento da informação; concretização modular.</i> (60)
Estratégias	<i>Solicitar frequentemente a leitura e interpretação de documentos nas diversas disciplinas; valorizar a participação na sala de aula; aumentar a frequência das interações verbais estimulantes; aumentar a frequência dos exercícios de leitura, interpretação e reprodução de ideias/informação; diferenciar os documentos utilizados; promover atividades de pesquisa diversificada; treinar o raciocínio lógico e/ ou abstrato através de exercícios adequados; promover o relacionamento com o meio e a sua análise</i> (61) .
Experiências de aprendizagem	<i>Visitas de estudo (...); relatórios; exposição (apresentação de trabalhos por exemplo); com recurso às TIC; debates; trabalhos de grupo; “brainstorming”; visionamento de videogramas;</i>

Visitas de estudo e atividades	<i>resolução de problemas; dramatizações; participação em atividades escola/meio; pôr em prática atividades de avaliação formativa; recurso às TIC promovendo uma pesquisa dirigida; incentivo à recuperação de módulos atrasados (62).</i> <i>Visita Guiada ao Convento de Mafra e à Aldeia da Mata Pequena; visita a Lisboa -Plenário na Assembleia da República e Palácio de S. Bento; visita à Herdade das Milharadas visita à coudelaria Mário Vinhas; visita a uma cunicultura; visita à Feira de Floricultura e Jardinagem; Visita à Herdade Vale da Rosa; Visita à Herdade do Esporão; visita a uma empresa de floricultura; visita à Herdade Baroningg; visita à Herdade de José Chula; visita a empresa de produção de plantas envasadas; visita de estudo a empresa produtora de relvados; visita de estudo a empresas da região (63).</i>
Atuação dos professores	<i>Responsabilização dos alunos para a assiduidade, pontualidade, concretização de projetos e concentração na aula; os professores devem promover nos alunos a necessidade do empenho na realização das atividades letivas, recuperação dos módulos em atraso e elaboração do relatório de PAP; elaboração de trabalhos de grupo e discussão oral, como forma de treino para a discussão da PAP. (64).</i>
Atividades de apoio e recuperação de módulos	<i>Por sugestão da psicóloga (...), o n.º (...) irá usufruir de um apoio transversal para a consolidação de conhecimento e organização de materiais para a conclusão dos módulos em atraso. (...) Há 4 alunos com módulos em atraso: um com 7 módulos; outro com 2; um com 1; outro com 29. (65).</i>
Avaliação do plano	<i>Trimestral, tendo em conta os seguintes domínios: desenvolvimento de competências; Objetivos e metas do plano; critérios de atuação dos professores com os alunos; atividades de apoio, recuperação de alunos (65).</i>

Doc7- Plano de formação de professores da escola secundária pública (ES)

Categoria	Unidades de registo
Introdução	<p><i>Concluído o plano de formação relativo ao triénio 2008/2011, nos termos do Despacho n.º 18 038/2008, de 4 de Julho, torna-se necessário elaborar um novo plano de formação da escola para o biénio 2011/2013. (...) Importa adotar uma estratégia de formação centrada na escola que permita construir um dispositivo de formação que, otimizando sobretudo as potencialidades formativas da escola, contribua para mudar a ação individual dos professores e o modo de pensar essa ação. (...) Um dispositivo que respeita estes pressupostos é a comunidade profissional de aprendizagem (...). Neste sentido, o referencial de base a considerar para a conceção, realização e avaliação do plano de formação para 2011-2013 é (...) as comunidades profissionais de aprendizagem. (66).</i></p>
Equipa	<p><i>Aprovada na reunião do conselho pedagógico do dia de Outubro de 2011, a equipa de conceção e monitorização do plano de formação é constituída por dois representantes dos professores (...) e um representante do pessoal não docente (...). (67).</i></p>
Ambição da escola	<p><i>(...) A ambição estratégica da escola envolve cinco metas fundamentais para a aprendizagem dos alunos: a melhoria dos resultados escolares em provas de exame nacional, especialmente em Língua Portuguesa e em Matemática; a aproximação entre a média das classificações das disciplinas obtidas na avaliação interna e em provas de exame nacional; a redução das taxas de repetência nos diversos anos de escolaridade; a melhoria da empregabilidade dos alunos certificados com formações profissionalmente qualificantes; a melhoria de atitudes e comportamentos de cidadania dos alunos, promovendo um ambiente seguro, tranquilo e disciplinado, propício à realização das aprendizagens. (68)</i></p>
Práticas de ensino e aprendizagem	<p><i>As práticas de ensino e aprendizagem capazes (...) de permitir alcançar aquelas metas (...) implicam que os professores privilegiem estratégias educativas que (...) tenham revelado impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares. (...) A estratégia de formação seja orientada para a recolha, investigação, difusão e implementação de práticas eficazes de sala de aula, incluindo as práticas de gestão da própria sala. (...) A estratégia de formação terá mais pertinência se partir do conhecimento prévio das práticas de ensino e aprendizagem utilizadas atualmente pelos professores da escola. (...) Uma proposta de trabalho preliminar é efetuar o levantamento e caracterização das práticas docentes atuais (...) com base nos relatórios de observação de aulas relativos ao último ciclo de avaliação de desempenho dos professores. (69).</i></p>
Necessidade de formação	<p><i>(...) As necessidades de formação dos professores são: desenvolvimento de critérios de avaliação dos alunos; práticas e estratégias de ensino e aprendizagem eficazes; aprendizagem cooperativa; diferenciação pedagógica e curricular; gestão da sala de aula; disciplina e indisciplina; metas de aprendizagem. (...) (70).</i></p>
Resultados esperados	<p><i>Os resultados esperados abrangem quatro dimensões: (...) espera-se que os professores adquiram ou aprofundem saberes e competências relativamente às áreas de formação identificadas no ponto anterior; (...) com a supervisão dos coordenadores de departamento curricular, que os professores introduzam progressivamente práticas relacionadas com as competências adquiridas; (...) embora a relação entre as mudanças nas práticas docentes e a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos nem sempre seja linear, que haja aproximação dos resultados escolares às metas identificadas no projeto educativo e no plano plurianual da escola; (...) (71).</i></p>
Estratégia	<p><i>A estratégia de formação engloba uma vertente interna e uma vertente externa. A vertente interna inclui a programação de ações de formação temáticas a cargo de professores da escola, abertas a todos os colegas. Os temas correspondem às necessidades identificadas (...), além de poderem integrar outras ligadas a áreas científicas ou outras não ligadas diretamente às áreas</i></p>

	<p>curriculares. Estas sessões organizam-se em regime de voluntariado, segundo modalidades diversas (sessões, círculo de estudos, oficina...). Além desta, a vertente interna inclui a modalidade de sessões informais de discussão de artigos recentes, documentos internacionais ou um livro recente, pressupondo a apresentação e moderação por um professor que tenha escolhido a publicação para debate. A vertente de formação externa engloba a dinamização de sessões ou debates mediante convite a especialistas das mesmas áreas acima referidas (...) (72).</p>
Divulgação	<p>A estratégia de divulgação deve passar pela criação de uma “disciplina” na plataforma moodle ou no sítio eletrónico da escola, alojando aí artigos nacionais e internacionais com interesse para o desenvolvimento profissional, bem como o incentivo à produção de pequenos artigos pelos professores da escola e ainda a divulgação das sessões de formação. (73).</p>
Impacto	<p>A implementação de saberes e competências adquiridos no processo de formação é efetuada pelos coordenadores de departamento curricular, em articulação com a equipa de conceção e monitorização do plano de formação. (...) (74)</p>
Avaliação do plano	<p>A execução, acompanhamento e avaliação do plano de formação é da responsabilidade da equipa de conceção e monitorização (...) envolve as modalidades de implementação e de progresso. A primeira deve revelar se o plano de formação está a ser realizado consoante o planeado em relação às ações previstas, tendo como marco de verificação as reuniões periódicas da equipa. Os seus indicadores são: a) As ações estão a ser realizadas de acordo com a calendarização prevista? b) Os recursos identificados foram disponibilizados e utilizados?</p> <p>A monitorização de progresso deve revelar se o plano anual está a atingir os resultados esperados ao nível da mudança das práticas docentes e de outras práticas profissionais, ocorrendo o marco de verificação no fim do ano letivo de 2011/2012. Os seus indicadores são: a) as ações estão a surtir os efeitos desejados? Os resultados previstos estão a ser alcançados? b) No caso de afastamento em relação aos resultados previstos, a que se deve o insucesso? O que é necessário modificar para os alcançar?</p> <p>No fim dos dois anos do plano de formação, procede-se à sua avaliação final. O objetivo é inventariar e analisar evidências do que foi alcançado, juntando os relatórios de implementação e de progresso elaborados durante a monitorização. A informação deverá abranger todas as necessidades (...), incidir sobre os processos e os resultados e basear-se em fontes de informação diversificadas. Os juízos de valor produzem-se a partir de critérios de sucesso a elaborar pela equipa de conceção e monitorização. (75)</p>

Doc8- Plano de formação de professores da escola profissional (EP)

Categoria	Unidades de registo
Introdução	<i>(...) Importa (...) adotar uma estratégia de formação centrada na escola que permita a construção de um dispositivo de formação que, otimizando as potencialidades formativas da escola, contribua para mudar a ação individual dos professores (...). A investigação tem mostrado que a melhoria da escola depende sobretudo da evolução individual e coletiva dos seus professores, pelo que é necessário multiplicar as oportunidades de desenvolvimento profissional e de aprendizagem coletiva. (76).</i>
Equipa	<i>(...) A equipa de conceção e monitorização do plano de formação é constituída da seguinte forma (...). (77).</i>
Ambição da escola	<i>(...) Explicitada no projeto educativo e no plano plurianual, aprovados em 2011 (...), a ambição estratégica da escola envolve cinco metas fundamentais para a aprendizagem dos alunos: aumento da taxa de conclusão modular; aumento da taxa de conclusão dos cursos; diminuição da taxa de abandono escolar; melhoria da empregabilidade dos alunos; melhoria de atitudes e comportamentos de cidadania dos alunos, promovendo um ambiente seguro, tranquilo e disciplinado, propício à realização das aprendizagens. (77)</i>
Práticas de ensino e aprendizagem	<i>As práticas de ensino e aprendizagem capazes (...) de permitir alcançar aquelas metas de aprendizagem implicam que os professores privilegiem estratégias educativas que, de forma comprovada, tenham revelado impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares. Isto supõe que a estratégia de formação seja orientada para a recolha, investigação, difusão e implementação de práticas eficazes de sala de aula, incluindo as práticas de gestão da própria sala. (78).</i>
Necessidades de formação	<i>(...) As necessidades de formação dos professores são: desenvolvimento de critérios de avaliação dos alunos no contexto da estrutura modular; práticas e estratégias de ensino e aprendizagem eficazes; diferenciação pedagógica e curricular, potenciando os princípios da estrutura modular; gestão da sala de aula; disciplina e indisciplina; desenvolvimento de parcerias de articulação do ensino e da aprendizagem entre entidades de formação e a escola. (79).</i>
Resultados esperados	<i>Os resultados esperados abrangem três dimensões: (...) espera-se que os professores adquiram ou aprofundem saberes e competências relativamente às áreas de formação identificadas no ponto anterior; em segundo lugar, com a supervisão dos coordenadores de departamento curricular, que os professores introduzam progressivamente práticas relacionadas com as competências adquiridas; finalmente (...), que haja aproximação dos resultados escolares às metas identificadas no projeto educativo e no plano plurianual da escola (...). (80).</i>
Estratégia	<i>A estratégia de formação engloba uma vertente interna e uma vertente externa. A vertente interna inclui a programação de ações de formação temáticas a cargo de professores da escola, abertas a todos os colegas. Os temas correspondem às necessidades identificadas (...), além de poderem integrar outras ligadas a áreas científicas ou outras não ligadas diretamente às áreas curriculares. Estas sessões organizam-se em regime de voluntariado, segundo modalidades diversas (sessões, círculo de estudos, oficina...). Além desta, a vertente interna inclui a modalidade de sessões informais de discussão de artigos recentes, documentos internacionais ou um livro recente, pressupondo a apresentação e moderação por um professor que tenha escolhido a publicação para debate. A vertente de formação externa engloba a dinamização de sessões ou debates mediante convite a especialistas das mesmas áreas acima referidas. (...) (81)</i>
Divulgação do plano	<i>A estratégia de divulgação deve passar pela criação de uma “disciplina” na plataforma moodle ou no sítio eletrónico da escola, ou ainda através da utilização, ágil, das dropbox alojando aí artigos</i>

	<p><i>nacionais e internacionais com interesse para o desenvolvimento profissional, bem como pelo incentivo à produção de pequenos artigos por parte dos professores da escola e ainda a divulgação das sessões de formação. (82)</i></p>
<p>Implementação do plano</p>	<p><i>A implementação de saberes e competências adquiridos no processo de formação é efetuada pelas coordenadoras de departamento curricular, em articulação com a equipa de conceção e monitorização do plano de formação. (83)</i></p>
<p>Avaliação do plano</p>	<p><i>A execução, acompanhamento e avaliação do plano de formação é da responsabilidade da equipa de conceção e monitorização. (...) Os (...) indicadores (de monitorização) são: as ações estão a ser realizadas de acordo com a calendarização prevista; os recursos identificados foram disponibilizados e utilizados; que avaliação qualitativa fazem os implicados nas diferentes ações. (...) Os (...) indicadores (de progresso) são: as ações estão a surtir os efeitos desejados; os resultados previstos estão a ser alcançados; no caso de afastamento em relação aos resultados previstos, a que se deve o insucesso; o que é necessário modificar para os alcançar. No fim dos dois anos do plano de formação, procede-se à sua avaliação final. (...) A informação deverá abranger todas as necessidades (...), incidir sobre os processos e os resultados e basear-se em fontes de informação diversificadas. Os juízos de valor produzem-se a partir de critérios de sucesso a elaborar pela equipa de conceção e monitorização. (84)</i></p>

Doc9 - Planificação modular de disciplina da escola secundária pública (ES)

Categoria	Unidades de registo
Curso	<i>Curso Profissional de Técnico de Gestão (85).</i>
Disciplina	<i>Economia (...) (86).</i>
Certificação	<i>Módulo Nº: 1 – A Economia e o Problema Económico (87).</i>
Carga horária	<i>24 segmentos de 45 minutos(88).</i>
Competências gerais	<i>O aluno deverá: evidenciar a Economia como uma Ciência Social; conhecer o problema fundamental da Economia; relacionar o problema económico com a necessidade de efetuar escolhas. (89)</i>
Competências específicas	<i>O aluno deverá: apresentar o objeto de estudo da Economia; aferir a necessidade de efetuar escolhas decorrente da existência de necessidades ilimitadas e de recursos escassos; explicar o conceito de custo de oportunidade a partir da necessidade de efetuar escolhas; explicar o carácter espaço-temporal das necessidades; distinguir diversos tipos de necessidades; classificar os diferentes tipos de bens económicos. (90).</i>
Conteúdos	<i>A Economia no contexto das ciências sociais; o objeto de estudo da Economia; o problema económico e a necessidade de efetuar escolhas; o custo de oportunidade; necessidades e bens: noção e classificação (91).</i>
Diagnóstico	<i>Teste (92).</i>
Estratégias/ atividades	<i>Realização de fichas de trabalho estruturadas de apoio à aprendizagem; resolução de exercícios práticos para consolidação das competências adquiridas. (93).</i>
Recursos	<i>Apontamentos; Computadores; Quadro; Retroprojektor e acetatos; Apresentações em PowerPoint. (94).</i>
Avaliação	<i>A avaliação enquadra-se nos critérios de avaliação definidos para o módulo, tendo um carácter globalizante e contínuo, e apresenta as seguintes componentes: observação direta das atividades realizadas na sala de aula; execução de fichas de trabalho para realização em sala de aula, sujeitas a avaliação com carácter predominantemente qualitativo; realização de 2 provas escritas a meio e no final do módulo; observação e valorização de atitudes e comportamentos demonstrados em sala de aula (95).</i>
Critérios de ponderação	<i>Testes de avaliação -50%; Fichas de trabalho – 25%; Participação oral e escrita -15%; Socioafetivo - 10% (96).</i>
Calendari-zação	<i>De 15/09/11 a 21/10/11 (97).</i>

Doc10 - Planificação modular de disciplina da escola profissional (EP)

Categoria	Unidades de registo
Curso	<i>Curso Técnico de Turismo Ambiental e Rural (98).</i>
Disciplina	<i>Integração (99).</i>
Módulo	<i>Módulo nº 6 (A construção da Democracia) (100).</i>
Carga horária	<i>Nº horas -18;Nº de sumários - 24 (101).</i>
Situação problema/ objetivo geral	<i>Como pode a participação democrática contribuir para a melhoria das nossas condições de vida? A construção da democracia chegou ao fim? (102)</i>
Competências	<p><i>A-SABER/CONHECIMENTO</i> <i>O aluno identifica conceitos relativos à compreensão do sujeito histórico-social; o aluno intervém, junto da comunidade escolar, face a problemáticas sociais com relevância</i></p> <p><i>B- METODOLÓGICAS</i> <i>O aluno seleciona a informação de fontes diversificadas, sobre instituições estruturantes da sociedade; o aluno organiza a informação; o aluno analisa criticamente a informação; o aluno manifesta autonomia e criatividade no tratamento da informação</i></p> <p><i>C- COMUNICACIONAIS</i> <i>Comunica de forma clara e adequada aos contextos com que interage; utiliza as TIC para comunicar</i></p> <p><i>D- PESSOAIS E SOCIAIS</i> <i>Assume responsabilidades; trabalha em cooperação; manifesta iniciativa. (102).</i></p>
Objetivos específicos/ Indicadores de aprendizagem	<i>Explicar a coexistência política como facto humano: o homem é um “animal político”; identificar na sociedade grupos politicamente organizados; delimitar os momentos de construção da democracia e as suas crises; reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos do Homem na sua génese e nas instituições internacionais que lhe dão corpo; identificar formas de participação democrática. (103).</i>
Conteúdos	<p><i>O Homem- “animal político”/Os momentos importantes para a construção da democracia: a Polis grega; a Revolução francesa; o movimento político sindical do século XIX; os movimentos sociais do séc. XX</i></p> <p><i>Documentos importantes para a construção da democracia: Declaração dos direitos do homem e do cidadão; Declaração universal dos direitos do homem; Constituição da República portuguesa</i></p> <p><i>O conceito de democracia; democracia direta e democracia representativa; os elementos caracterizadores/estruturantes de uma democracia; a participação democrática, como estratégia de aprofundamento da democracia (104).</i></p>
Diagnóstico	<i>Análise dos testes de diagnóstico para posicionamento dos alunos face ao desenvolvimento das competências (105).</i>
Atividades de aprendizagem	<i>Resolução de um teste diagnóstico escrito como atividade de antecipação ao módulo; trabalho ao par sobre dois textos de motivação para os conteúdos do módulo (a reconfiguração da sociedade portuguesa após o 25 de Abril; elaboração de quadro-síntese e apresentação oral com recurso a TIC; brainstorming em torno de uma frase de Churchill “ a democracia é o pior dos regimes à exceção de todos os outros”; apresentação de um ppt com conclusões do brainstorming; pesquisa em grupo de elementos de caracterização dos momentos de construção da democracia;</i>

Avaliação

elaboração da pesquisa sob a forma de um trabalho escrito em grupo; apresentação oral dos trabalhos; apresentação de ppt com conclusões de todas as etapas marcantes para a construção da democracia; resolução de exercícios com o método de Hondt; pesquisa individual de um dos direitos da DUDH. Organização dos materiais com vista à elaboração de um painel. (106).

Registo em escala de classificação da apresentação oral dos trabalhos de alguns pares; produção de feedback oral face às intervenções dos alunos durante o brainstorming; registo em grelha de classificação dos trabalhos realizados em grupo; registo das apresentações orais dos trabalhos de grupo; teste sumativo; registo das atitudes dos alunos no domínio pessoal e social e descrição de incidentes críticos. (107).

Doc11 - Planificação modular de disciplina da escola profissional (EP)

Categoria	Unidades de registo
Curso	<i>Curso Técnico de Produção Agrícola (108).</i>
Disciplina	<i>Mecanização Agrícola (109).</i>
Módulo	<i>1 (Aspetos gerais da mecanização), 2 (Segurança e saúde no trabalho), 3 (Motor e sistemas) e 4 (Equipamento de trabalho no solo) (110).</i>
Tempos	<i>24; 24; 45; 45 (111).</i>
Conteúdos	<i>1 - A evolução da mecanização agrícola; a mecanização agrícola e a mão-de-obra; as eras da mecanização; a importância da mecanização; o trator agrícola; a condução – alfaias agrícolas 2 – Conceitos básicos de saúde e higiene no local de trabalho (...); riscos profissionais no trabalho agrícola; segurança no trabalho (proteção coletiva e individual); higiene pessoal, dos equipamentos e das instalações; (...) socorrismo. 3 – Noções gerais de movimento, velocidade e força (...); o motor e o seu funcionamento; sistemas anexos ao motor e seus componentes (...). 4 – Equipamento de adaptação do solo às culturas (...); equipamento de mobilização no solo (...); (112)</i>
Recursos	<i>Testes, listas de verificação, computador, projetor de vídeo, testes de apoio, fichas de trabalho, quadro, trator agrícola, máquinas e alfaias agrícolas. (113).</i>
Instrumentos de avaliação	<i>Teste de diagnóstico, testes formativos, teste sumativo, fichas de trabalho, grelha de observação, lista de verificação, autoavaliação (114).</i>
Calendarização	<i>1 - 1.º período: de 14 de setembro a 18 de dezembro; 2 – 2.º período: de 4 de janeiro a 26 de março; 3.º período – de 12 de abril até finais de junho (...). A distribuição dos módulos pelos respetivos períodos está dependente do número de tempos letivos semanais ao longo do ano (115).</i>
Critérios de avaliação/Ponderação	<i>Saber/conhecimento: 50% (100 pontos); Metodológico: 30% (60 pontos); Comunicacional: 10% (20 pontos); Pessoal e social: 10% (20 pontos). (116).</i>